

**PROGRAMA SENAC-SP DE
EDUCAÇÃO E CIDADANIA
ALFABETIZANDO JOVENS E ADULTOS**

1

*Concepção
Sócio-Progressista
da Educação*

.....

*Alguns
Pressupostos*

Maria José Vale

**São Paulo
IPF/SENAC
1999**



Caderno de EJA-1

Este primeiro caderno *Concepção sócio-progressista da educação: alguns pressupostos* da Série *Cadernos de EJA* do Instituto Paulo Freire, em parceria com o SENAC, de autoria de Maria José Vale, procura traçar um histórico das diferentes concepções de educação existentes e apresentar aos futuros alfabetizadores um panorama das diferentes tendências educacionais que têm fundamentado as ações dos educadores, numa perspectiva filosófica e histórica da educação. Foi dada ênfase à perspectiva denominada “sócio-progressista”. Maria José Vale lança aqui as bases sobre a qual o Instituto Paulo Freire alicerça sua proposta de EJA.

MARIA JOSÉ VALE - Mestre em Educação pela UNIMESB, Bacharel em Pedagogia e Psicologia, é Professora universitária, Assessora Educacional e Pesquisadora em Psicopedagogia, Especialista em Educação de Jovens e Adultos, Dinâmica de Grupo e Relações Humanas. Foi docente e assessorou Programas de Educação de Jovens e Adultos em várias regiões do país e coordenou o programa da Prefeitura Municipal de São Paulo "MOVA-SP" e da Prefeitura de São Bernardo (SP). Publicou diversos artigos e Cadernos de Alfabetização e colaborou em publicações do IPF. É membro e docente do IPF.

SENAC de São Paulo e o compromisso de educar para a cidadania

Aqueles que se habituaram a ver o SENAC-SP como uma organização especializada em educação profissional não raro surpreendem-se com a multiplicidade dos seus campos de atuação institucional e com a extensão de suas atividades de natureza sócio-comunitária.

A preocupação com a qualidade de vida das comunidades onde atua não é exatamente uma novidade no SENAC-SP, embora a sua imagem tem se construído, na percepção do grande público, em torno da inegável qualidade de seus programas e cursos de formação, aperfeiçoamento e especialização.

Ao longo dos seus 54 anos de existência, dedicados ao desenvolvimento de pessoas e organizações, sempre houve um esforço de estender os benefícios de sua programação às comunidade de baixa renda ou às comunidades de regiões não cobertas por sua rede –hoje composta por mais de 50 unidade em todo o Estado de São Paulo.

Mas esta preocupação tomou nova forma e ganhou impulso decisivo com a criação, há seis anos, do seu Centro de Educação Comunitária Para o Trabalho: atividades focadas na comunidade, antes isoladas e pontuais, reuniram-se em torno de uma proposta consistente, claramente definida e integrada à missão institucional do SENAC-SP.

Ao incorporar, na raiz de sua atuação, uma vocação histórica de instituição cidadã e compromissada com os destinados de suas comunidades, o SENAC-SP tem colhido o melhores resultados. Para ficar em apenas um exemplo mais recente, o seu inovador Programa Educação Para o Trabalho, voltado para a capacitação profissional de jovens de baixa renda, é hoje uma agradável realidade, com mais de 5.000 moças e rapazes já atendidos em São Paulo.

Certamente ainda haverá quem se surpreenda positivamente agora com a iniciativa do SENAC-SP de contribuir para a erradicação do analfabetismo no Estado. O interesse por um projeto desta natureza –para o qual conta com a indiscutível competência do Instituto Paulo Freire – apenas reafirma o que já foi dito a respeito de seu novo perfil de atuação institucional. Nasce, sobretudo, do desconforto de perceber que, a despeito do conjunto de seus esforços para o desenvolvimento de pessoas e organizações, a realidade ainda nos obriga a conviver com a insustentável situação de milhares de jovens e adultos analfabetos e ou semi-alfabetizados, alijados, portanto, das condições elementares para o exercício de sua cidadania e do direito a uma boa qualidade de vida.

Com o apoio do Instituto Paulo Freire, o SENAC-SP dá início, portanto, a um programa de capacitação pedagógica de educadores aos quais caberá o instigante desafio de coordenar salas de alfabetização nas unidades do SENAC-SP distribuídas em todo o Estado de São Paulo. Durante as 160 horas de treinamento, discussões e reflexões, os educadores serão iniciados na metodologia de Paulo Freire, que se baseia em princípios sócio-construtivistas e dialéticos linguísticos, e na premissa de que o processo de alfabetização deve formar homens e mulheres voltados para a realização de suas individualidades, conscientes de sua responsabilidade social e histórica e aptos para uma participação efetiva na sociedade.

Para importante esforço de qualificação que se inicia, este e os outros três cadernos de Educação de Jovens e Adultos, do Instituto Paulo Freire, constituirão o principal recurso didático-pedagógico.

Tanto o programa de capacitação dos educadores, a partir de agora denominado "Alfabetizando Jovens e Adultos", como o posterior projeto de alfabetização, em articulação com prefeituras, empresas, associações classistas e organizações não-governamentais, inserem-se no conjunto de iniciativas do Programa SENAC-SP Educação e Cidadania.

CENTRO DE EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA PARA O TRABALHO

INSTITUTO PAULO FREIRE

O Instituto Paulo Freire (IPF) é uma associação civil, sem fins lucrativos, fundada em primeiro de setembro de 1992, a partir de uma idéia do próprio Paulo Freire em 12 de abril de 1991, durante um encontro com alguns amigos, entre eles, Moacir Gadotti, Carlos Alberto Torres, Pilar O'Cadiz e Peter McLaren, em Los Angeles, EUA. É constituído por uma **rede internacional de pessoas e instituições** com membros distribuídos em vinte e quatro países. Em 1998, durante a realização do I Encontro Internacional do **Fórum Paulo Freire**, em São Paulo, foi formado um novo Conselho Internacional de Assessores, que conta agora com 65 membros.

O **objetivo do IPF** é, conforme o desejo daquele que inspirou sua criação, dar **continuidade ao legado de Paulo Freire**, aproximando pessoas e instituições que trabalham em torno de suas idéias e desenvolvendo pesquisas e práticas nos campos da educação, da cultura e da comunicação que contribuam para a construção do mundo com o qual Paulo Freire sonhou e pelo qual tanto lutou: “menos malvado, menos feio, menos autoritário, mais democrático, mais humano”.

Nessa direção, o IPF desenvolve atualmente atividades de **formação, de consultoria, de documentação e informação** e também de **estudos e pesquisas**. A **formação** consiste na organização de seminários, congressos, fóruns e cursos para formação de educadores, entre os quais estão os seguintes programas: *Cátedra Livre Paulo Freire* – com cursos presenciais e a distância, em nível de Pós-Graduação; *Programa de Educação a Distância* – com cursos de educação continuada com base na Internet; *Programa Carta da Terra* – com a realização de uma consulta mundial objetivando sistematizar as contribuições dos educadores à redação da Carta da Terra – que será o equivalente à Declaração dos Direitos Humanos adaptada para os tempos atuais e o *Fórum Paulo Freire* – espaço de estudo e atualização do legado de Paulo Freire, bem como de fortalecimento de vínculos entre pessoas e organizações que desenvolvem trabalhos e pesquisas na perspectiva da filosofia freireana em vários países.

A **consultoria** é oferecida às instituições e organizações governamentais e não-governamentais. As atividades de **documentação e informação** objetivam manter vivo o debate das questões educacionais, divulgar os trabalhos realizados nas diferentes áreas em que atua, possibilitar a pesquisa e a troca de experiências, aprofundar reflexões teóricas e atualizar o pensamento de Paulo Freire. Para tanto, o IPF mantém os *Arquivos Paulo Freire* e uma *página na Internet*: <www.paulofreire.org>, além das várias publicações próprias que organiza.

Os **estudos e pesquisas** que desenvolve “alimentam” as atividades de formação e consultoria e fornecem subsídios para que as mesmas possam oferecer cursos nas áreas de Educação de Jovens e Adultos, Custo-Aluno, Gestão, Convivência e Organização dos Colegiados Escolares, Planejamento Socializado Ascendente e Projeto Político-Pedagógico, Institucionalização municipal/estadual de Colegiados Escolares, Gestão democrática do Ensino Público, Carta Escolar e Etnografia da Escola, Avaliação Dialógica no contexto da Progressão Continuada (Ciclos), A reestruturação Curricular na Perspectiva da Escola Cidadã, Introdução ao Pensamento de Paulo Freire, Formação de Educadores de Jovens e Adultos e Informática Aplicada à Educação, Ecopedagogia, Pedagogia da Práxis, Cidadania Planetária, Educação Ambiental e Mediação Pedagógica.

Maria José Vale

**CONCEPÇÃO
SÓCIO-PROGRESSISTA
DA EDUCAÇÃO
Alguns Pressupostos**

**São Paulo
IPF
1999**

Educação de Jovens e Adultos: a construção da leitura e da escrita

Maria José Vale

Capa e revisão: Ângela Antunes Ciseski

Produção Editorial: SENAC – DR. SP

SENAC - SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL ADMINISTRAÇÃO REGIONAL NO ESTADO DE SÃO PAULO

Presidente do Conselho Regional do SENAC: Abram Szajman

Diretor do Departamento Regional: Luiz Francisco de Assis Salgado

Gerente do Centro de Educação Comunitária para o Trabalho: Neusa Maria Goys

IPF - INSTITUTO PAULO FREIRE

Diretor Geral: Moacir Gadotti

Secretário Geral: José Eustáquio Romão

Diretoria Técnico-pedagógica: Ângela Antunes Ciseski e Paulo Roberto Padilha

Programa de Educação de Jovens e Adultos: Alice Akemi Yamasaki, Eliseu Muniz dos Santos, Maria Heloísa Aguiar da Silva, João R. Alves dos Santos, Luiz Carlos de Oliveira, Luiz Marine José do Nascimento, Maria José Vale, Maria Leila Alves e Sônia C. S. Feitosa.

Dados de Catalogação

Vale, Maria José.

Concepção Sócio-Progressista da Educação: alguns pressupostos. São Paulo, IPF/SENAC, 1999. Série "Cadernos de EJA", nº 1.

1. Educação 2. Alfabetização 3. Educação de Jovens 4. Educação de Adultos 5. Educação de Jovens e Adultos 6. Educação Popular 7. Concepções de Educação

Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou duplicada sem autorização expressa dos autores e do editor

Copyright 1999 by Autora

Direitos autorais:

IPF- INSTITUTO PAULO FREIRE

Rua Cerro Corá, 550 - 2º andar conj. 22 - 05061-100 - São Paulo - SP

Tel: (011) 3021-5536 - Fax: (011) 3021-5589

E-mail: ipf@paulofreire.org - Home page: www.paulofreire.org

e

SENAC - SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL

Centro de Educação Comunitária para o Trabalho

Rua Dr. Vila Nova, 228- 3º andar- centro - 01222-903 - São Paulo - SP

Tel: (011) 236-2210 - Fax: (011) 256-5761

E.mail: cct@sp.senac.br

SÉRIE CADERNOS DE EJA

1. Concepção Sócio-Progressista da Educação: alguns pressupostos
2. Educação de Jovens e Adultos: uma perspectiva freireana
3. Educação de Jovens e Adultos: planejamento e avaliação
4. Educação de Jovens e Adultos: a construção da leitura e da escrita

SUMÁRIO

Introdução	6
------------------	---

Primeira parte

CONCEPÇÃO SÓCIO-PROGRESSISTA DA EDUCAÇÃO

1. Fundamentação Dialética da Educação Sócio-Progressista	8
2. Relação Educação e Sociedade	12
3. Concepção Metodológica da Educação	18
4. Concepção de Educando, Educador e sua Inter-relação	20

Segunda parte

CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DAS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO

1. Concepção Tradicionalista da Educação	30
2. Concepção Liberalista da Educação	31
3. Concepção Tecno-Burocrática da Educação	33
4. Concepção Sócio-progressista da Educação	34
Bibliografia	38

APRESENTAÇÃO

O Instituto Paulo Freire, dando continuidade à publicação da Série *Educação de Jovens e Adultos*, lança agora, numa parceria com o Centro de Educação Comunitária para o Trabalho do SENAC-SP, os *Cadernos de Educação de Jovens e Adultos* (Cadernos de EJA).

Trata-se de um conjunto de textos que foi produzido pela equipe de educadores de jovens e adultos do Instituto Paulo Freire, procurando sistematizar a experiência acumulada pelos mesmos nos diversos cursos de EJA e reunindo subsídios teórico-práticos para melhor organizar o processo de formação de educadores de jovens e adultos. Nesse sentido, é um material inédito, em permanente reconstrução, que poderá atender a uma demanda sempre presente nos cursos de formação de educadores de jovens e adultos de todo o País e que, por isso, ultrapassará os limites desta parceria IPF-SENAC/SP.

Para melhor didatizar e organizar os cursos de formação de educadores de EJA da referida parceria, dividimos a presente publicação em quatro Cadernos: O **primeiro**, intitulado *Concepção sócio-progressista da educação: alguns pressupostos*, de Maria José Vale, procura traçar um histórico das diferentes concepções de educação existentes e apresentar aos futuros alfabetizadores um panorama das diferentes tendências educacionais que têm fundamentado as ações dos educadores, numa perspectiva filosófica e histórica da educação. Foi dada ênfase à perspectiva denominada “sócio-progressista”. Maria José Vale lança as bases sobre a qual o Instituto Paulo Freire alicerça sua proposta de EJA.

O **segundo caderno**, intitulado *EJA: uma perspectiva freireana*, reúne textos de Eliseu Muniz dos Santos e Alice Akemi Yamasaki (“EJA – histórico e desafios”), de Sônia Couto S. Feitoza (“Paulo Freire e o sócio-constructivismo”) e Luiz Marine José do Nascimento (“Estudo do Meio e Tema Gerador”). Este caderno faz um recorte da EJA no Brasil, analisa os principais desafios a serem enfrentados na educação de jovens e adultos, discute a contribuição de Paulo Freire para a formulação de um possível “sócio-constructivismo” e apresenta alguns referenciais para a realização do Estudo do Meio e o levantamento do Tema Gerador, a partir do qual se inicia o processo de alfabetização numa perspectiva freireana.

O **terceiro caderno**, intitulado *EJA: planejamento e Avaliação*, apresenta inicialmente o texto “É planejando que se aprende a planejar”, de Ângela Antunes Ciseski, Moacir Gadotti e Paulo Roberto Padilha, onde podem ser encontrados indicadores precisos sobre como pode ser construído coletivamente um projeto político-pedagógico de EJA, numa nova perspectiva de planejamento educacional denominada “planejamento socializado ascendente”. A segunda parte deste caderno, de autoria de Luiz Marine José do Nascimento, cujo título é “Avaliação em EJA”, procura fazer uma breve análise das diferentes concepções de avaliação do processo ensino-aprendizagem presentes no cenário educacional brasileiro e oferece alguns parâmetros para que possamos pensar a avaliação numa perspectiva freireana e dialógica.

O **quarto caderno**, “EJA: a construção da leitura e da escrita”, escrito por Maria José Vale, apresenta de forma ilustrada, didática e aprofundada, os diferentes níveis da construção da leitura e da escrita pelo alfabetizando, na perspectiva das pesquisas desenvolvidas pela educadora argentina Emília Ferreiro, com base nas hipóteses da construção da inteligência desenvolvidas por Jean Piaget. Trata-se de um caderno que subsidiará a prática do educador em sala de aula, oferecendo inclusive indicações sobre a

utilização de materiais didáticos, mas que, principalmente, relata a experiência vivida em sala de aula de alfabetização de jovens e adultos e mostra como podemos ainda nos valer da fundamental contribuição do *Método Paulo Freire* de educação de adultos associado às modernas descobertas da psicogênese da leitura e da escrita, para possibilitar um processo de alfabetização de acordo com a exigência do nosso tempo.

O objetivo destes *Cadernos de EJA* é servir aos educadores de jovens e adultos como fonte de consulta permanente para auxiliá-los na difícil, complexa, porém, gratificante, tarefa de alfabetizar e preparar os alfabetizandos para o exercício crítico de sua cidadania, para sua integração ou reintegração no mercado de trabalho, a partir de uma metodologia dialógica e conscientizadora.

Estes cadernos estarão sendo permanentemente reescritos no processo de alfabetização e visam ainda a contribuir para a superação da compreensão da EJA enquanto apenas uma extensão da escola formal (anos 40), ou como educação de base, como desenvolvimento comunitário (anos 50), como treinamento de mão-de-obra mais produtiva, útil ao projeto de desenvolvimento nacional dependente (anos 60), ou como controle da população sobretudo a rural (anos 70 e 80).

Objetiva-se, pois, através destes *Cadernos de EJA*, e principalmente das experiências vividas no processo de alfabetização, que os educadores possam desenvolver uma prática pedagógica através da qual auxiliem os alfabetizandos na aquisição de habilidades básicas de leitura, escrita, cálculo e ciências humanas, refletindo sobre os elementos da prática educativa que possibilitam o desenvolvimento da consciência crítica e auxiliem na formação de uma nova ética nas relações dos seres humanos entre si e com a natureza, estabelecendo um processo avaliativo constante e dialógico com os alfabetizandos, construindo a prática pedagógica a partir da relação teoria-prática e do movimento permanente de ação-reflexão-ação sobre o trabalho realizado.

Ressaltamos a iniciativa do SENAC/SP, por intermédio do Centro de Educação Comunitária para o Trabalho, que, através de sua Coordenadora, a Prof^a Neusa Goys, do Presidente Regional Dr. Abram Szajman e do Diretor do Departamento Regional Dr. Luiz Francisco de Assis Salgado, passa a integrar o movimento de alfabetização de jovens e adultos do País e a dar a sua importante contribuição para o desenvolvimento de ações educativas equivalente ao ensino fundamental aos/às ainda não alfabetizados/as ou semi-alfabetizados/as, buscando a superação das condições em que estão inseridos, preparando-os para o efetivo exercício de sua cidadania para que possam participar ativamente do contexto social em que vivem.

INSTITUTO PAULO FREIRE
São Paulo, março de 1999

Introdução

Decidimos o como fazer depois de definirmos claramente o que fazer. A mesma lógica se aplica à educação. Antes de nos colocarmos a questão do como podemos fazer educação, é necessário que tenhamos clareza sobre o que entendemos por educação.

Num curso de formação inicial de educadores se faz prioritária a discussão em torno da pergunta: O que é educação? O presente texto trata desta questão: que educação queremos fazer. Desejamos que ele seja um convite a outras leituras, principalmente das obras dos autores citados aqui.

O nosso foco principal é a “Educação Sócio-Progressista” ou “Educação Libertadora” que tem em Paulo Freire um dos seus principais representantes. Ser educador implica um ato político, porque exige de nós uma escolha sobre que tipo de educação realizamos. Não há uma única educação e para decidir por uma delas é preciso conhecer a diferenciação entre elas. À medida que vai ficando mais claro o que pretende, a quem serve, a favor de quem e contra quem está voltada cada uma delas, o que realiza e o que deixa de realizar, vamos sendo capazes de escolher mais criteriosamente, qual é a educação que queremos fazer, qual delas é compatível com nossos princípios, nossa visão de mundo, nossos interesses, nossos sonhos e nossas crenças. Paulo Freire nos falou, ao longo de sua obra, sobre a necessidade de uma opção pedagógica e nos mostrou que esta opção não é

uma simples questão intelectual e pessoal, bastando apenas conhecer e compreender para escolher “a melhor”. É uma questão também política, isto é, há interesses sociais envolvidos. Vivemos num sistema em que as pessoas pertencem a classes sociais diferentes. A sociedade está dividida em ricos e pobres. A relação entre estes é permeada de conflitos: os bens sociais (conhecimento, remuneração digna do trabalho, conforto, bem estar físico e valorização social etc.) são distribuídos de modo extremamente desigual. As oportunidades de acesso a estes bens são abertas a uns e vedadas à grande maioria. Manter ou mudar este sistema social injusto implica interesses de classe. A educação é parte deste processo social mais global. Ela pode contribuir para reforçar ou questionar o sistema e atuar compromissadamente para modificá-lo. Não há, portanto, neutralidade no fazer educativo. Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia* (1997: 63) afirma:

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do Ser humano ou da Humanidade, frase de uma vaguidade demasiado

contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor de luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo.

O presente texto não se apresenta enquanto produção neutra, enquanto descrição científica e imparcial sobre as várias concepções de educação. Há aqui uma evidente direção: eleger a concepção sócio-progressista de educação como a que corresponde aos interesses populares na sua luta pela melhoria da qualidade de vida.

Nosso **objetivo** é organizar uma série de informações e reflexões sobre a concepção sócio-progressista ou libertadora de educação, sistematizando nossas leituras sobre o tema e socializando esta síntese com outros educadores, abrindo o debate para novos aprofundamentos. Para melhor caracterizar a educação sócio-progressista, comparamos seus pressupostos com os das demais concepções de educação, porém, sem a intenção de detalhar estas outras.

Selecionamos quatro concepções de educação que são: a tradicionalista, a liberalista, a tecno-burocrática e a sócio-progressista, também denominada

libertadora. A escolha desta classificação está baseada na sistematização de Moacir Gadotti, principalmente, nos seus livros: *O Pensamento Pedagógico Brasileiro* (GADOTTI, 1987) e *Concepção Dialética de Educação: um estudo introdutório* (GADOTTI, 1983).

Além de Paulo Freire e Moacir Gadotti fazemos referências a outros autores significativos na história da construção de uma concepção sócio-progressista e libertadora de educação, tais como Antônio Gramsci, Georges Snyders, Bogdan Suchodolski, Bernard Charlot, Henri Giroux.

O trabalho está aqui organizado da seguinte maneira:

1. Na **primeira parte**, analisamos a concepção sócio-progressista no sentido de detalhar informações, pontuar reflexões de autores progressistas, discutir pressupostos, apresentá-la como uma síntese dialética atual no sentido da superação das demais concepções de educação.

2. Na **segunda parte**, apresentamos uma esquematização das quatro concepções de educação acima referidas, de modo a permitir uma visualização sintética da caracterização geral de cada uma delas, abrindo ao leitor, no processo de interlocução da leitura interativa, a possibilidade de relacioná-las, identificando suas diferentes funções histórico-políticas, os seus aspectos discordantes, incompatibilidades e os seus aspectos convergentes.

Primeira parte

A CONCEPÇÃO SÓCIO-PROGRESSISTA DA EDUCAÇÃO

Lecionando ou realizando qualquer atividade pedagógica no interior da instituição escolar, ou fora dela, o profissional da educação não pode prescindir de optar e adotar uma teoria educacional, a não ser que corra o risco de agir impensadamente, inconseqüentemente, sem clareza política sobre a quem favorece ou desfavorece através do seu trabalho pedagógico.

Inicialmente faz-se necessário distinguir "teoria pedagógica" de "teoria educacional". Vamos aqui seguir os critérios apontados por Luis Carlos de Freitas (1987:136): "Teoria Pedagógica" se refere aos princípios pedagógico-didáticos, norteadores do processo pedagógico e "Teoria Educacional" encerra uma concepção de Educação apoiada em um projeto histórico. Esta discute as relações entre Educação e Sociedade, o tipo de ser humano que se quer formar, os fins da educação, entre outros aspectos.

Pretendemos aqui justamente discorrer sobre a "teoria educacional", conforme definida acima, tentando explicitar quanto à teoria da educação progressista:

1. sua fundamentação filosófico-epistemológica;
2. seu projeto histórico, as relações Educação e Sociedade, sua função política e suas finalidades, sua especificidade;
3. sua metodologia geral, ou melhor, a sua concepção metodológica básica e;
5. sua concepção de educador, de educando e a relação educador-educando.

1 - Fundamentação filosófico-epistemológica da educação sócio-progressista

Toda teoria da educação está fundamentada numa concepção filosófica de mundo e numa concepção filosófica de conhecimento, isto é, numa epistemologia.

A concepção progressista da educação se fundamenta na dialética, enquanto filosofia e método do conhecimento.

A dialética é método filosófico e método científico. É filosófico porque implica uma concepção de ser humano, de sociedade e da relação ser humano-mundo. (BRUYNE, 1977: 65)

A concepção moderna de dialética está intimamente ligada ao materialismo histórico-dialético de Karl Marx.

A concepção dialética da educação recebeu influência de pensadores marxistas, entre eles, Antônio Gramsci, que fez ampliação das posições de Marx e Lênin. A obra de Paulo Freire é profundamente marcada pelo pensamento dialético. Porém a dialética é muito antiga. No desenrolar de sua história, é importante acentuar seu caráter não-linear. A história é descontínua. Desenvolve-se em zigue-zagues, entre avanços e recuos, sem pré-determinismos. Supõe retrocessos, lacunas, idas e voltas. Numa mesma época, podem coexistir concepções diferentes de mundo.

Lao-Tse, que viveu no século VII antes de Cristo, é considerado o autor da dialética por ter fundado sua doutrina considerando princípios dialéticos, sem,

no entanto, ter elaborado suas leis. Para Aristóteles, o fundador da dialética seria Zenon de Eléa (aprox. 490-430 a.C.). Sócrates (469-399 a.C.) é considerado o maior dialético da Grécia, escreve Moacir Gadotti (1983).

Na Grécia Antiga, dialética significava a arte do diálogo. Consistia em descobrir as contradições contidas no raciocínio do adversário (análise), negando assim a validade de sua argumentação e superando-a por outra (síntese). A técnica do diálogo e da discussão era praticada na Grécia Antiga pelos sofistas. Os sofistas, na Grécia clássica, foram os mestres da retórica e oratória, professores itinerantes que ensinavam sua arte aos cidadãos interessados em dominar melhor a técnica do discurso, instrumento político fundamental para os debates e discussões públicas, já que na "*pólis*" grega as decisões políticas eram tomadas nas assembléias (JAPIASSU, 1991).

Se, por um lado, os sofistas cumpriam esta função educacional política, por outro, eram alvo de contestações. Sócrates combatia-os, considerando-os individualistas, hábeis e interessados advogados, defendendo inteligentemente tanto o verdadeiro, quanto o falso.

Desde as suas origens mais antigas, a dialética está relacionada com as discussões sobre a questão do movimento, da transformação das coisas. A dialética considera todas as coisas em movimento e relacionadas umas com as outras.

Heráclito (aprox. 540-480 a.C.) foi o dialético mais radical. Segundo esse filósofo, tudo existe em constante mudança. Não é possível banhar-se duas vezes no mesmo rio. Da segunda vez, tanto o ser humano, como o rio, ambos já estão mudados. Heráclito negava a existência de qualquer estabilidade do ser. Ao contrário de Heráclito, Parmênides, pensador grego da mesma época, sustentava que o movimento era ilusão,

tudo era imutável.

Sócrates (469-399 a.C.), Platão (429-347 a.C.) e Aristóteles (384-322 a.C.) reintroduzem a dialética. Para este, o movimento não era ilusão apenas. Com Aristóteles, os filósofos retornam ao estudo do lado dinâmico e mutável do real. No entanto, tanto ele quanto Platão tinham uma concepção idealista do pensamento: supremacia das idéias sobre o mundo real. "Pode-se afirmar que todas as concepções idealistas do mundo tiveram origem no pensamento de Platão e Aristóteles" (SUCUPIRA, 1984:39).

Nos primórdios do Cristianismo e na Idade Média (sec. IX-XV), a concepção dialética foi historicamente reprimida. No regime feudal da Idade Média, com a vida social estratificada, a sociedade era predominantemente conservadora. A ideologia dominante era monopólio da Igreja, dos padres nos mosteiros. O debate das idéias por um número restrito de pessoas era desligado da vida prática. Prevaleceu a metafísica (teoria escolástica, abstrata), a especulação desvinculada do concreto ou empírico. S. Tomás de Aquino (1225-1274), teólogo italiano, embora crítico do excessivo ascetismo cristão, conservou-se metafísico. Para o teólogo, as regras para a vida do ser humano foram estabelecidas nas Sagradas Escrituras. Não é o ser humano que dirige sua atividade, tudo já está pré-determinado.

A metafísica tornou-se predominante, mas a dialética não desapareceu. Como mostra Leandro Konder: "a concepção metafísica prevaleceu ao longo da história porque respondia, nas sociedades divididas em classes, aos interesses das classes dominantes, sempre preocupadas em organizar duradouramente o que já está funcionando, sempre interessados em amarrar bem tanto os valores e conceitos, como as instituições existentes, para impedir que os homens cedam à tentação

de querer mudar o regime social vigente" (KONDER, 1982:9).

Porém, com o desenvolvimento comercial do século XIV ao XV e com o Renascimento (renovação literária, artística e científica que se produziu na Europa nos séculos XV e XVI), as artes e as ciências contrapõem-se aos hábitos da Idade Média. A reflexão e o debate sobre o movimento se impõem. Copérnico (1473-1543) descobre que a terra gira em torno do Sol. Galileu (1564-1642) e Descartes (1596--1650) descobrem que é o movimento, e não o repouso, a condição natural dos corpos. A concepção de ser humano também sofreu alterações. Elementos dialéticos retornam, mas o Renascimento não foi globalmente uma época de transformações. Convivem correntes conservadoras e inovadoras, veicula-se uma literatura moralizante, normas e dogmas metafísicos fixos, permanentes e eternos continuam pretendendo regular a vida dos homens (SUCHODOLSKI, 1984).

A concepção dialética, oposta à concepção metafísica da Idade Média, revive no século XVIII a partir das críticas sociais dos iluministas Diderot (1713-1784) e Rousseau (1712-1778). Ambos mostravam o conteúdo conservador da "ideologia da ordem vigente", embora não tenham desenvolvido uma concepção dialética de mundo.

A maior transformação ocorreu na segunda metade do século XVIII, culminando com a Revolução Francesa (1789-1799), condicionada pelas causas econômicas e sociais: industrialismo crescente, crescimento da burguesia, crise econômica, financeira e política do regime antigo. Os comerciantes burgueses bem sucedidos nos negócios, conquistaram o poder econômico e promoveram a revolução, destituindo o poder da nobreza e conquistando também, o poder político. Com os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade para todos, os burgueses

tiveram a adesão das camadas populares que aspiravam a oportunidades de educação e melhoria das condições de vida.

Hegel (1770-1881), filósofo alemão, foi capaz de compreender o abalo histórico da Revolução Francesa, inaugurando a filosofia da história, e inaugurando a época da razão dialética.(LEFÈBVRE, 1983)

Em Hegel, temos as raízes da concepção moderna de dialética. Não é possível entender Marx, contemporâneo e sucessor de Hegel, na questão dialética, sem uma análise dos elementos que Marx faz permanecer da dialética de Hegel e os que nega em Hegel (CHAUÍ, 1982)¹

Karl Marx (1818-1883) superou dialeticamente as posições de seu mestre. Da concepção dialética hegeliana, ele conserva vários conceitos, entre os quais a "contradição". A dialética de Marx é materialista, enquanto em Hegel é idealista. Marx critica radicalmente o idealismo hegeliano. Hegel, embora tenha contribuições valiosas, conservou-se metafísico, unilateral, dando primazia às idéias. Para Hegel, a contradição dá-se ao nível das idéias. Para Marx, a contradição se dá na própria realidade social, na luta de classes sociais. As classes sociais são relações sociais determinadas pelo modo como os homens se dividem no trabalho. A dialética é materialista porque seu motor é o trabalho material propriamente dito. A matéria em Marx é a "matéria social, as relações sociais de produção e o modo como os homens pensam e interpretam essas relações" (CHAUÍ, 1982:52).

A lógica dialética parte de um princípio ou lei fundamental que é a *contradição*. Ela concebe os objetos e

¹ Para um breve resumo das idéias de Hegel e Marx, conferir Marilena Chauí em *O que é Ideologia*, São Paulo, Ed. Brasiliense, Coleção Primeiros Passos

fenômenos em movimento constante, em contínua superação. Na dialética, contradição significa a relação entre termos contrários, por exemplo, dominação-libertação. A contradição é, pois, a categoria dialética básica. Ela implica a unidade dos contrários. Ambos os termos encontram-se em uma relação recíproca, são inseparáveis, perpassam um no outro. Um termo não existe sem o outro termo: há dominação porque há tentativa de libertação na dominação; há movimento pela libertação porque há a dominação de uns sobre o direito de liberdade de outros.

A unidade dos contrários ou "determinação reflexiva" implica que um termo encerra o outro em si. Há interpenetração entre ambos. Ao mesmo tempo em que os dois termos se unem, também se repelem. Há negação interna entre eles. A identidade de um se dá pela negação do outro. (Dominação = ausência de liberdade). Um nega o outro. Mas não se excluem totalmente. Um não é a absoluta negação do outro. Não é exclusão total. O raciocínio "ou... ou..", exclusivista, não é próprio da lógica dialética. Ao mesmo tempo, não se incluem totalmente um no outro, cada um conserva sua identidade própria. Incluem-se e excluem-se ativamente, em parte.

A contradição, é pois, a unidade e a luta dos contrários. A luta acirrada, nos momentos de crise, recebe de Lênin, a denominação de *antagonismo*. Vladimir Ilyich Ulyanov, que passou em 1901 a se chamar Lênin (1870-1924), chefiou a revolução russa de 1917 contra o poder dos csares e governou o país até a data de sua morte.

Na concepção dialética, o conflito é real e emana da contradição. Da luta entre dois termos contrários surge um terceiro termo. É a *Lei da Superação*. As forças de libertação e mudança contra as forças dominadoras, conservadoras do poder, podem gerar nova estrutura social. O

conflito dialético é, portanto, o motor das transformações. Vemos, pois, que contradição tem sentido bem específico na dialética. Não significa raciocínio incorreto, algo errado ou incoerente.

Na luta dos contrários, cada termo conserva sua identidade: as características do seu ser. Na dialética, a lei da identidade não se entende desligada da noção de contradição. Cada ser já contém em si o germe de sua destruição, de sua mudança em novo ser. Ser e não ser interpenetram-se ativamente, o não ser está no próprio ser. Esta é a contradição de todo ser. A contradição é lei da natureza e do social. A contradição básica da sociedade capitalista é a contradição proprietário-não proprietário. A contradição mais flagrante e dramática da natureza, diz Lefèbvre, é da vida-morte. A vida não é exterior à morte, não atinge o ser a partir do exterior. Ao nascer, o ser já traz consigo sua morte. Viver é consumir a vida. Todo ser: uma pedra, uma casa, um ser humano, um regime social, tem um devir, tende para um fim, que, por sua vez, será o começo de algo diferente (LEFÈBVRE, 1983). Pela lei do devir, a criança se tornará um adulto. Há uma determinação natural para que isto ocorra. Mas acasos poderão intervir nesse processo, a morte prematura, por exemplo. A lei é então determinação, mas não é determinismo (LEFÈBVRE, 1983). A lógica dialética reconhece a presença do acaso. Fim e começo são termos contraditórios, portanto, o começo contém em si o fim. O fim contém em si novo começo.

Os acasos são eventualidades externas possíveis. Mas a causa é algo interno, resulta do próprio movimento intrínseco, necessário ao ser. Necessidade e acaso, interno-externo, estão dialeticamente relacionados.

Na concepção moderna, a dialética é o modo de compreendermos a realidade como uma totalidade essencialmente contraditória, e em permanente

transformação (KONDER, 1982:9).

Hoje, a lógica dialética é assumida por muitos e negada por outros que desejam manter a sociedade como está, preferindo uma concepção estática de mundo.

Antônio Gramsci (1891-1937), pensador marxista italiano, século XX, realiza um retorno a Marx (1818-1883) e a Lênin, fundador do Estado Soviético. Faz ao mesmo tempo retomada e ampliação de suas posições. Hoje, uma pedagogia progressista, necessariamente, faz referência a Gramsci.

Os princípios dialéticos da educação progressista não são especulações de gabinete, não são apenas regras subjetivas criadas por alguém. Há um caráter objetivo também. São extraídas do real concreto, da dinâmica da vida. Tanto a vida natural como a vida social apresentam regularidades, leis. As leis dialéticas partem da investigação das leis da realidade, são *a posteriori*.

Diferentemente dos idealistas, os dialéticos não crêem que essas leis existem apenas ao nível das idéias, da razão humana, mas crêem que no desenvolvimento da natureza e da sociedade há regularidades objetivas. O estudioso da dialética procura descobrir essas leis para aplicá-las na sua prática concreta. As leis dialéticas contêm, ao mesmo tempo, elementos objetivos e subjetivos. Existem no ser e no conhecimento do ser humano.

Os princípios educacionais dialéticos são decorrentes de categorias e leis da dialética. Não são regras fixas. As próprias categorias e leis são passíveis de revisão. Categorias dialéticas são instrumentos para o pensamento criativo, orientam a solução dos problemas. Não são regras rígidas que bloqueiam a espontaneidade e a criação. A falta de categorias é que pode causar obstáculo ao movimento do pensamento.

Acreditamos que o pensamento

pedagógico progressista de hoje é uma obra coletiva e em construção. É necessário captar esta dimensão ao tentar caracterizá-lo e sistematizá-lo, tarefa esta sempre provisória, por isto mesmo. É preciso captar o movimento contínuo de sua própria história.

A educação progressista, libertadora, utiliza categorias dialéticas para a explicitação de seus pressupostos e coerência interna de suas posições.

A seguir, vejamos como a educação progressista concebe a relação da educação com a sociedade. Podemos verificar que não se pode falar da educação progressista libertadora sem a presença das marcas do discurso dialético.

2 - Relação Educação e Sociedade

Percebemos que a educação não pode ser compreendida sem se referir às totalidades mais amplas, cada vez mais abrangentes, em que se insere. Também não pode ser compreendida fora do conjunto de suas relações com os demais setores que formam uma totalidade concreta, pois estão ligados entre si, condicionando-se reciprocamente.

O nível máximo de abrangência da totalização dialética é a história da humanidade. Leandro Konder nos lembra que "a totalidade é apenas um momento do processo da totalização que nunca alcança uma etapa definitiva e acabada (...) por outro lado, a realidade é sempre mais rica do que o conhecimento que temos dela. Há sempre algo que escapa às nossas sínteses" (KONDER, 1982:37-9). A história é processo contínuo. Um bloco histórico é superado por outro. Esse processo não se dá deterministicamente mas pela ação da ser humano, sujeito principal das transformações do mundo.

A lei da totalidade está relacionada

com a lei do movimento. Para a dialética, nada é absolutamente estável. A natureza e a sociedade estão em contínua transformação. A matéria inanimada, numa percepção imediata, aparece-nos como imóvel, mas ao nível do mediato, pela mediação de análises científicas mais aprofundadas, descobriremos que "num fragmento de metal vibram milhões e milhões de corpúsculos (...) A estrutura dos elementos aparentemente últimos como o próton e o elétron, surge agora como sendo complexa e móvel" (LEFÈBVRE, 1983:184-5). A essência difere da aparência. A aparência é momento da essência.

Paulo Freire nos lembra, porém: "Assim como não há estrutura exclusivamente estática, não há uma absolutamente dinâmica. A estrutura social não pode ser somente mutável. Há um jogo dialético entre estabilidade e mudança. Se não houvesse certa estabilidade, sequer conheceríamos a mudança" (FREIRE, 1982:45-9).

No movimento de transformação histórica de uma sociedade, participam todos os setores sociais. A transformação radical da sociedade é processo global. A educação, isoladamente, não é instrumento suficiente, mas é instrumento necessário da mudança. Nem otimismo ingênuo, nem pessimismo imobilista tem lugar nesta análise dialética da relação educação e sociedade. "Para a lógica dialética, o todo é diverso da soma de suas partes. É preciso mudar o todo para que a parte se modifique, mas a parte contribui para mudar o todo" (LEFÈBVRE, 1983:206).

A sociedade gera, institucionaliza, legitima e subvenciona a educação que é necessária à sua perpetuação. A sociedade capitalista gera a educação liberal-burguesa. A escola, enquanto instituição social, reproduz a sociedade capitalista, porém a relação escola-sociedade é contraditória, implica conflito de posições entre conservadores e progressistas.

Através de mecanismos diversos podemos perceber a força de permanência da sociedade capitalista no interior da escola:

- Contribuindo com a manutenção da estrutura de classes sociais em seu processo de elitização do saber através, por exemplo, de seus mecanismos de seletividade e suas teorias explicativas do fracasso escolar. Afirmando que as causas do fracasso são intrínsecas às condições de aprendizagem da própria criança, não evidenciando as causas sociais. Há correspondência, relação recíproca entre pirâmide escolar e estratificação social, embora a primeira não seja causa única e suficiente da segunda. A escola burguesa forma a mão-de-obra necessária à industrialização. Evita, impede a formação geral e profissional para todos, em igualdade de condições.

- Organizando-se internamente de modo correspondente ao modo de produção capitalista, a tecnoburocracia escolar separa rigidamente o trabalho intelectual e o manual, o pensar e o fazer, desapropriando professores e alunos do seu saber. Como escreve Nicanor Palhares (1986), é evidente a crescente proletarianização do professor, dadas as condições gerais do trabalho assalariado, as relações de poder e divisão do trabalho no interior da escola.

- Inculcando a concepção burguesa de mundo, isto é, sua ideologia, de maneira predominante, evitando o seu questionamento, através do seu discurso explícito e implícito na fala das autoridades, nos textos de leituras, nas atitudes manifestas.

Analisar criticamente o modo de produção capitalista e sua reprodução na escola é, então, tarefa fundamental da educação progressista. À crítica ao modelo burguês liberalista, ela contrapõe a concepção de mundo da classe trabalhadora, ela cria, recria e realiza a

contra-ideologia. Não se detém no "discurso da crítica", vai além, para o "discurso da possibilidade" (GIROUX, 1987:41).

Numa análise dialética, a relação educação e sociedade não pode ser vista de modo unilateral. A absoluta dominação é impossível. As teorias "crítico-reprodutivistas" enfatizam a relação de dominação do sistema social sobre o aparelho social escolar. Vários autores já nos mostraram a unilateralidade desta visão (SNYDERS, 1981; SAVIANI, 1983; CURY, 1986)

A relação educação e sociedade é dialética. Há reciprocidade na relação. Há unidade e luta entre os dois termos. Não é apenas a classe dominante que educa o povo através da escola e dos meios de comunicação de massa. A própria classe trabalhadora também desenvolve mecanismos de auto-formação. A complexidade da dinâmica cultural do povo, onde, aos elementos da própria cultura se mesclam elementos da cultura da classe dominante, tem sido estudada por diversos pesquisadores, antropólogos e historiadores brasileiros.

Ao refletirmos sobre a problemática da dominação social, poderemos incorrer num equívoco, se pensarmos que, nesta luta desigual de forças e poder, o que resulta é a apreensão mecânica da ideologia, a total alienação dos dominados. A resistência é um fato histórico real, seja ao nível da defesa física, seja ao nível do simbólico. A ideologia dominante é uma manipulação simbólica, embora se manifeste em ações concretas. Um exemplo de manifestação ideológica é a tentativa de esconder a heterogeneidade. Porém, como aprendemos com Eunice Durham, antropóloga e docente da USP/SP, a heterogeneidade cultural é real, é resultado de condições demográficas, históricas concretas, entre essas, sobretudo, as condições de existência determinadas pela estrutura de classes

sociais. As manifestações de heterogeneidade cultural não são simplesmente diferenças, mas são manifestações de oposições ou aceitações que implicam um constante reposicionamento dos grupos sociais na dinâmica das relações de classe. A dinâmica cultural das várias classes sociais é processo permanente de reorganização.

Admitindo a presença da resistência no seio da instituição educacional burguesa, isto é, das contradições internas, podemos concluir que no trabalho atual em instituições educacionais é necessário perceber e analisar concretamente o jogo de forças conservadoras e emancipadoras, analisar concretamente o histórico desse conflito, com seus avanços, recuos e lacunas, analisar a coerência entre o discurso e a prática vivida. Esta análise de forma alguma se identifica com os relatórios secretos de "dedurações" e controles policiaescos dos profissionais burocratas atrelados ao poder escolar instituído. Esta análise é necessária para se concluir sobre o espaço possível de operacionalização de uma concepção emancipadora de educação, para se concluir ainda sobre o alcance de estratégias para ampliação desse espaço. Possibilidade e realidade se articulam dialeticamente. "As forças que estão com a estabilidade social, voltam-se para trás, pretendem eternizar o presente, pretendem parar o tempo e assumem uma posição anti-mudança. As forças que estão com a mudança olham para a frente, têm atitude progressista" (FREIRE, 1982-48).

A análise das relações educação e sociedade que até aqui desenvolvemos se fez a partir da inter-relação das categorias dialéticas da totalidade, movimento, reprodução. Dessas categorias se evidenciaram suas contradições: objetivo-subjetivo, todo-partes, mudança-permanência, essência-aparência, dominação-resistência.

Função social da educação progressista: a questão da finalidade da educação

Determinar as finalidades da educação é definir ao mesmo tempo o tipo de sociedade que desejamos, o ideal de ser humano ao qual aspiramos, e delimitar os meios mais adequados para atingir esses propósitos, tendo em vista as condições concretas de que atualmente dispomos. Determinar as finalidades da educação implica, então, explicitar o projeto histórico no qual se insere a nossa proposta específica e concreta de trabalho pedagógico.

Que ser humano queremos formar?

O homem e a mulher desta sociedade não serão mais o ser unilateral, excluído dos bens sociais, explorado no trabalho, mas será um novo ser, o ser "omnilateral". "A omnilateralidade é o chegar histórico do ser humano a uma totalidade de capacidade, a uma totalidade de possibilidade de consumo e gozo, podendo usufruir bens espirituais e materiais" (GADOTTI, 1983:53). A construção deste novo ideal de ser humano será processada pelo próprio ser humano. A relação ser humano-sociedade é dialética.

O papel histórico da educação hoje é contribuir na formação da consciência histórica dos homens e mulheres, na compreensão de si como sujeitos históricos, agentes da transformação social. Para Antônio Gramsci (In: PAMPLONA, s/d:19), forma-se o "homem culto pela conquista de uma consciência superior, mediante a qual se atinge a compreensão do próprio valor histórico, da função na vida, dos próprios direitos e deveres".

Este projeto histórico é global e envolve toda a sociedade e, como as demais agências sociais, a educação tem o seu papel a cumprir.

As condições para a hegemonia (ou direção cultural e ideológico-política)

passa pela apropriação da capacidade de direção, da capacidade para assumir a gestão social. Gramsci aponta para uma escola unitária, igual para todos, com cultura geral e formação profissional, gratuita, onde cada um se forme de tal modo que possa preencher as condições necessárias para se tornar governante, mesmo que não o venha a ser. Todas as pessoas serão potencialmente capazes de dirigir e capazes de controlar aquele que dirige, nisto consiste a capacitação para a co-direção, de que nos fala Gramsci.

Nessa perspectiva, o projeto histórico que a educação progressista assume é, então, a criação de uma nova hegemonia. Implica como tarefa atual a formação das capacidades de organização e direção por todas as pessoas. Esta é a finalidade básica da educação, o seu compromisso histórico.

A educação sócio-progressista explicita o seu projeto histórico, não camuflando suas intenções. Ela se assume como projeto e processo: é um processo de formação e capacitação que se dá dentro da perspectiva de classe, tendo em vista o seu projeto histórico: a construção de uma nova sociedade de acordo com as necessidades de todo o povo e não de uma minoria privilegiada. É processo sistemático e coletivo, vinculado aos movimentos de ação política global da luta popular. Propõe-se a ser um instrumento que favoreça as massas populares, a partir de sua prática social coletiva, do fortalecimento de sua consciência de classe, intervindo, desde já, de modo ativo, criativo e organizado na transformação estrutural da sociedade. Para Paulo Freire, a "Educação libertadora tem como objetivo a ação e reflexão consciente e criadora das classes oprimidas sobre seu próprio processo de libertação" (In: "Glossário dos conceitos de Paulo Freire", apostilado, s/d) e ela é profundamente humanista. "Humanismo é compromisso radical com o homem

concreto. Compromisso que se orienta no sentido da transformação de qualquer situação objetiva na qual o homem concreto esteja sendo impedido de ser mais" (FREIRE, 1982:22).

A seleção dos conteúdos da educação, como também de seus procedimentos, não se faz aleatoriamente, são determinados pela formulação dos fins. São os fins, e não os meios que evidenciam a especificidade da educação. Não há uma 'educação em geral' numa sociedade de classes (GADOTTI, 1985).

Educação é, pois, projeto e processo. Um processo educacional que se dá ao nível do cotidiano, não é fato isolado, espontaneísta. É parte de uma totalidade que implica direção consciente, integrada numa perspectiva mais ampla de ação global da classe trabalhadora, que são os modos como cada sociedade concretiza o seu projeto histórico. Educação é práxis: ação-reflexão do ser humano sobre o mundo para transformá-lo.

Paulo Freire, no conjunto de sua obra, enfatiza a criticidade e a criatividade. A criticidade é a busca da causalidade dos fatos, é não se ater apenas às aparências, ao imediato. É perceber os fatos em sua inter-relação mútua com a totalidade. Conhecimento crítico é leitura do mundo, desvelamento da realidade. O conhecimento isolado, fragmentado, perde seu sentido, é conhecimento em si mesmo.

Tentamos caracterizar aqui uma concepção progressista de educação que não separa a aquisição do saber e a formação da consciência no mesmo ato educativo. Não crê que a função política da escola é apenas socializar o saber e que a formação da consciência é tarefa para os partidos políticos. Mas acredita que a função política da escola é prioritariamente a formação da consciência social-histórica enquanto finalidade, e que a socialização do saber é um dos meios para a realização de sua

finalidade. O educador progressista não pode inverter meios em fins.

São meios para a formação da consciência de classe: • a apropriação crítica e sistematizada do conhecimento empírico, teórico, técnico-profissional, pelo povo, partindo do conhecimento de sua realidade, ampliando-o e superando-o; • a apropriação dos métodos e técnicas para adquirir, produzir e divulgar conhecimentos. Não apenas aprender a ler-escrever-contar, mas saber pesquisar, discutir, debater com argumentações precisas, utilizar os mais variados meios de expressão, comunicação e arte; • a produção criativa de conhecimentos novos, vinculadas às necessidades populares; • a ação coletiva, planejada e organizada em direção à transformação do social, partindo das mudanças ao nível do cotidiano para mudanças cada vez mais abrangentes e socialmente efetivas.

A educação sócio-progressista (de todo povo) não apenas difere da educação burguesa (para a elite), mas está em contradição com ela, em conflito. Em *A Mistificação Pedagógica*, Bernard Charlot afirma que "Houve época em que a burguesia confiante em suas forças e em seus ideais, afirmava clara e ingenuamente que não era preciso educar o povo (...) No século XVIII a burguesia assumia seus objetivos pedagógicos de classe mas hoje eles podem ser redescobertos e denunciados (...) Agora a burguesia precisa camuflar seus interesses". Ele reescreve o depoimento de vários autores da época. Vejamos fragmentos da fala em 1766 de Voltaire (1694-1778), escritor e filósofo francês: "É conveniente que o povo não seja instruído. Entendo por povo a população que só tem braços para viver, e não tem tempo ou capacidade para instruir-se. Se vocês tivessem arados, seriam da minha opinião: não é a mão de obra que é preciso instruir, mas é o bom burguês, habitantes das cidades"

(CHARLOT, 1983:231-3).

Na mesma perspectiva de reflexão, Paolo Nosella (1986:118) destaca o discurso de Adam Smith, datado de 1777, no qual ele afirma que "o ensino para os pobres tem a única função de garantir a segurança da produção e circulação das mercadorias do Estado. Nesse sentido, é suficiente para o trabalhador um mínimo de escolarização". Nosella nos mostra que, em clara oposição ao estatuto da pedagogia burguesa, a classe trabalhadora tem erguido um novo estatuto pedagógico universal: o do acesso e participação plena das massas trabalhadoras no processo científico-histórico.

Nosella considera a Comuna de Paris (1871) o marco histórico que inaugurou e implantou, antes de ser esmagada, o estatuto pedagógico da classe trabalhadora, hoje revivido na luta do povo em várias partes do mundo.

É curioso observar que o poder burguês reprimiu violentamente este movimento organizado da classe trabalhadora em busca de melhores condições de trabalho e de educação, no mesmo país da Revolução Francesa (1789-1789), que convocou toda a sociedade contra o poder aristocrático do regime antigo, para inaugurar uma nova sociedade fundada nos ideais de liberdade, fraternidade e igualdade.

Segundo Paolo Nosella (1986), os princípios pedagógicos da Comuna de Paris, em síntese, foram os seguintes: • educação e cultura em seus níveis mais elevados para todos os trabalhadores; • instrução gratuita, laica e integral, obrigatória para o 1º grau; • preparação da juventude para as tarefas de direção ou governo da sociedade, o que implica aspectos metodológicos-científicos; • esboço curricular: leitura, escrita, gramática, aritmética, sistema métrico, geometria, geografia, história, moral racional, música, desenho artístico e

industrial; • orçamento econômico da educação estabelecido após o levantamento das necessidades educacionais, procedimento inverso ao adotado pelo Estado burguês; • relação escola-trabalho: glorifica o trabalhador e condena o ocioso que consome sem produzir. Propõe que a criança passe da escola à oficina, que o artesão descanse de seu trabalho diário para se dedicar às artes, às letras ou às ciências, sem deixar por isto de ser um produtor; • propõe a abertura de creches, bibliotecas, museus e teatros a todos os trabalhadores.

Vemos, portanto, que, numa sociedade de classes, não há uma única educação, igual para todos. Os qualificativos educação "particular ou pública", educação "de elite ou popular" são aspectos da dicotomia mais ampla da estrutura social de classes. Sempre que falarmos em educação, precisamos identificar claramente de que educação estamos falando, para quem é esta educação, estamos falando de quem, com quem.

Se o nosso compromisso é com uma concepção de educação na perspectiva da classe trabalhadora, as nossas tarefas na educação popular serão diferentes daquelas tarefas que o poder burguês destina às camadas populares.

Os subsídios para esta outra educação estarão em outras fontes, como mostrou Nosella. O resgate histórico dessas fontes continua aberto. É no movimento da luta política popular, nas suas propostas educacionais, que os educadores aliados encontrarão sua inspiração. No horizonte da nossa luta, vislumbramos uma única, substantiva, educação. Parafraseando Paulo Freire, estamos falando de "utopia, de um sonho possível".

3 - Concepção metodológica da educação

Concepção metodológica significa mais do que um conjunto de métodos e técnicas. Envolve a teoria em que se insere o método, o que lhe dá coerência, unidade e sentido. É o método vinculado à sua epistemologia. Segundo Oscar Jara (1985:10), a "Concepção metodológica global significa colocar em prática uma determinada teoria do conhecimento".

A educação sócio-progressista assume a concepção metodológica dialética que se baseia na teoria dialética do conhecimento. Esta concepção metodológica apresenta uma orientação fundamental, que fornece a base geral para o desenvolvimento de atividades pedagógicas de planejamento, estudo, pesquisa, avaliação, abrangendo a utilização criativa de métodos e técnicas específicas e variadas.

Como Paulo Freire, apostamos na "rigoriedade metódica". "A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea, ou quase espontânea, 'desarmada' indiscutivelmente produz é um saber de experiência feito, a que falta a rigoriedade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito" (FREIRE, 1997: 43-44).

Para a dialética, o conhecimento atravessa um processo, um movimento entre a prática e a teoria, que implica em: partir da prática, teorizar sobre ela, voltar à prática para transformá-la. A concepção metodológica dialética de Educação é, portanto, um caminho de reflexão da prática, para superá-la na direção de uma determinada visão de mundo.

Orientações Básicas da Concepção Metodológica Dialética

1. Partir da Prática

Significa partir da realidade imediata dos sujeitos no processo educativo. Partir de seus interesses, necessidades, do que fazem, sentem, pensam e do conhecimento que já possuem sobre determinado tema. As necessidades práticas motivam a busca do conhecimento elaborado. Essas necessidades constituem o problema: aquilo que é necessário conhecer para solucionar. É preciso, então, identificar fatos e situações significativas da realidade imediata, isto é, problematizá-la. O problema deve ser estruturado em forma de pergunta e deduzido do conhecimento anterior, extraído da avaliação da prática anterior.

Em seu livro dialogado *Por uma Pedagogia da Pergunta*, Paulo Freire e Antonio Faundez (1985: 45-52) discutem a importância do ato de perguntar. Pela pertinência, selecionamos aqui recortes da conversa:

- "Todo conhecimento começa pela pergunta, pela curiosidade".
- "É somente a partir de perguntas que se deve sair em busca de respostas, e não o contrário".
- "O importante é ligar, sempre que possível, a pergunta e a resposta a ações"
- "Estimular os alunos a fazerem perguntas em torno da sua própria prática. Ajudá-los a refazerem a pergunta, para melhor perguntar".
- "A pergunta estimula a capacidade humana de assombrar-se, de correr o risco da invenção e reinvenção, estimula a capacidade de resolver os verdadeiros problemas essenciais e existenciais".
- "O educador, de modo geral, já traz a resposta, sem lhe terem perguntado nada".

2. Teorizar sobre a prática

Supõe refletir sobre a problemática colocada a partir da prática vivida. É buscar elementos para melhor compreender o tema em foco. Formular hipóteses, analisar criticamente, relacionar, comparar, fazer induções e deduções. É ir passando do conhecimento empírico para o teórico, compreendendo conceitos científicos. É ir além das aparências imediatas, do sensorial concreto.

O que é a teoria? É a descrição e explicação dos fatos. Explicar é buscar as causas e também as leis das relações entre os fatos. Quando estudamos um tema, reformulamos o conhecimento anterior. Teorizar é colocar o conhecimento em movimento.

O nível mais avançado da teoria é a descoberta e a reconstrução das leis universais da natureza e da sociedade.

Passar do conhecimento sensorial-concreto (o empírico, o concreto percebido) ao pensamento elaborado (o teórico, o concreto pensado) requer esforço, disciplina intelectual, implica enfrentar um caminho complexo e contraditório. Para atingir o nível concreto mais elevado, o da síntese, o conhecimento deve passar pela abstração. Abstrair implica analisar, separar mentalmente, isolar um ou mais elementos de um todo, de um objeto, para descobrir novos aspectos dele, detalhar a compreensão e atingir a essência do objeto. Há uma separação (análise) seguida de uma integração mais profunda (síntese).

A atividade analítico-sintética é indispensável ao avanço do conhecimento. A análise (separação de elementos particulares de um todo) é momento da síntese (unificação dos elementos analisados). O conhecimento é movimento da síncrese - sensorial-concreto - pela análise - abstração, separação,

detalhamento de seus elementos constituintes - à síntese - o concreto pensado, um novo concreto mais elaborado. O conhecimento opera pela categoria da superação. O movimento do sensorial concreto ao concreto pensado através do abstrato é a lei universal do desenvolvimento do conhecimento humano.

A teoria é o conhecimento elaborado, sistematizado. Ela se refaz e se amplia constantemente. "Cada novo conhecimento se produz em unidade e luta com o conhecimento anterior" (JARA, 1986:17). A teoria não é algo já pronto, mas algo que se reelabora, que se confronta com cada prática específica, se cria, recria, amplia.

Teorizar é manter uma atitude constante de questionamento sobre os fatos ou sobre a realidade sobre a qual se atua. Neste processo é fundamental reconhecer os limites do nosso conhecimento atual, buscar o aprofundamento adicionando novas informações com estudo, discussões, pesquisa bibliográfica e de campo, confrontando teorias de diversos autores e confrontando a nossa teoria atual e dos outros. "O nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se 'dispõe' a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente" (FREIRE, 1997:31). Para Henri Lefèbvre (1983: 241), "O processo de aprofundamento do conhecimento, que vai do fenômeno à essência, e da essência menos profunda à mais profunda, é infinito".

A teorização não é processo individualista, é ao mesmo tempo pessoal e coletivo. O conhecimento é prático, social e histórico (LEFÈBVRE, 1983).

Estas palavras de Lefébvre nos remetem a Paulo Freire: "Ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão" (FREIRE, 1982:28).

O processo inconcluso do conhecimento humano "é próprio da experiência vital, é a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento", diz Paulo Freire (1997: 55) e requer humildade. "A humildade pode ser definida como o reconhecimento das próprias potencialidades no preciso momento, sem a onipotência de tudo saber e poder e sem a impotência de nada saber e nada poder. Implica assumir o exato tamanho, não aparentar ser maior e nem menor do que se é" (CREMA, 1991:99).

Para o educando e para o educador, é fundamental, além de adquirir um saber já instituído, desenvolver a capacidade de teorizar, aprender a teorizar utilizando métodos e técnicas de produção, reconstrução de um novo conhecimento.

3. Voltar à prática para transformá-la

A teoria como um pensamento mais elaborado, em nível superior de síntese, é o concreto pensado, a ação com reflexão. Supõe uma visão mais clara e complexa da prática inicial, uma capacidade de compreender e interpretar melhor os fatos e situações e de aplicar este entendimento na realidade. A teoria emerge da prática e a ela retorna. A teoria é, então, guia para a ação transformadora do real, não é fim em si mesma.

O pensamento nasce de necessidades práticas para satisfazer as necessidades da prática, é um processo dirigido a um fim prático. Significa "colocar em prática os nossos conhecimentos para responder às exigências e necessidades colocadas pela prática já existente e, mais ainda, para responder à necessidade de formular o

projeto de uma prática ainda inexistente e que precisa ser criada" (JARA, 1985:15).

Ao colocar em prática um conhecimento mais elaborado, surgem novas questões, elementos não explorados e ainda desconhecidos que requerem novo processo de teorização, abrindo-nos ao movimento espiralado do conhecimento.

O referencial teórico, portanto, não é instrumento rígido, que se impõe à prática. Na prática podemos confirmar, rejeitar ou modificar a teoria. É preciso considerar a relação contraditória entre teoria-prática, a interpenetração dialética de ambas, o movimento de ida e volta entre uma e outra.

Uma tarefa que se coloca aos educadores e educandos é a de não conceber o conhecimento teórico como um conjunto de conceitos e princípios a serem recitados repetidamente, mas sim, utilizado como instrumento de interpretação e transformação da realidade em que atuamos através do nosso trabalho. A memorização ocorre como um processo seletivo, orgânico e funcional. Acontece a memorização do conhecimento à medida em que o compreendemos e o elaboramos a partir dos referenciais cognitivo-afetivos anteriores. A consolidação do conhecimento se verifica à medida em que o aplicamos na vida prática, e ainda mais, é no confronto teoria-prática que ambos, a prática e a teoria, podem se superar.

4 - Concepção de educando, de educador e a sua inter-relação

Concepção de Educando

Bernard Charlot (1983) assinala, em seu livro *A mistificação pedagógica*, que diferentes pontos de vista sobre o que é ser criança e diferentes concepções de ser humano, de ideal de ser humano, resultaram respectivamente em diferentes

enfoques pedagógicos. Vejamos a seguir:

A educação tradicionalista partia do conceito de criança como um ser originalmente corrompido em sua natureza humana. A doutrina católica do pecado original veio reforçar esse conceito de que o homem é intrinsecamente "mau".

A educação tradicionalista predominou durante o antigo poder feudal aristocrático e inspirou-se nas tradições pedagógicas antigas e cristãs. O ideal de ser humano é o "virtuoso" (disciplinado) e o sábio (instruído). Educar é então extirpar o mal original, é corrigir a natureza infantil, torná-la um adulto "virtuoso" e instruído, pelo esforço, disciplina, obediência. Valoriza o ensino da cultura geral. A escola é um meio fechado, hermético, resguardado, que pretende preparar o educando para a vida social com rigor, punição, vigilância constante. Disciplina significa domínio de si mesmo, controle emocional e corporal. Significa comportar-se de acordo com os preceitos ensinados. O educador é aquele que já está educado, já corrigiu sua natureza corrompida, detém o saber e o poder de decidir sobre o que é importante para a criança e o jovem.

A educação liberalista, também denominada "Escola Nova", revive no século XX métodos pedagógicos de Rousseau (sec. XVIII) e parte do conceito otimista rousseauiano de natureza humana: a natureza humana é boa, a sociedade é que a corrompe.

O socialista polonês Bogdan Suchodolski, professor da Universidade de Varsóvia e um dos corajosos animadores da universidade clandestina durante a ocupação alemã, mostra que dois séculos antes de Rousseau, no século XVI, no Renascimento, já se questionavam as normas exteriores ao homem, os dogmas religiosos: o homem pode buscar em si próprio o sentido de sua vida, suas normas. No século XVII, ponderava-se que, sendo o homem bom por natureza, a

educação não deve ser concebida de modo a conduzir à destruição do seu ser concreto. A educação poderia apoiar-se no homem concreto, acompanhando o desenvolvimento de seus gostos e aspirações (SUCHODOLSKI, 1984).

Na Escola Nova, do sec. XX, a infância é idealizada. A criança é inocente. A criança está mais perto da verdadeira humanidade. Então é preciso protegê-la, isolá-la do contato com a sociedade adulta. Essa educação não tem pressa de transformar a criança em adulto. Não deve ter como objetivo apenas preparar para o futuro, é preciso garantir a auto-realização no momento presente. A educação deve realizar-se a partir da própria vida da criança e contribuir para seu desenvolvimento. Educar é preservar a infância. Toda educação deve apoiar-se nas necessidades e interesses naturais da criança.

O educador deve abster-se de intervir no processo de desenvolvimento infantil, ele é apenas facilitador e catalisador das realizações que brotam das crianças. As crianças ordenam o conhecimento conforme os seus interesses.

A escola é meio fechado, distante, se possível, isolada, para proteger a criança. A escola é uma mini sociedade ideal, onde a criança pode agir com liberdade, espontaneidade e alegria. Evita-se mostrar à criança o mundo "mau" exterior. O mundo lhe é mostrado de forma idealizada, só o lado belo. A escola é lugar bonito, agradável, repleto de recursos didáticos estimulantes.

A relação privilegiada não é da criança com o mestre, como na pedagogia tradicional, mas do grupo de crianças que cooperam, decidem, se expressam e estudam juntas. É a criança quem faz as perguntas (que ficam na maioria das vezes sem a verdadeira resposta).

O objetivo máximo da educação é o auto-conhecimento e a auto-realização. O ser humano ideal é o ser livre, espontâneo,

criativo, realizado.

Os princípios básicos da educação liberalista são: liberdade, subjetividade, atividade.

Bogdan Suchodolski faz colocações muito próximas das de Bernard Charlot. Em seu livro *A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas*, Bogdan Suchodolski (1984), fazendo uma análise histórica da pedagogia, descobre dois extremos, duas visões unilaterais:

- A "pedagogia da essência" enfatiza um ideal de homem que se refere a fontes metafísicas, dogmáticas, exteriores ao homem, a uma essência pré-dada. O homem deve submeter-se aos valores e aos dogmas tradicionais e eternos. Esta pedagogia preocupa-se com o que o homem deve ser, mas não se preocupa em perceber como ele é realmente. Descura-se da questão de como é concretamente o homem. Esta Pedagogia nega o homem porque, para ela, o que dá sentido ao homem está fora dele. Esta é uma concepção universalista de educação.

- A "pedagogia da existência", ao contrário, refere-se ao homem concreto como fonte de inspiração pedagógica. A vida social deve basear-se na existência dos homens como são concretamente. A referência é o homem pessoal. As condições sociais - e também a dimensão transpessoal, acrescentemos nós - não são consideradas abertamente. Esta é uma concepção individualista de educação.

Ambas as pedagogias se intercalaram durante vários séculos e, mesmo, coexistiram numa mesma época. Há aí uma antinomia no pensamento pedagógico: o conflito secular entre "essência" e "existência" e a polarização da pedagogia tradicional e da pedagogia existencialista da Escola Nova. A primeira enfatiza o educador, o lógico, o conteúdo, o esforço, o controle rígido, diretivismo, quantidade de informações, o ensino, a atomização do conhecimento, o passado, a imposição do professor sobre o aluno. A

segunda enfatiza o educando, os sentimentos, o psicológico, o método, o interesse do educando, a espontaneidade, o não diretivismo do educador, a qualidade, aprendizagem, globalização do conhecimento, o presente, as relações inter-pessoais e grupais dos alunos.

Numa leitura dialética, podemos ver nesta polarização entre Educação Tradicionalista e a "Escola Nova" uma tese e sua antítese, ambas em relação contraditória, em conflito de posições.

As idéias, as concepções, vão se transformando, num descontínuo, não por si mesmas, mas resultantes de transformações sociais econômico-políticas. Em outras palavras, não é a Filosofia, isoladamente, que transforma o mundo. O motor das transformações tem também bases materiais, objetivas, pautadas na superação de modos como o ser humano se organiza em sociedade, como se organiza no modo de produção. Ambas, as bases objetivas e as subjetivas, pautadas essas no conhecimento, nas idéias, na subjetividade, se interpenetram no ato de compreender e atuar sobre o mundo.

É preciso perceber as diferentes propostas educacionais, não apenas descrevendo suas características didáticas aparentes, imediatas, mas analisando criticamente sua caracterização dentro do processo histórico de transformações econômico-políticas.

Outra questão muito importante para ampliar nossa compreensão da educação, ampliar a criticidade, que é a busca das causas mais profundas e essenciais dos fatos, não nos detendo numa visão focalista e parcial das coisas, como nos ensina Paulo Freire, é a análise das contradições internas destes mesmos fatos, contradições estas que desestruturam o que está estabelecido, inaugurando o novo.

A educação tradicionalista, escolanovista e tecno-burocrática são

todas elas ramificações e expressões de uma concepção de educação correspondente aos interesses das elites no poder, aristocracia e burguesia, apesar de suas contradições internas propiciarem aos educadores elementos para uma concepção contrária.

A educação tradicional serviu ao modelo feudal aristocrático. Para o capitalismo de nossos dias, a educação tradicional é anacrônica, portanto.

A Escola Nova, lembra-nos Bernard Charlot, está fundamentada em valores liberais: iniciativa individual, adaptação dos trabalhadores às situações mutáveis, criatividade, relações humanas, harmonia aparente; busca de sucesso e auto realização através da "livre iniciativa". Enquanto idealiza o ser humano e a realidade, e não se refere ao real social, não questiona, acaba por contribuir para a permanência do sistema social burguês e o reforça com a escola dualista: uma escola particular, bem equipada, de elite, bela e rica de recursos, e uma outra escola, pobre, pública, para o povo. Tendo em vista a análise de Charlot, consideramos pertinente denominar esta educação de "educação liberalista", ao invés de "Escola Nova".

Uma educação que reforça uma organização social injusta pode ser considerada humanista? A contradição interna da Escola Nova é acentuada por Bernard Charlot: a Escola Nova abre uma brecha social importante: recoloca em causa modelos sociais tradicionais, tornando possível a contestação do autoritarismo e da hierarquia social, apresentando a corrupção como social e reafirmando, sem cessar, o valor, a dignidade e os direitos do ser humano. A educação liberalista não prepara a revolução econômica e política, reduz o social ao individual, mas torna possível sua ultrapassagem por outra educação que rejeita os conceitos ideológicos da educação tradicional e da liberalista. A

educação liberalista torna possível essa ultrapassagem, mas não a realiza (CHARLOT, 1983). A inauguração de nova educação só será efetivada pelas pessoas que a desejam e precisam dela: pelas camadas populares destituídas de escolas e pelos intelectuais aliados.

A educação tecno-burocrática, também chamada de tecnicista, apresenta outro ideal de ser humano e conseqüentemente serão diferentes as ênfases pedagógicas. A concepção tecnicista de educação tem substituído a da liberalista nos últimos cinquenta anos. O desenvolvimento do capital tem se incorporado ao aparelho escolar capitalista.

O ideal de homem é o homem produtivo e bem adaptado às exigências do mercado de trabalho. Preocupa-se com a formação técnica e profissional mínima, desvinculada das necessidades humanas mais amplas. Amplia a privatização das escolas, amplia o "exército de reserva" profissional, também útil ao capital. Divide o trabalho no interior da instituição educacional: os "especialistas" da educação planejam, decidem, controlam e os demais executam o fazer pedagógico "com eficiência". O professor é expropriado do seu saber, seja pelos planejadores, seja pelos programas e máquinas importadas. A contenção crescente de verbas em detrimento da qualidade de ensino, ausência de investimentos na formação do professor e arrocho salarial buscam minimizar gastos e maximizar lucros.

A concepção tecno-burocrática da educação tem permanecido porque há bases materiais que a sustentam - a organização social capitalista. Mas a própria dominação gera o seu contrário: a resistência, a luta. Nicanor Palhares (1986) acentua uma contradição interna da concepção tecnicista: a proletarização crescente do professor tem sido a base material, real, concreta que tem levado a

categoria dos docentes a sair dos simples movimentos reivindicatórios corporativistas, para unir suas forças de luta à dos proletários industriais. A luta do professor se ampliou. Hoje ele já pode perceber que mudar a escola, as condições da educação, passa principalmente pela luta contra o capitalismo que gera esta escola. Mas a luta interna, em nível das instituições escolares, por melhor qualidade da educação, continua imprescindível também e deverá ser travada através de mobilização e organização coletiva dos alunos, professores, diretores, coordenadores, funcionários, ou seus legítimos representantes.

Vemos, então, que a concepção tradicional, coerente com o poder aristocrático feudal, a concepção liberalista e a concepção tecno-burocrática, coerentes com o poder burguês, necessitam hoje ser superadas.

A educação sócio-progressista supera a tradicional, a liberalista e a tecnicista, no processo ativo da contradição: incorporação e negação, e segue lutando pela conquista de seu espaço. O legado de Paulo Freire é uma explicitação, um anúncio desta nova educação, um convite, uma busca incessante de persuasão. Paulo Freire realizou uma síntese dialética da educação progressista. Cabe ao educadores progressistas, a tarefa de continuar o mestre, vivenciar suas lições, recriá-lo, reinventá-lo.

A educação sócio-progressista não parte do ideal metafísico, dogmático, exterior ao homem: algo pronto, incontestável, eterno, pré-dado, numa única direção sobre o homem, impondo-se a ele. Nem exclusivamente da dimensão pessoal do homem. Parte sim, da análise científica e histórica da totalidade social concreta como referência para o pedagógico.

O ideal de homem na educação dialética não é unilateralmente o homem

"virtuoso" e "instruído", nem romanticamente o homem auto-realizado numa sociedade que oferece condições desiguais às pessoas, e nem adaptativamente o homem produtivo.

Moacir Gadotti (1983) esclarece que Antônio Gramsci não entende a liberdade como uma apropriação individual, como a entende o liberalismo. Liberdade implica saber como cada homem singular conseguirá incorporar-se ao homem coletivo. Homem livre não é aquele que age arbitrariamente, mas aquele que age de maneira responsável, de acordo com uma direção consciente. A educação tem como desafio instrumentalizar a passagem da consciência individual à consciência coletiva em cada educando. A tarefa da educação se realiza na tensão dialética entre liberdade e necessidade. A concepção dialética da educação busca a realização plena do homem "omnilateralidade" e por isto coloca-se numa perspectiva progressista, emancipadora e transformadora da realidade.

A educação sócio-progressista visa à construção do homem histórico, comprometido ardorosa e lucidamente com as tarefas do seu tempo. Um homem que não é mero repetidor do passado, nem aquele que hedonisticamente vive apenas o presente, e nem aquele exclusivamente voltado para o futuro. Implica lutar organizadamente hoje pela superação do social, em lutar para usufruir, desde já, os bens da vida.

O ser humano que a educação sócio-progressista visa a formar tem um compromisso histórico. E deve se instrumentalizar para cumpri-lo. Uma educação espontaneísta, individualista, não poderá formar seres humanos empenhados com vigor na construção coletiva de uma nova sociedade. A educação progressista implica tarefas de ação no presente: organizar e implementar

projetos e diretrizes. Requer comprometimento, esforço, disciplina. A pessoa concreta deve participar subjetiva, responsabilmente, com todo o seu ser, do projeto de construção objetiva da nova realidade social. Supõe, então, a "existência", a participação concreta, real da pessoa. O universal remete ao singular e reciprocamente o singular remete ao universal.

O educador e sua relação com o educando

Antônio Gramsci nos fala da importância dos intelectuais como uma categoria social diferenciada, de apoio, historicamente criada pelas classes sociais, e cuja principal função é a de serem criadores e divulgadores da concepção de mundo, isto é, sua função é primordialmente ideológico-política: propiciar à classe que representam homogeneidade e direção política. O intelectual é, pois, uma categoria mediadora entre a classe que representa (estrutura) e toda a sociedade civil e política (superestrutura), é ele que promove o "vínculo orgânico".

A relação entre os intelectuais e a classe dirigente é uma relação recíproca e não unilateral. Os intelectuais não apenas divulgam e reproduzem a ideologia da classe dirigente. Também a criam, recriam, questionam.

Assim é que, para Gramsci, numa sociedade capitalista, duas categorias de intelectuais são possíveis: o "intelectual orgânico conservador", identificado com a hegemonia burguesa e o "intelectual orgânico radical", identificado com a luta pela hegemonia de todo o povo. Implica a luta pela ruptura do bloco histórico burguês.

Giroux amplia estas duas categorias de intelectuais, situando outras duas categorias intermediárias: "intelectuais críticos" - aqueles que fazem críticas ao modelo social instituído, mas que não avançam de sua postura isolada para a

solidariedade coletiva e a luta e "intelectuais adaptados" - aqueles que se pretendem livres de amarras, distantes das incertezas geradas pelos conflitos de classe e pelo engajamento político. A despeito desse posicionamento, sustentam a sociedade dominante, mesmo sem intenção de fazê-lo (GIROUX, 1987:34-7).

A concepção progressista de educação valoriza o educador, enquanto intelectual engajado, compromissado com a causa popular. O papel do educador é a formação para a co-direção. Para isto, explica Gadotti, as camadas populares precisam "munir-se de maturidade, de competência e de consciência de classe, capaz de suprimir qualquer dominação de classe. Isso não se dará sem uma profunda formação cultural, política, social e econômica (...) sem a apropriação de métodos, técnicas e conhecimentos, hoje restritos à classe economicamente dominante" (...) isto é um reclamo daqueles para os quais, a escola é ainda um espaço de luta possível" (GADOTTI, 1985).

Há um novo papel para o educador de hoje, novas responsabilidades. Implica assumir com seriedade e coerência o papel que o momento histórico reclama: ser "intelectual orgânico", estar com o povo em sua luta, estar solidário, tentar compreender e sentir junto, como insiste Gramsci.

Para a educação progressista não tem sentido centralizar a direção do processo educativo, unilateralmente, ou no professor, ou no aluno. Ambos são sujeitos, agentes da ação educativa. Nem autoritarismo, nem espontaneísmo, mas relação dialética autoridade-liberdade. A educação pode estar aberta às expectativas dos alunos, à sua história, aos seus sonhos, experiências, partir do momento do aluno, de sua subjetividade. Mas não permanecer aí, caminhar para outro ponto além. Esse caminhar requer consentimento mútuo,

engajamento pleno do aluno e do professor. Entre o ponto de partida e o de chegada há intervenção do professor. Ele perde a ocasião de educar quando se omite com medo de ser autoritário, ele perde a oportunidade de exercer uma prática educativa conseqüente com medo de ser doutrinário, cedendo aí o espaço à ideologia dominante. Este educador não se faz igual ao educando. Assume a diferença. A educação caminha no sentido de diminuir a assimetria inicial. Esta educação é diretiva e dialógica ao mesmo tempo. É diretiva porque se desenvolve sobre propostas claras e explicitadas. É dialógica porque propor não é impor.

A conquista de uma nova relação de poder dentro da escola, dos educadores entre si e com seus dirigentes, entre educadores e educandos, é um dos princípios mais caros à pedagogia progressista, emancipadora. Ela busca resgatar o verdadeiro sentido da democracia. Indo ao dicionário etimológico pesquisar a origem do nome democracia, encontramos: do grego, *demokratéia*. *Demos* = povo e *kratia* = governo, poder, autoridade. Democracia, então, deriva do grego = governo do povo (CUNHA, 1986).

As relações no interior da escola entre seus diretores, funcionários e professores e ainda a relação professor-aluno deve ser pensada nos termos da verdadeira democracia. Seria incoerência ter como finalidade política e cultural da educação formar o povo para a direção e repetir na intimidade da escola e da sala de aula a submissão da relação autoritária. O próprio exercício da verdadeira democracia na escola é um difícil e profundo aprendizado do exercício da co-direção.

A co-direção não se realiza sem conflito para a conquista do consentimento. Paulo Freire, Moacir Gadotti e Sérgio Guimarães (1985: 31), no seu livro dialogado, discutem a questão do

"convencer" como dimensão do especificamente pedagógico. Convencer é persuadir, levar a crer ou aceitar. Nesta conversa, Freire diz que se trata de convencer, não à classe dominante, ela já está convencida enquanto classe, não há possibilidade de ser convencida contra si mesma, mas às massas populares: "pretendo convencê-las para que engrossem as fileiras dos que lutam no sentido da mudança da história. Sou profundamente político mesmo quando me encontro no espaço da pedagogia".

O debate de idéias e de posições dentro das instituições educativas nos leva a refletir sobre o discurso do "pluralismo de idéias". São duas visões diferentes: a defesa da "pluralidade de idéias", como se todas as idéias fossem válidas em si mesmas e neutras, e a luta democrática pela homogeneidade de posição.

Esta última visão implica a contradição, o conflito básico das classes sociais fundamentais no interior da instituição educativa. No primeiro posicionamento, a questão da multiplicação de idéias confunde, dissipa a atenção do conflito social básico.

Concordamos com Bernard Charlot (1983:298-9) quando escreve: "Cumpre ainda livrar-se da ilusão laica e tomar consciência do caráter falacioso e ideológico da idéia, difundida pela burguesia, segundo a qual todas opiniões políticas tem o mesmo valor".

A pedagogia sócio-progressista valoriza a seriedade na busca do conhecimento, a disciplina como algo que se parteja e não se impõe, o esforço mental, a disciplina intelectual. O procedimento democrático não exclui o rigor acadêmico, e o rigor acadêmico não é necessariamente autoritário (GADOTTI, FREIRE & GUIMARÃES, 1985).

A rigorosidade não exclui também a dimensão do lúdico. Um estudo responsável, comprometido, que se faz à custa de grande esforço pode ser, ao

mesmo tempo, plenamente lúdico. Vejamos esta bela conceituação: "o lúdico é momento de plenitude: trabalho com prazer. O tempo total, integral do lúdico, não pode ser jamais o da produção capitalista. Aqui interessa o tempo fragmentado, mercantilizável. O lúdico implica criação contínua intrínseca à produção" (PERROTTI, 1982:20).

Uma Pedagogia emancipadora, por ser crítica, não é deprimente, pessimista, triste. Ao lado da surpresa e da perplexidade do desvelamento, há a alegria da criação de algo novo, a plenitude de sentir-se engajado na militância de um projeto incontestavelmente real, global e humanitário. Carlos Rodrigues Brandão (1985: 158) escreve: "Mais do que apenas momentos de trabalho pedagógico, a aula é momento de celebração (...) Aqueles que analisam a educação como trabalho puramente educativo, ganham em compreender o seu significado, mas perdem em não perceber o seu sentido".

Sob a mira do ser humano "omnilateral", o educador progressista valoriza na escola a "arte, afetividade, fantasia, brinquedo, festa, movimento, sexualidade, o corpo, agressividade, disciplina". A volta destes temas, diz Gadotti, não implica retorno repetitivo ao escolanovismo. Estes temas são hoje trabalhados numa visão nova, numa abordagem social e crítica (GADOTTI, 1987:63-4).

Georges Snyders (1981 e 1984) é outro autor que muito insistiu na presença da alegria na escola. Não a alegria identificada com hedonismo irresponsável, com "*laissez-faire*" inconseqüente, mas uma alegria identificada com a fruição da espontaneidade, com o entusiasmo da participação e criatividade.

Uma proposta sócio-progressista dialética acata a afetividade que emana dos relacionamentos inter-pessoais na escola. Não reprimir a amorosidade,

porém não fazer uso da chantagem emocional. "Não fazer exploração do afetivo, mas viver afetivamente" (FREIRE & GUIMARÃES, 1982:70).

Para esta proposta, é fundamental aliar a compreensão, o amor aos alunos, à competência técnico-científica e ao rigor acadêmico, orientados pelo compromisso político.

Não tem sentido mais, na concepção progressista de hoje, a polarização tecnicismo versus politicismo. Não é a competência técnica que garante o compromisso político. Ambos os aspectos são interligados, mas é o compromisso político o horizonte da busca dos meios mais adequados (NOSELLA, 1983).

A Pedagogia crítica e emancipadora, por valorizar o "conflito", a "suspeita", a "desobediência" e "desrespeito", não incita o rancor, o vandalismo inconseqüente, as disputas grotescas entre as pessoas. Vejamos como Moacir Gadotti (1985) caracteriza estas categorias por ele ressaltadas:

"Conflito" – é o desvelamento das forças contraditórias do real. "Não para se comprazer com os conflitos, mas para enfrentá-los e superá-los".

"Suspeita" - Significa reconhecer que o aparente é sempre uma das faces do real. É atitude e método.

"Divergência" – É o contrário da manipulação. É discutir as várias possibilidades que a solução de uma questão pode tomar. Implica crítica das visões parciais e fragmentadas.

"Desobediência" - Não se refere à desobediência individual, nem ao herói individual que se sacrifica na vanguarda. Refere-se à desobediência coletiva, organizada, consciente. É ato de lucidez e representa alto grau de criticidade histórica.

"Desrespeito" - É a oposição consciente a toda e qualquer forma de sacralização de valores e pessoas. Volta-se mais contra as idéias do que contra as

peessoas que as professam.

O conflito não é inventado e provocado pelos educadores, ele emerge das contradições presentes na sociedade. O antagonismo é social. Ele se faz presente nas instituições educacionais. A escola não é imune à luta de classe, afirma Moacir Gadotti (1985).

O diálogo é possível entre iguais e diferentes que participam da mesma luta. Porém entre antagonísticos não é possível o diálogo. Aí tem lugar o conflito (GADOTTI, FREIRE & GUIMARÃES, 1985).

A introdução das categorias da *Pedagogia do Conflito* (GADOTTI, 1987) nos parece muito útil, no sentido de confirmar o caráter não romântico e ingênuo do diálogo, como também confirmar o caráter não selvagem, não primitivo, espontaneísta e individualista do conflito.

Bernard Charlot (1983) também nos chama a atenção para a questão do manejo do conflito: "A educação deve ser preparação, ao mesmo tempo, para a cooperação e para a luta. É preciso devolver seu direito à agressividade que a "Pedagogia Nova" tende a apagar em proveito da libido. Evidentemente, o conflito deve ser social e pedagogicamente codificado e não desembocar na violência e na lei da selva".

Tarefa atual do educador na perspectiva sócio-progressista

Uma educação para o nosso tempo passa necessariamente pela compreensão do momento histórico-social do nosso planeta e da sociedade brasileira, implica a reconstrução permanente desta educação, tendo em vista a relação contraditória educação e sociedade.

Todos sabemos do enorme contingente de excluídos dos bens sociais. Hoje a construção democrática de uma nação atravessa o conflito pela inclusão no sistema educacional, nos setores organizados do trabalho, moradia,

assistência à saúde, ao bem-estar físico e psicológico, lazer e bens culturais.

Os governos ditatoriais eliminam o direito de escolhas e transações livres e criativas da sociedade civil. Também as auto-denominadas sociedades liberais que não conseguiram resolver o problema das profundas desigualdades sociais, oprimem a maioria excluída. Não há compatibilidade entre injustiça social e liberdade formal, entendida como o exercício dos deveres e dos direitos do cidadão. Não há liberdade na exclusão.

O nosso tempo histórico é marcado por profundos conflitos sócio-políticos. Os debates atualmente em pauta entre os cientistas políticos progressistas focalizam a conjectura de uma nova ordem econômico-política, da constituição de um novo modelo de democracia. Podemos acompanhar um amplo e internacional debate sobre a necessidade urgente de se inaugurar a verdadeira social democracia, onde se fundem os direitos à liberdade e à igualdade. É uma utopia em construção, impulsionada pela necessidade concreta de reorganização dos sistemas econômico-políticos mundiais.

A luta por uma educação para os nossos dias tem que levar em conta as transformações sociais que estão ocorrendo no mundo. Acreditamos que a educação sócio-progressista, conforme caracterizamos neste trabalho, é plenamente coerente com a construção da sociedade social democrática, sendo portanto, emancipadora, utópica.

A educação tradicionalista, elitista, perpetuou os relacionamentos verticalizados autoritários e reforçou a desigualdade social.

A educação liberalista, enfatizou a liberdade individual no processo do conhecimento, da formação humana e profissional, porém contribuiu para a desigualdade social sendo conivente com o modelo social-político neoliberalista, ocultando os conflitos sociais. Buscando

renovar os métodos pedagógicos e inaugurando a falsa igualdade entre professor e aluno, "cai na ilusão pedagógica de pretender resolver a crise da educação com propostas puramente pedagógicas e de poder chegar à autogestão social pela autogestão pedagógica" (Jesus Palácios, In: GADOTTI, 1998:269).

Inversamente sociedades do socialismo estatal reduzem as questões educacionais à questão social, burocratizando a educação, centralizando autoritariamente as decisões educativas e desvalorizando as inovações didático-pedagógicas. Propiciando a todos o acesso à escolarização, faz da educação um instrumento de igualdade social. Suprimindo a crítica social dos estudos, idealizando a realidade e minimizando a importância da criatividade individual. Esta educação falha por estar a serviço de uma sociedade limitadora da liberdade humana.

A educação sócio-progressista explicitada na obra de Paulo Freire é libertadora porque se coloca contra toda opressão sobre os seres humanos, contra o autoritarismo de direita ou de esquerda. Ela desloca a formação humana individualista para a formação do ser humano como agente social histórico crítico-criativo. Assume-se como uma educação popular, socialista e democrática, porque luta pelo direito a uma educação de qualidade para todos, sendo assim um instrumento de superação das desigualdades.

Por enfatizar o compromisso social na formação humana e profissional, a educação sócio-progressista não pode cair no equívoco do coletivismo, minimizando os talentos individuais, as ideossincrasias, os merecimentos pessoais, as diferenças individuais, a conquista da autonomia que implica a passagem educacional da heteronomia para a autonomia. A dimensão pessoal não pode se diluir na

dimensão coletiva, mas a tensão contraditória entre ambas as dimensões pode se superar e se transmutar. Por ser radicalmente democrática, esta educação respeita e contempla no seu bojo a pluralidade cultural. Por enfatizar o popular, no sentido da universalização do direito à educação, a educação sócio-progressista não prega o basismo. Não se trata de trocar o lugar do poder em favor das camadas populares mais oprimidas. Para o educador, trata-se de assumir a direção do processo pedagógico de modo participativo e compartilhado.

O desafio que se coloca à educação progressista de hoje é fundir a luta pela igualdade social e a luta pela liberdade. Este aspecto é o que ela apresenta de mais característico, marcando sua diferença essencial e radical em relação às concepções de educação tradicionalista, liberalista e técnico-burocrática que não realizaram esta síntese.

A educação sócio-progressista e libertadora, enquanto concepção de mundo e como método e estratégia de transformação do real é, ela mesma, dinâmica e superável. Mitificá-la é cristalizá-la, é cair no dogmatismo anti-dialético. Os/as educadores/as e educandos/as progressistas devem estar "convencidos" de suas reais possibilidades, coletivamente manter o compromisso de sua concretização, organizadamente enfrentar a luta contra a prática social e educacional de princípios contrários, incompatíveis.

A tarefa atual dos educadores que optam pela educação sócio-progressista é a construção coletiva desta educação, o que implica a clareza sobre os seus pressupostos e a implementação crítico-criativa, desde já, de sua *práxis*.

Segunda parte

CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DAS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO

1 - Concepção tradicionalista da educação

1. **Origem histórica:** desde o poder aristocrático antigo e feudal. Buscou inspiração nas tradições pedagógicas antigas e cristãs. Predominou até fins do século XIX. Foi elitista, pois apenas o clero e a nobreza tinham acesso aos estudos.

2. **Conceito de Natureza Humana:** o ser humano é um ser originalmente corrompido (“pecado original”). Ele deve submeter-se aos valores e aos dogmas universais e eternos. As regras de vida para o ser humano já foram estabelecidas definitivamente (num mundo “superior”, externo ao ser humano).

3. **Ideal de ser humano:** é o ser humano *sábio* (instruído, que detém o saber, o conhecimento geral, apresenta correção no falar e escrever, e fluência na oratória) e o ser humano virtuoso (disciplinado). A Educação tradicionalista supervaloriza a formação intelectual, a organização lógica do pensamento e a formação moral.

4. **Educação:** tem como função corrigir a natureza corrompida do ser humano, exigindo dele o esforço, disciplina rigorosa, através de vigilância constante. A educação deve ligar o ser humano ao “mundo superior”, que é o seu destino final, e destruir o que o prende à sua existência terrestre.

5. **Disciplina:** significa domínio de si mesmo, controle emocional e corporal. Predominam os incentivos extrínsecos: prêmios e castigos. A escola é um meio fechado que prepara rigorosamente o educando para a vida.

6. **Educador:** é aquele que já se disciplinou, conseguiu corrigir sua natureza corrompida e já detém o saber. Tem seu saber reconhecido e sua autoridade garantida. Ele é o centro de decisão do processo educativo.

7. **Relacionamento interpessoal:** dispõe uma carteira atrás da outra, reduzindo ao mínimo as possibilidades de comunicação direta entre as pessoas. É cada um só com o mestre. A relação professor-aluno é de obediência ao mestre. Incentiva a competição. É preciso ser o melhor. O outro é um concorrente.

8. **Conteúdo:** ênfase no passado, ao já feito, aos conteúdos prontos, ao saber já instituído. Ênfase no saber erudito. O futuro é reprodução do passado. O saber é enciclopédico e é preciso conhecer e praticar as leis morais.

9. **Procedimentos pedagógicos:** o conteúdo é apresentado de forma acabada, há ênfase na quantidade de informações dadas e memorizadas. O aluno ouve as exposições do mestre, anota, lê, repete, exercita, fixa e aplica as informações gerais nas situações particulares. Ênfase, portanto, no método dedutivo.

10. **Avaliação:** apenas o professor é capaz de avaliar. Avalia-se o

desenvolvimento cognitivo, a retidão moral, sendo preterida a dimensão subjetiva afetivo-emocional. O produto final é avaliado, minimizando-se o processo de conhecer. As provas são individuais, rigorosas, sob a fiscalização do mestre, com exames escritos e orais sobre a totalidade do estudo acumulado. As questões são tipo perguntas que exigem uma única resposta possível, aprendida das anotações de aulas e dos livros, com valorização do pensamento convergente. A avaliação é classificatória.

2 - Concepção liberalista da educação

1. **Origem histórica:** a concepção liberalista de educação foi se constituindo ao longo da História em reação à concepção tradicionalista, seus primeiros indícios podem se reportar ao Renascimento (séc. XV – XVI), prosseguindo com a instalação do poder burguês liberalista (séc. XVIII) e culminando com a emergência da chamada “Escola Nova” (Início do séc. XX) e com a divulgação dos pressupostos da Psicologia Humanista (1950).

2. **Pressuposto básico** da concepção liberalista da educação: as referências para a vida do ser humano não podem ser os valores pré-dados por fontes supra-humanas, exteriores a ele. A educação (como toda a vida social) deve se basear nos próprios seres humanos, como eles são concretamente. O ser humano pode buscar em si próprio o sentido de sua vida e as normas para a sua vida.

3. **Concepção de ser humano:** o ser humano é naturalmente bom mas ele pode ser corrompido na vida social. Ele é

um ser livre, capaz de decidir, escolher com responsabilidade e buscar seu crescimento pessoal.

4. **Conceito de infância:** a criança é inocente. Ela está mais perto da verdadeira humanidade. É preciso protegê-la, isolá-la do contato com a sociedade adulta e não ter pressa de transformá-la em adulto. O importante não é prepará-la para a vida futura apenas, mas vivenciar intensamente a infância aqui, agora.

5. **Ideal de ser humano:** é a pessoa livre, espontânea, de iniciativa, criativa, autodeterminada e responsável. Enfim, auto-realizada.

6. **Educação:** a função da educação é possibilitar condições para a atualização e o uso pleno das potencialidades pessoais em direção ao auto-conhecimento e auto-realização pessoal. A educação não deve destruir o ser humano concreto e sim apoiar-se neste ser concreto. Não deve ir contra o ser humano para formar o ser humano. A educação deve realizar-se a partir da própria vida e experiência do educando, apoiar-se nas necessidades, expectativas e interesses deles, e contribuir para seu desenvolvimento pessoal. É uma educação centrada no educando. São três os princípios básicos da educação liberalista: liberdade, subjetividade, atividade.

7. **Educador:** deve abster-se de intervir no processo do desenvolvimento do educando, sendo apenas elemento facilitador e catalisador dos interesses dos alunos. Essa concepção enfatiza as atitudes do mestre: compreensão, empatia - perceber o ponto de referência interno do outro, carinho, atenção, aceitação, permissividade, autenticidade, confiança no ser humano.

8. **Disciplina:** as regras disciplinares são discutidas por todos os educandos e assumidas por eles com liberdade e responsabilidade. Essas regras são o limite real para o clima de permissividade. O trabalho ativo e interessado substitui a disciplina rígida.

9. **Relacionamento interpessoal:** a relação privilegiada é do grupo de educandos que coopera, decide e expressa suas idéias e interesses. Enfatiza as relações interpessoais, busca dar espaço para as emoções, sentimentos, afetos, fatos imprevistos emergentes no aqui-agora do encontro grupal. Permite o pensamento divergente, a pluralidade de opções, respostas mais personalizadas. É centrada no estudante.

10. **Escola:** é um meio fechado, se possível, especialmente distanciado da vida social para proteger o educando. A escola torna-se uma mini-sociedade ideal onde o educando pode agir com liberdade, espontaneidade, alegria.

11. **Conteúdo:** as crianças podem ordenar o conhecimento conforme seus interesses. Evita-se mostrar o mundo "mau" aos educandos. O mundo é apresentado de modo idealizado, bonito, "colorido".

12. **Procedimentos pedagógicos:** Enfatiza a técnica da descoberta, o método indutivo (do particular ao geral). Defende técnicas globalizantes que garantam o sentido, a compreensão, a inter-relação e seqüenciação do conteúdo. Utiliza técnicas variadas: música, dança, expressão corporal, dramatização, pesquisa, solução de problemas, discussões grupais, dinâmicas grupais, trabalho prático. Muito som, luz, cor e movimento, supõe a aprendizagem como processo intrínseco que requer elaboração interna do aprendiz. Aprender a aprender é

mais fundamental do que acumular grandes quantidades de conteúdo. Permite a variedade e manipulação efetiva de materiais didáticos pelos educandos. Ênfase no jogo, descontração, prazer.

13. **Relação Educação-Sociedade:** A concepção liberalista de educação é coerente com o moderno capitalismo que propõe a livre iniciativa individual, adaptação dos trabalhadores a situações mutáveis, criatividade, relações humanas, harmonia, competitividade. Esta concepção de Educação é conivente com o sistema capitalista de sociedade porque:

1. contribui com a manutenção da estrutura de classes sociais quando realiza a elitização do saber, de dois modos: a) organizando o ensino de modo a desfavorecer o prosseguimento da escolarização dos mais pobres. O mundo da escola é o mundo burguês no visual, na linguagem, nos meios, nos fins. A escola vai selecionando os mais "capazes". Os outros vão sutilmente se mantendo nas baixas camadas de escolaridade. A pirâmide escolar contribui, portanto, com a reprodução contínua da pirâmide social; b) defendendo a livre privatização do ensino que resulta na dupla escolarização: uma, privatizada, para elite - com meios modernos e sofisticados de ensino - e outra escola pobre "popular" e pública.

2. Inculca a concepção burguesa de mundo, de modo predominante, divulgando sua ideologia através do discurso explícito e implícito (na fala das autoridades, nos textos de leitura, nas atitudes manifestas). Veicula conteúdos idealizadores da realidade, omitindo questionamentos críticos desveladores do social real. A dominação ideológica suscita a luta contra-ideológica.

3. Seu projeto de mudança social é reformista e acredita na mudança social sem conflito, não levando em consideração as contradições reais geradas pelo poder burguês. Quando fala em

mudança social, acredita que esta se processa das partes para o todo: mudam as pessoas – as instituições – a sociedade. As mudanças devem ser feitas de modo lento, gradual e seguro para não ameaçar *o status quo*.

14. **Contradição Básica** da concepção liberalista de educação: ao contestar o autoritarismo, a opressão e ressaltar a livre expressão e os direitos do ser humano, a Educação Liberalista abre espaço para que seja possível, inclusive, a ultrapassagem de si própria em uma nova pedagogia que rejeite os seus pressupostos ideológicos e construa outros pressupostos com nova concepção de mundo, de sociedade, de ser humano. O liberalismo pedagógico torna possível esta ultrapassagem, mas não a realiza.

15. **Avaliação:** inclui a auto-avaliação, os trabalhos feitos em equipe e os feitos extra-classe. Avalia o processo de aprendizado: o esforço, a dedicação, a participação. Inclui a avaliação do desenvolvimento psicológico emocional. Busca aliviar a tensão e o sofrimento que a avaliação possa gerar. Enfatiza avaliação qualitativa, a discussão de critérios de avaliação com os educandos. As respostas das avaliações são reelaboradas e recriadas pelo estudante. A avaliação é diagnóstica, buscando identificar o que o aluno já aprendeu, onde estão os seus erros.

3 - Concepção tecno-burocrática da educação

1. **Origem histórica:** esta concepção é também conhecida como concepção tecnicista. Penetrou nos meios educacionais a partir de meados do século XX com o avanço dos modelos de

organização empresarial. Representa a introdução do modelo capitalista empresarial na escola. No Brasil, vigorou a partir do governo da ditadura militar.

2. **Concepção de ser humano:** é um ser condicionado pelo meio físico-social.

3. **Ideal de ser humano:** é o ser humano produtivo e adaptado à sociedade.

4. **Educação:** é modeladora, modificadora do comportamento humano previsto. Educação é adaptação do indivíduo à sociedade.

5. **Escola:** deve ser uma comunidade harmoniosa. Todo problema deve ser resolvido administrativamente. O administrativo e o pedagógico são departamentos separados. A escola é organizada como uma empresa de comandos hierárquicos.

6. **Educador:** é um especialista, é o detentor do saber. O saber está apenas entre cientistas, entre os especialistas. Eles é que produzem cultura, por isso, deverão comandar os demais homens. Eles são produtores da teoria e é a partir desta que a prática será dirigida. Os especialistas é que devem planejar, decidir e levar os demais a cumprirem as ordens, a executar o fazer pedagógico. A equipe de comando técnico deve fiscalizar o cumprimento das ordens.

7. **Relação Interpessoal:** valoriza a hierarquia, a ordem, a impessoalidade, as normas fixas e precisas, o pensamento convergente, a uniformidade, a harmonia, a obediência. Aqueles que estão nas camadas mais altas da hierarquia merecem privilégios.

8. **Conteúdo:** supervaloriza o conhecimento técnico-profissional. Assume e privilegia o saber pronto originário das fontes culturais estrangeiras super desenvolvidas.

9. **Procedimentos Pedagógicos:** enfatiza a técnica, o saber-fazer sem discutir a questão dos valores envolvidos. O como fazer está desvinculado da reflexão do porque fazer, para quem, a favor ou contra quem. Privilegia o saber técnico, os métodos individualizantes na obtenção do conhecimento. Enfatiza a objetividade, a mensuração quantitativa rigorosa dos resultados, a eficiência dos meios para alcançar o resultado final previsto. Tudo é previsto, organizado, controlado pela equipe de comando.

10. **Disciplina:** a indisciplina deve ser corrigida utilizando reforçamentos de preferência positivos: recompensas, prêmios, promoções profissionais. Incentiva-se a competição interpessoal.

11. **Relação educação-sociedade:** inclui a avaliação do desenvolvimento psicológico emocional. Nesta concepção de Educação predomina a função reprodutivista do modelo social. As relações capitalistas se manifestam no trabalho pedagógico de modos diversos e complementares: • pela expropriação do saber do professor pelos “planejadores”; • pela crescente proletarização do professor: arrocho salarial para manutenção de lucros; • pela contenção de despesas e de investimentos na qualidade de ensino e na formação do educador, buscando mínimos gastos e máximos lucros para os proprietários da instituição; • pela preocupação exclusiva com a formação técnico-profissional necessária à preparação da mão-de-obra coerente com as exigências do mercado de trabalho; • pela apropriação capitalista do “exército

de reserva” profissional; • pelo uso da tecnologia a serviço do capital, reduzindo a mão-de-obra remunerada.

12. **Contradição básica:** há bases materiais concretas que sustentam a concepção tecno-buracrática de educação. Mas a própria dominação gera o seu contrário: a resistência, a luta. A proletarização do professor tem sido a base material que tem levado a categoria dos docentes a sair de seus movimentos reivindicatórios corporativistas para unir suas forças às dos proletários. A luta do educador é mais ampla: do nível da luta interna na instituição escolar e junto à categoria profissional à luta social contra o sistema que tem gerado esta educação.

13. **Avaliação:** quem avalia é o técnico especialista. As provas são, de preferência, tipo teste de múltipla escolha e ainda provas práticas técnicas em que o aluno demonstra o saber fazer profissional. Busca critérios objetivos, meticolosos de correção rigorosa para diagnosticar os erros.

4 - Concepção sócio-progressista da educação

1. **Pressupostos filosóficos:** a concepção sócio-progressista parte de pressupostos epistemológicos dialéticos. Conceito de dialética: é uma Filosofia porque implica uma concepção do ser humano, de sociedade e de relação ser humano-mundo. É também um método de conhecimento. Na Grécia antiga a dialética significava “arte do diálogo”. Desde suas origens mais antigas, a dialética estava relacionada com as discussões sobre a questão do movimento, da transformação das coisas. A dialética percebe o mundo como uma realidade em

contínua transformação. Em tudo o que existe há uma contradição interna. Por exemplo, numa sociedade há forças conservadoras interessadas em manter o sistema social vigente, e há forças emancipadoras. Essas forças são interdependentes e estão em luta. Essa luta força o movimento, a transformação de ambos os termos contrários em um terceiro termo. No terceiro termo há superação do estar-sendo anterior.

2. Condições históricas: a dialética é muito antiga podendo se reportar a sete séculos antes de Cristo. Sócrates (469-399 a.C.) é considerado o maior dialético grego. A dialética como fundamentação filosófica e metodológica da educação existiu desde os tempos antigos mas não como concepção dominante. Prevaleceu ao longo da história uma concepção tradicionalista e metafísica de educação (Metafísica é teoria abstrata, desvinculada da realidade concreta, com uma visão estática de mundo). Essa concepção tradicional correspondia ao interesse das classes dominantes, clero e nobreza, de impedir transformações. No século XIX, Hegel e Karl Marx revivem a dialética e a partir deles novos autores têm retomado e ampliado essa questão. Como as transformações radicais da sociedade só interessam às classes desprivilegiadas, compete a essas a retomada da dialética. Assim é que o projeto pedagógico da classe trabalhadora foi elaborado por ocasião da revolta dos trabalhadores na França ("Comuna de Paris", 1871), esmagada rapidamente pelo poder burguês. O projeto pedagógico da classe trabalhadora é hoje revivido na luta dos trabalhadores em vários pontos do mundo. No Brasil, depois da anistia política (1979), os debates sobre esta concepção de educação puderam sair da clandestinidade. A concepção dialética de educação supõe a defesa e a luta pelo direito da classe trabalhadora à educação,

e mais ainda, a participação na luta pela mudança radical das suas condições de existência. A educação sócio-progressista dialética sempre foi reprimida pelo poder dominante, mas, resistindo aos obstáculos, ela vai conquistando espaço. Ainda não está estruturada, está se fazendo. A todo educador sócio-progressista dialético uma tarefa se coloca, a de contribuir com essa construção, sistematizando a prática e a teoria dialética de educação.

3. Conceito de ser humano: o ser humano é sujeito, agente do processo histórico. Para Paulo Freire, a História nos faz, refaz e é feita por nós continuamente.

4. Ideal de ser humano: a educação progressista visa à construção do ser humano histórico, compromissado com as tarefas do seu tempo: participar do projeto de construção de uma nova realidade social. Busca a realização plena de todos os homens e acredita que isto não será possível dentro do modelo capitalista de sociedade. Sendo assim, coloca-se numa perspectiva transformadora da realidade. O homem e a mulher dessa outra realidade não será mais o ser humano unilateral, excluído dos bens sociais, explorado no trabalho, mas será um ser humano novo, o ser humano total que é, como explica o educador Moacir Gadotti, o chegar histórico do ser humano a uma totalidade de capacidade, a uma totalidade de possibilidades de consumo e gozo, podendo usufruir bens espirituais e materiais.

5. Educação: numa sociedade de classes, a educação tem a função política de criar as condições necessárias à hegemonia da classe trabalhadora. Hegemonia implica o direito de todos participarem efetivamente da condução da sociedade, poder decidir sobre sua vida social; significa direção cultural, política, ideológica. As condições para a

hegemonia dos trabalhadores passam pela apropriação da capacidade de direção. A educação é projeto e processo. Seu projeto histórico é explícito: criação de uma nova hegemonia, a da classe trabalhadora. O ato educativo cotidiano não é um ato isolado mas integrado num projeto social e global da luta da classe trabalhadora. A educação dialética é processo de formação e capacitação: apropriação das capacidades de organização e direção, fortalecimento da consciência de classe para intervir de modo criativo, de modo organizado, na transformação estrutural da sociedade. Para Paulo Freire, esta educação é libertadora na medida em que tiver como objetivo a ação e reflexão consciente e criadora das classes oprimidas sobre seu próprio processo de libertação.

6. Concepção metodológica

básica: Implica um movimento permanente entre prática-teoria-prática. a) *Partir da prática concreta:* perguntar, problematizar a prática. São as necessidades práticas que motivam a busca do conhecimento elaborado. Essas necessidades constituem o problema, aquilo que é necessário solucionar. É preciso, pois, identificar fatos e situações significativas da realidade imediata; b) *Teorizar sobre a prática:* ir além das aparências imediatas. Refletir, discutir, buscar conhecer melhor o tema problematizado, estudar criticamente, reconstruir referenciais teóricos descritivos e explicativos da realidade para solucionar os problemas da prática; c) *Voltar à prática para transformá-la:* voltar à prática com referenciais teóricos mais elaborados para agir de modo mais competente. A prática é o critério de avaliação da teoria. Ao colocar em prática o conhecimento mais elaborado, surgem novas perguntas que requerem novo processo de teorização abrindo-nos ao movimento espiralado da busca contínua do conhecimento.

7. Conteúdos e procedimentos pedagógicos:

a educação sócio-progressista luta pela escola pública e gratuita. Uma escola de qualidade para o povo. Para assumir a hegemonia, a classe trabalhadora precisa munir-se de instrumentais: apropriação de conhecimentos, métodos e técnicas hoje restritos à classe dominante. Implica a apropriação crítica e sistemática de teorias, técnicas profissionais, o ler, escrever e contar com eficiência e mais ainda, apropriar-se de métodos de aquisição, produção e divulgação do conhecimento: pesquisar, discutir, debater com argumentações precisas, utilizar os mais variados meios de expressão, comunicação e arte. Esta educação enfatiza técnicas que propiciem o fazer coletivo, a capacidade de organização grupal que permitam a reflexão crítica, que permitam ao educando posicionar-se como sujeito do conhecimento. Busca partir da realidade dos educandos, suas condições de chegada e interferir para superar esse momento inicial.

8. A escola: é lugar de contradição numa sociedade de classes. Há forças contrárias em luta. Para a educação dialética a escola não deve ser uma sociedade ideal em miniatura que esconde o conflito social. O conflito deve ser pedagogicamente codificado. Deve ser evidenciado para ser enfrentado e superado. A escola deve preparar, ao mesmo tempo, para a cooperação e para a luta.

9. O educador: o professor progressista assume a diretividade, a intervenção, numa postura dialógica. O professor não se faz um igual ao aluno, assume a diferença, a assimetria inicial. O trabalho educativo caminha na direção da diminuição gradativa dessa diferença.

Dirigir é ter uma proposta clara do trabalho pedagógico. É propor, não impor.

10. Relacionamento interpessoal e disciplina: valoriza a seriedade na busca do conhecimento, a disciplina intelectual, o esforço. Questiona reduzir a aprendizagem ao que é apenas “gostoso”, prazeroso em si mesmo. Busca resgatar o lúdico: trabalho com prazer, momento de plenitude. Valoriza o rigor científico que não é incompatível com os procedimentos democráticos. Um não exclui o outro. Nega o autoritarismo e o espontaneísmo. Reconhece que o uso legítimo da autoridade do educador se faz em sintonia com a expressividade, espontaneidade e liberdade do educando. A disciplina é algo que se constrói coletivamente. Valoriza a afetividade no encontro interpessoal, sem a chantagem ou exploração do afetivo. Mas não basta amar, compreender e querer bem ao educando. O amor deve aliar-se à competência profissional, iluminada por um compromisso político claro.

11. Avaliação: o aluno é também o sujeito da avaliação. Todas as pessoas envolvidas no processo educacional participam da avaliação: alunos,

funcionários, pais, professores, coordenadores e outras autoridades escolares. Avalia continuamente a prática global, não apenas os conteúdos memorizados. A avaliação engloba o processo e o produto final desejado e proposto como objetivo, incide sobre a totalidade do processo educacional: a avaliação da aprendizagem, do desenvolvimento cognitivo e psico-social do educando, sendo realizada pelo professor e também pelo próprio estudante; a auto e hétero avaliação do desempenho e postura dos educadores e de todo o pessoal de apoio; a avaliação dos princípios, métodos e critérios da instituição educativa.

A avaliação inclui a argumentação crítica fundamentada da prática social, incorpora a atuação discente a serviço da comunidade. A avaliação serve para diagnosticar, evidenciar o que deve ser mudado. Avaliar é diagnosticar e agir para transformar. No processo da avaliação busca-se contemplar a rigorosidade necessária e ao mesmo tempo a participação democrática dos sujeitos envolvidos: a avaliação é dialógica.

BIBLIOGRAFIA

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Educação Popular Revistada. In: *A Educação Como Cultura*. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- BRUYNE, Paul de, et alii. *Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais*. 2ª ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1977.
- CHARLOT, Bernard. *A Mistificação Pedagógica*. 2ª ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1983.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. *O que é Ideologia*. 9ª ed. São Paulo, Brasiliense, 1982.
- CUNHA, Antonio Geraldo da. *Dicionário Etimológico Nova Fronteira*. 2ª ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1982.
- CURY, Carlos Jamil. *Educação e Contradição*. 2ª ed. São Paulo, Cortez, 1986.
- CREMA, Roberto & DENIS, M. S. Brandão. *Visão Holística em Psicologia e Educação*. São Paulo, Summus, 1991
- FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 5ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.
- _____, & GUIMARÃES, Sérgio. *Sobre a Educação. Diálogo*. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1982. V.1.
- _____, & FAUNDEZ, Antonio. *Por uma Pedagogia da Pergunta*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.
- _____. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo, Paz e Terra, 1997.
- FREITAS, Luis Carlos de. Projeto Histórico, Ciência Pedagógica e Didática. In: *Revista Educação & Sociedade*. São Paulo, Cortez, 27: 122-140, 1987.
- GADOTTI, Moacir. Introdução à Pedagogia do Conflito. In: *Educação e Poder*. São Paulo, Cortez, 1981, 53-82.
- _____. *Concepção Dialética de Educação: Um Estudo Introdutório*. São Paulo, Cortez, 1983.
- _____; FREIRE, Paulo & GUIMARÃES, Sérgio. *Pedagogia; Diálogo e Conflito*. São Paulo, Cortez, 1985.

- _____ *Educação e Compromisso*. Campinas, Papirus, 1985
- _____ *Pensamento Pedagógico Brasileiro*. São Paulo, Ática, 1987
- _____ *História das Idéias Pedagógicas*. 6ª ed. São Paulo, Ática, 1998
- GIROUX, Henry. *Pedagogia Radical: Subsídios*. São Paulo, Cortez, 1983.
- _____ *Escola Crítica e Política Cultural*. São Paulo, Cortez, 1987.
- JAPIASSU, Hilton & MARCONDES, Danilo. *Dicionário Básico de Filosofia*. 2ª ed., Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 1991
- JARA, Oscar. Concepção Dialética da Educação Popular. In: *Texto de Apoio* n° 2. CEPIS (Centro de Educação Popular do Instituto Sedes Sapientiae), 1985.
- _____ Como conhecer a realidade para transformá-la? In: *Texto de apoio* n° 10. CEPIS (Centro de Educação Popular do Instituto Sedes Sapientiae), 1986.
- KONDER, Leandro. *O que é Dialética*. 5ª ed. São Paulo, Brasiliense, 1982.
- LEFÈBVRE, Henry. *Lógica Formal e Lógica Dialética*. 3ª ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1983.
- NOSELLA, Paolo. Compromisso Político Como Horizonte de Competência Técnica, In: *Revista Educação & Sociedade*, São Paulo, Cortez, 1983. 14: 91-97.
- _____ Educação Tradicional e Educação Moderna In: *Revista Educação & Sociedade*. São Paulo, Cortez, 1986- 14: 91-97.
- PALHARES DE Sá, Nicanor. O Aprofundamento das Relações Capitalistas no Interior da Escola. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 57:20-29, 1986.
- PAMPLONA, Marco Antonio Vilella. A questão Escolar e a Hegemonia como Relação Pedagógica. In: *Educação e Política: Gramsci e o Problema da Hegemonia*. CEDES (Centro de Estudos, Educação e Sociedade): 3:2-30
- PERROTTI, Edmir. Criança e Produção Cultural. In: *A Produção Cultural para a Criança*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982.
- PORTELLI, Hugues. *Gramsci e o Bloco Histórico*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. São Paulo, Cortez, 1983.

SNYDERS, Georges. *Escola, Classe e Luta de Classes*. 2ª ed. Lisboa, Moraes, 1981

_____ et Alli. *Correntes Atuais da Pedagogia*. Lisboa, Livros Horizonte, 1984.

SUCHODOLSKY, Bogdan. *A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas*. 3ª ed. Lisboa, Livros Horizonte, 1984.

SUCUPIRA, Eduardo. *Introdução ao Pensamento Dialético*. São Paulo, Alfa Ômega, 1984

PAULO FREIRE

(1921-1997)

Paulo Reglus Neves Freire nasceu no dia 19 de setembro de 1921, no Recife, Pernambuco, onde logo cedo pôde experimentar as dificuldades de sobrevivência das classes populares. Trabalhou inicialmente no SESI (Serviço Social da Indústria) e no Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife. Ele foi quase tudo o que deve ser como educador, de professor de escola a criador de idéias e “métodos”. Sua filosofia educacional expressou-se primeiramente em 1958 na sua tese de concurso para a Universidade do Recife, e, mais tarde, como professor de História e Filosofia da Educação daquela Universidade, bem como em suas primeiras experiências de alfabetização como a de Angicos, Rio Grande do Norte, em 1963.

A coragem de pôr em prática um autêntico trabalho de educação que identifica a alfabetização com um processo de conscientização, capacitando o oprimido tanto para a aquisição dos instrumentos de leitura e escrita quanto para a sua libertação fez dele um dos primeiros brasileiros a serem exilados. A metodologia por ele desenvolvida foi muito utilizada no Brasil em campanhas de alfabetização e, por isso, ele foi acusado de subverter a ordem instituída, sendo preso após o Golpe Militar de 1964. Depois de 72 dias de reclusão, foi convencido a deixar o país. Exilou-se primeiro no Chile, onde, encontrando um clima social e político favorável ao desenvolvimento de suas teses, desenvolveu, durante 5 anos, trabalhos em programas de educação de adultos no Instituto Chileno para a Reforma Agrária (ICIRA). Foi aí que escreveu a sua principal obra: *Pedagogia do oprimido*.

Em 1969, trabalhou como professor na Universidade de Harvard, em estreita colaboração com numerosos grupos engajados em novas experiências educacionais tanto em zonas rurais quanto urbanas. Durante os 10 anos seguintes, foi Consultor Especial do Departamento de Educação do Conselho Mundial das Igrejas, em Genebra (Suíça). Nesse período, deu consultoria educacional junto a vários governos, principalmente na África.

Em 1980, depois de 16 anos de exílio, retornou ao Brasil para “reaprender” seu país. Lecionou na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Em 1989, tornou-se Secretário de Educação no Município de São Paulo. Durante seu mandato, fez um grande esforço na implementação de movimentos de alfabetização, de revisão curricular e empenhou-se na recuperação salarial dos professores.

Em Paulo Freire, conviveram sempre presente senso de humor e a não menos constante indignação contra todo tipo de injustiça. Casou-se, em 1944, com a professora primária Elza Maia Costa Oliveira, com quem teve cinco filhos. Após a morte de sua primeira esposa, casou-se com Ana Maria Araújo Freire, uma ex-aluna.

Paulo Freire é autor de muitas obras. Entre elas: *Educação: prática da liberdade* (1967), *Pedagogia do oprimido* (1968), *Cartas à Guiné-Bissau* (1975), *Pedagogia da esperança* (1992) *À sombra desta mangueira* (1995). Foi reconhecido mundialmente pela sua práxis educativa através de numerosas homenagens. Além de ter seu nome adotado por muitas instituições, é cidadão honorário de várias cidades no Brasil e no exterior. A Paulo Freire foi outorgado o título de doutor *Honoris Causa* por vinte e sete universidades. Por seus trabalhos na área educacional, recebeu, entre outros, os seguintes prêmios: “Prêmio Rei Balduino para o Desenvolvimento” (Bélgica, 1980); “Prêmio UNESCO da Educação para a Paz” (1986) e “Prêmio Andres Bello” da Organização dos Estados Americanos, como Educador do Continente (1992). No dia 10 de abril de 1997, lançou seu último livro, intitulado “Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa”. Paulo Freire faleceu no dia 2 de maio de 1997 em São Paulo, vítima de um infarto agudo do miocárdio.