

cR

Centro
de Referência
Paulo Freire

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

acervo.paulofreire.org



InstitutoPauloFreire

Moacir Gadotti



Alguns pressupostos

Agora mais do que nunca, a escola está em discussão. Reverter o quadro crítico em que se encontra a educação no Brasil tem sido um desafio não só para seus agentes, mas para toda a sociedade.

Nesta obra, Moacir Gadotti traz novos subsídios para uma discussão não tão nova assim: como melhorar o ensino, sobretudo o ensino público?

Na primeira parte do livro, o autor retoma em grandes linhas a história da educação no Brasil para contextualizar os números do atraso, números que desnudam a precariedade de nosso sistema educacional.

Em seguida, registra os resultados de duas pesquisas. A primeira procurou saber como a sociedade vê a escola. Pelo depoimento de especialistas, professores, pais, alunos e até excluídos da rede escolar, enxergamos as carências de uma instituição que já não responde aos anseios de nenhuma das partes interessadas.

A segunda pesquisa mapeou o processo de organização do educador brasileiro, seus objetivos, propostas e perspectivas. Ressalta ali a absoluta necessidade ►

S É R I E
EDUCAÇÃO EM AÇÃO

Moacir Gadotti

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NA ESCOLA

Alguns pressupostos



NOTA DO AUTOR
LIVROS • REVISTAS

R. Nazare Paulista, 61 - Tel: 263-2333
Telefax: 65-5054

Editor
Fernando Paixão
Assistência editorial
Mário Vilela
Preparação de texto
Renato Nicolai
Revisão
Geuid Dib Jardim
Edição de Arte (miolo)
Divina Rocha Corte
Paginação em vídeo
José A. Santana
Capa
Paulo Cesar Pereira

impressão e acabamento

yangraf
TEL.: (011) 296-1830
FAX: (011) 296-6096

ISBN 85 08 04441 0

1993

Todos os direitos reservados

Editora Ática S.A.

Rua Barão de Iguape, 110 — CEP 01507-900
Tel.: PABX (011) 278-9322 — Caixa Postal 8656
End. Telegráfico "Bomlivro" — Fax: (011) 277-4146
São Paulo (SP)

*“O trabalho teórico, me convenço
cada dia mais, tem maior
incidência no mundo que o
prático. Se se revoluciona
primeiramente o reino das
representações, a realidade não
permanece a mesma.”*

Hegel (1770-1831), Escritos pedagógicos, p. 25.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
I — EDUCAÇÃO BRASILEIRA: Uma primeira aproximação	15
1. Alguns marcos da nossa história da educação	18
2. Sistema educacional brasileiro	21
Financiamento da educação — Níveis de ensino — Educação espe-	
cial — Educação das comunidades indígenas — Educação à distância	
3. Os números do nosso atraso educacional	29
4. Perspectivas preocupantes	30
II — A ESCOLA VISTA PELOS SEUS AGENTES	35
1. Quadro teórico	37
Conceito de representação — O que entendemos por “camadas	
populares” — “Sociedade democrática”: uma expressão ambígua	
— A escola e a produção e socialização do saber — Procedimentos	
metodológicos	
2. Pais e alunos: a esperança dos que não tiveram acesso	41
Os excluídos “em situação de risco” — A fala dos que pouco falam:	
os pais — A fala dos que deveriam falar mais: os alunos	
3. Da mistificação da escola à escola real	44
Autoritarismo — Paternalismo — Virtudes cultuadas pela escola —	
Jargões — Iniciação ao senso crítico — Estereótipos	
4. Professores e especialistas: a nostalgia de uma qualidade	
perdida	46

5. Dialética entre a esperança e a nostalgia _____	48
6. Qual é a escola que as camadas populares sonham para seus filhos? _____	51
 III — A ORGANIZAÇÃO DOS EDUCADORES E SUAS PROPOSTAS _____	55
1. Quadro teórico _____	57
2. Breve história da organização dos educadores brasileiros _____	60
3. Propósitos comuns das entidades _____	64
4. As entidades defendem suas propostas na Constituinte _____	67
5. A organização dos educadores como instância de formação _____	68
6. Unidade, autonomia e pluralismo _____	69
 IV — A ALEGRIA COMO PROJETO NA ESCOLA _____	73
1. Modo de produção e escola _____	76
2. A escola como projeto _____	81
3. Cultura primeira e cultura elaborada _____	84
4. O projeto de uma escola não-autoritária _____	87
 ANEXO: Siglas utilizadas e principais entidades e organizações de educadores brasileiras _____	91
 BIBLIOGRAFIA _____	95

INTRODUÇÃO

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NA
ESCOLA COMO DISCIPLINA DOS
CURSOS DE MAGISTÉRIO,
PEDAGOGIA E LICENCIATURA

A disciplina “Organização do Trabalho na Escola” foi criada, em 1991, na reformulação do currículo do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da USP, a partir de uma proposta elaborada pelos professores Vitor Henrique Paro e Maria Cecília Sanchez Teixeira, do Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação.

Essa disciplina *objetiva* propiciar aos alunos, numa perspectiva crítica, conhecimentos básicos a respeito das condições objetivas em que se realiza o trabalho, a gestão e a participação na escola, visando à identificação de seus problemas e à busca de alternativas de intervenção na realidade escolar.

Seu *conteúdo básico* está dividido em três unidades:

- I — *A escola enquanto local de trabalho*
 - 1. A questão da especificidade da escola
 - 2. O processo de trabalho no interior da escola
 - 3. A natureza do trabalho pedagógico
- II — *A administração da unidade escolar*
 - 1. A organização do trabalho na escola diante dos fins da educação escolar
 - 2. O cumprimento da função social da escola e as condições objetivas de trabalho
- III — *Autonomia da escola e participação na gestão escolar*
 - 1. O direito à participação nas decisões da escola: pessoal escolar, alunos, pais, comunidade
 - 2. Tipos e níveis de participação na escola
 - 3. Mecanismos de participação coletiva na gestão escolar

Essa é uma ementa, um conjunto de temas que atendem ao caso específico do nosso curso de Pedagogia, levando em conta que essa disciplina é ministrada pelo Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação. No conjunto de outro curso, tanto de

Pedagogia quanto de Licenciatura ou de Magistério, ela poderia centrar-se em outros conteúdos. Nas Licenciaturas, o conteúdo dessa disciplina pode ser considerado parte integrante da “Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus”, ao lado das tendências nas políticas de educação, da legislação escolar e dos problemas da escolarização no Brasil e no contexto internacional.

Essa disciplina é abrangente e como o seu campo não é tão definido quanto o das chamadas ciências da educação, ela se serve delas, ainda de forma muito flexível, para determinar um campo de estudo, pesquisa e trabalho que, dentro de determinados contextos, atenda à atual necessidade de reorganizar o trabalho da escola como unidade autônoma, dinâmica e *locus* fundamental da educação.

A escola tornou-se uma organização complexa dentro do sistema social contemporâneo. Por isso, um cronograma de estudo, trabalho e observação prática pode variar muito. Sem pretender ser exaustivo, podemos citar alguns *temas geradores centrais* da “questão escolar”:

1. Quem faz parte da escola

Dentro desse tema podemos incluir os chamados agentes da escola: funcionários (discutir seu papel pedagógico), alunos (o que é ser aluno hoje), professores (para que ser professor?), os chamados especialistas (orientador, diretor, coordenador pedagógico, supervisor). Além disso, qual seria o papel dos pais e das autoridades “externas” (Delegado de ensino, Diretor de Divisão regional ou dirigentes de órgãos centrais das Secretarias)? São eles necessários ao bom andamento da escola?

2. A estrutura da escola e o sistema educacional

Nesse tema gerador podem ser analisadas as condições materiais e físicas, bem como os graus de ensino (educação infantil, ensino fundamental, médio e superior), as séries, turmas, ciclos, bem como as escolas técnicas (comercial, industrial, agrícola, de serviços). Especificamente no que se refere ao sistema educacional, devemos analisar a legislação escolar (leis e regimentos), as organizações intra-escolares (estudantis, APMs, Conselho de Escola) e extra-escolares (Conselho Municipal, Estadual e Federal de Educação).

3. Os atos escolares

Trata-se de saber o que os agentes da escola fazem na/da escola, examinando-se a dialética entre ensinar, pesquisar e aprender (o que é aprender? para que aprender?). Esses agentes também comem na escola (merenda escolar), têm momentos de lazer, recreação e esporte. Aqui deve-se analisar o papel do jogo e da brincadeira na

educação, o papel do teatro, da dança, do canto, do cinema, da TV, etc. Mas existem também os rituais escolares a serem examinados (o planejamento, currículos e programas, horários, aulas, provas, notas, exames, avaliação, férias, dias comemorativos, a “volta às aulas”, as atividades extracurriculares). Cada aluno poderia escolher um desses temas, o que mais tem a ver com sua biografia. Alguém poderia examinar, por exemplo, a ansiedade provocada pelas provas, outro o significado da cola, etc.

4. Os meios escolares

Tem-se falado muito em meios modernos. A Escola Nova insistiu muito na renovação dos meios: qual é o papel do livro didático, do manual, das revistas, dos jornais, das técnicas pedagógicas, dos vídeos, da informática, do giz, da fala do professor, do aluno, dos seminários e das aulas expositivas.

5. Relações sociais na/da escola

Em alguns currículos do Curso de Pedagogia, dada a sua importância, esse tema geral já faz parte como disciplina específica. Há que se examinar aqui as relações interescolares (a comunidade interna: professor-aluno, professor-professor, aluno-aluno). Podem surgir exames da questão do amor na escola, do companheirismo, da amizade e seu papel educativo. Mas há relações extra-escolares também (a comunidade externa: escola-pais, escola-comunidade, escola-meios de comunicação de massa, escola-empresa, etc.), tudo o que hoje pode ser chamado de “a cidade educativa”.

6. A escola em conflito

Muitas vezes não se presta muita atenção ao que está acontecendo hoje com a escola, como lugar de diálogo-conflito. Não se trata apenas do conflito em classe (a questão da disciplina, da impontualidade, dos atrasos, das faltas, do descompromisso, desinteresse, dispersão, apatia, “conversa paralela”, omissão, desrespeito, agressividade, ironia, afrontamento, destruição do patrimônio, etc.). Trata-se também da escola em conflito com a sociedade, da escola que critica a sociedade, do conflito entre a burocracia estatal e a autonomia da escola, do conflito histórico entre a escola pública e a escola privada, da relação escola e classe social.

São atos, hábitos e relações que exigem o exame sério para que o trabalho na escola possa ser organizado com base numa visão concreta das *contradições, determinações, necessidades e possibilidades* da escola atual, que é uma escola em crise.

A escola está em questão. Por isso falamos de escola livresca, escola bancária, escola libertadora ou escola burocrática, escola crítica, escola progressista, escola tradicional, conteudista, formalista, etc.

7. Limites e possibilidades da escola

A escola tem algum poder? Há alguma relação entre escola e partido político? O que causa a evasão e a repetência: a escola ou a sociedade injusta? A escola tem autonomia? A escola pode ser um instrumento de mobilização social? Esse é o seu papel? Escola e consciência crítica: a escola pode mudar alguma coisa ou só a consciência dos alunos? Ela deve mudar a consciência dos alunos? O que podemos fazer nós, educadores, pela escola? O que podem fazer os pais, alunos, a sociedade? Será que ela pode mudar, deve mudar? Ela é fator ou produto da sociedade? Podemos imaginar outra instituição que poderá vir a substituir a escola?

Claro, isso remete aos fins da educação que é o problema específico de outra disciplina, a Filosofia da Educação. Na questão dos limites e possibilidades entra o tema da socialização do saber, da reprodução e criação cultural e da formação em geral (moral, física, intelectual, social, política, cultural), que exige respostas que só a filosofia pode dar: formar homens? cidadãos? políticos? profissionais?

Como se vê, a disciplina “Organização do Trabalho na Escola” é uma disciplina complexa. Seu conteúdo é *transdisciplinar*: envolve elementos de filosofia, história, sociologia, política, administração, etc.

Essa disciplina é complexa porque a questão da escola é complexa. Por isso proponho-me a examinar, neste pequeno livro, *alguns pressupostos*, sem nenhuma pretensão de esgotar o assunto. São contribuições apenas para compreender o tema, frutos de estudo, pesquisa, reflexão e debates. Não tratei, por exemplo, do tema da “autonomia da escola”, pois já o desenvolvi em outros livros, como em *Escola cidadã* (Cortez, 1992) e *Uma só escola para todos* (Vozes, 1990).

Começarei por uma pequena história da nossa educação, do nosso sistema educacional, mostrando os números do nosso atraso educacional e as perspectivas pouco otimistas, caso não haja um rápido esforço que envolva a todos na questão da nossa educação. Trata-se de uma “primeira aproximação” da educação brasileira, um estudo geral e introdutório.

Na *segunda parte*, apresentarei o resultado de uma pesquisa realizada para saber como a sociedade encara a escola, como ela a representa, na fala de pais, alunos, professores, especialistas e excluídos

da escola. Trata-se de um “banho de realidade” da nossa escola pública e, talvez, de um retrato cruel da situação em que ela se encontra.

Na *terceira parte* apresentarei a síntese de um estudo e de uma pesquisa sobre o educador brasileiro, para mostrar como ele está organizado, quais são suas entidades, suas propostas, suas perspectivas. O professor é a peça básica do sistema de ensino. Sem ele, nada funciona. Cabe a ele o papel fundamental da organização do trabalho na escola.

Na *quarta parte* discutirei o tema amplo da origem da escola, do seu desenvolvimento e das perspectivas atuais, com base num projeto de escola alegre e não-autoritária.

I

EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Uma primeira aproximação



Os historiadores costumam dividir em três períodos distintos a história da educação brasileira:

1º) do descobrimento até 1930: período em que predominou a educação tradicional, centrada no adulto e na autoridade do educador, marcadamente religiosa, e o ensino privado;

2º) de 1930 a 1964: depois de uma fase de confronto entre o ensino privado e o ensino público, predominaram as idéias liberais na educação com o surgimento da Escola Nova, centrada na criança e nos métodos renovados, em oposição à educação tradicional;

3º) o período pós-64: iniciado por uma longa fase de educação autoritária dos governos militares, em que predominou o tecnicismo educacional. Depois de 1985, tem início uma transição que dura até hoje, revelando o enorme atraso em que o país se encontra em matéria de educação para todos.

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

A partir de 1985, com a democratização do país, esperava-se maior avanço na solução do atraso educacional. Mas isso não ocorreu.

A Constituinte convocada no ano seguinte, e instalada em 1987, conseguiu reunir a maioria dos setores organizados da sociedade, quer públicos, quer privados, para debaterem os problemas educacionais e encaminharem os princípios básicos de um novo plano de educação para o país, que pudesse pôr fim ao analfabetismo e universalizar o

ensino fundamental. Esses princípios estão na Constituição promulgada em 5 de outubro de 1988, mas ainda não foram traduzidos na prática. A nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases), que até o final de 1992 ainda estava tramitando no Congresso, deverá complementar os princípios estabelecidos na Constituição de 1988.

1. ALGUNS MARCOS DA NOSSA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

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

De Salvador, onde chegaram, os jesuítas se espalharam rapidamente pelas várias regiões do Brasil, primeiro para o sul e depois para o norte.

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

A partir de 1808, com a vinda da família real para o Brasil, fugindo da invasão napoleônica, a preocupação educacional da monarquia portuguesa restringiu-se à formação das elites governantes e dos quadros militares. As principais medidas tomadas pelo governo nessa época foram: a criação do curso de Cirurgia e Anatomia (1808), a criação da Academia Real da Marinha (1808), a criação da Biblioteca Pública (1810), a criação de cursos técnicos e artísticos com a contratação de artistas franceses.

Em 1820 a burguesia lusitana assumiu o controle político de Portugal, obrigando D. João VI a embarcar para a metrópole (26 de abril de 1821). Depois da Independência (1822), foram criadas no Brasil, em 1827, duas faculdades de Direito, uma em São Paulo e outra em Recife, onde se formavam as elites que ocupariam os principais cargos na administração pública, na política, no jornalismo e na advocacia.

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

O país tomou conhecimento do atraso educacional com os pareceres de Rui Barbosa em 1882, que comparou o nosso desempenho com o dos países da Europa e da América do Norte.

Foi durante a Primeira República (1889-1930) que se colocou em questão o modelo educacional herdado do Império. Em 1890 o governo provisório republicano criou o Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, inspirado nas idéias positivistas de Augusto Comte, defendidas por Benjamin Constant. Mas, dois anos depois, esse ministério foi extinto, passando os assuntos educacionais para o Ministério da Justiça e Negócios Interiores.

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

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

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

Esse período foi também marcado por numerosas reformas educacionais que procuravam estabelecer a estrutura e o funcionamento do ensino básico e superior: a Reforma Benjamin Constant (1890), a Reforma Epitácio Pessoa (1901), a Reforma Rivadavia Correia (1911), a Reforma Carlos Maximiliano (1915) e a Reforma João Luís

Alves (1925). Os estados também realizaram várias reformas, destacando-se a de Sampaio Dória, em São Paulo (1920), a de Lourenço Filho, no Ceará (1923), a de Anísio Teixeira, na Bahia (1925), a de Francisco Campos, em Minas Gerais (1927), e a de Fernando de Azevedo, no Distrito Federal (1928).

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

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

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

A Constituição de 1946 estabeleceu o princípio de que, anualmente, a União deveria aplicar nunca menos de dez por cento, e os estados, o Distrito Federal e os municípios, nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino. Ela também fixou a necessidade de elaboração de novas leis e diretrizes para o ensino. Em 1948 o Ministro da Educação, Clemente Mariani, encaminhou o primeiro projeto da LDB (Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que só seria sancionado em 1961, depois de longa elaboração em que predominaram os debates entre duas tendências: a dos defensores do ensino público e a dos defensores do ensino privado. A LDB de 1961 acabaria conciliando essas duas posições num texto ambíguo.

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

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

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

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

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

Para grande parte dos educadores brasileiros de hoje, a década de 80 é considerada uma década perdida. Apesar da relativa expansão das oportunidades educacionais no período citado e da reorganização dos trabalhadores em educação, a qualidade de ensino deteriorou-se profundamente e os índices de evasão e de repetência tornaram-se alarmantes.

2. SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

Pela Constituição de 1988, a educação é um direito de todos, dever do Estado e da família. Ela visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao seu preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho.

O ensino deve ser ministrado levando em conta a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a liberdade de aprender, o pluralismo de idéias, a gratuidade do ensino público, a valorização dos profissionais do ensino, a gestão democrática e o padrão de qualidade.

O ensino no Brasil é livre à iniciativa privada desde que cumpra as normas gerais da educação nacional estabelecidas em lei.

A União, os estados, o Distrito Federal e os municípios devem organizar seus sistemas de ensino em “regime de colaboração” (Art. 211 da Constituição). A União organiza e financia o sistema federal de ensino prestando assistência técnica e financeira aos estados e municípios, que devem atuar prioritariamente no atendimento à escolaridade obrigatória.

O *sistema nacional de ensino* compreende os sistemas públicos e outras instituições públicas ou privadas que prestam serviços educacionais. Seu objetivo é garantir a unidade dos sistemas e o mesmo padrão de qualidade em todo o território nacional.

O *sistema estadual de ensino* compreende a rede pública, a rede privada e os órgãos e serviços estaduais de caráter normativo, administrativo e de apoio técnico.

O *sistema municipal de ensino* compreende, igualmente, a rede pública, a rede privada e os órgãos e serviços educacionais dentro de sua jurisdição.

Todas as políticas devem convergir para a melhoria da qualidade de ensino das *escolas*, garantindo-lhes os meios para que possam exercer suas funções com autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira.

Nos últimos anos, as escolas públicas vêm construindo *Conselhos de Escola* (CE) com caráter deliberativo, constituindo-se no órgão normativo e executivo mais importante da gestão escolar, substituindo as antigas APMs (Associações de Pais e Mestres) ou incorporando-as como Departamento Financeiro do CE. Os alunos também participam do CE. Todavia, em muitas escolas, tanto públicas quanto privadas, eles dispõem de um canal próprio de participação e organização.

Do ponto de vista legal existe uma repartição de responsabilidades das diversas esferas do poder público que deveriam atuar articuladamente. Na prática, porém, essa articulação é ainda muito problemática.

A administração da educação brasileira abrange órgãos federais, estaduais e municipais:

a) *federais*: Ministério da Educação e Cultura (MEC) e Conselho Federal de Educação (CFE);

b) *estaduais*: Secretaria da Educação (SE) e Conselho Estadual de Educação (CEE);

c) *municipais*: Secretaria ou Departamento de Educação e Conselho Municipal de Educação (CME).

Os secretários estaduais de educação articulam suas ações políticas e educacionais através do CONSED (Conselho de Secretários Estaduais de Educação) e os secretários municipais, através da UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação).

As universidades brasileiras têm no CRUB (Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras) o seu órgão de representação.

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

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

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

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

Financiamento da educação

A União deve aplicar, anualmente, nunca menos de 18%, e os estados e municípios o mínimo de 25% da receita resultante de im-

postos e transferências na manutenção e desenvolvimento do ensino. Os recursos públicos são destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas. Os programas de alimentação, saúde, transporte e material didático-escolar devem ser financiados por outros recursos orçamentários.

Além da vinculação constitucional da percentagem dos impostos, o ensino público fundamental tem como fonte adicional de financiamento a contribuição social do *salário-educação* (a nova LDB prevê a criação também do *salário-creche*). Esses recursos são recolhidos pelas empresas, correspondendo a 2,5% sobre o valor da folha de salários das empresas comerciais e industriais e 0,8% sobre o valor comercial dos produtos rurais, no caso de empresa agrícola, produtor e empregador rural.

Apesar de hoje estar investindo um pouco mais em educação, mesmo assim muito aquém das necessidades, o Brasil, durante o período autoritário, diminuiu muito a percentagem dos investimentos públicos em educação. Em 1972, por exemplo, segundo dados do Banco Mundial (*Reducción de los costos unitarios en los sistemas educativos de Latino-América*, Centro de Investigación Educativa, Costa Rica, 1974, cuadro 6, p. 168), o Brasil foi o país que, proporcionalmente, menos investiu em educação na América Latina. Enquanto países como Costa Rica, México, Panamá e Uruguai investiam mais de 25% do seu orçamento, o Brasil aplicou, em 1972, apenas 6,5%, menos do que o Haiti, que vinha em penúltimo lugar com 11,3%, quase o dobro do Brasil.

As instituições privadas desenvolvem suas atividades apoiadas quase que exclusivamente na cobrança de mensalidades, cujo aumento constante tem gerado freqüentes protestos, greves e fechamento de escolas.

Níveis de ensino

A educação escolar brasileira divide-se em dois níveis:

1. *educação básica*: compreende a educação infantil (de 0 a 6 anos), o ensino fundamental (de 7 a 14 anos) e o ensino médio (de 15 a 17 anos). Os dois últimos, antes da nova LDB, chamavam-se de 1º e 2º graus;

2. *educação superior*: no início de 1991, um decreto do governo federal estabeleceu em 200 dias a carga horária mínima anual de trabalho escolar efetivo na educação básica e, no mínimo, quatro horas de aula diárias (a reação foi grande e o decreto foi revogado alguns meses mais tarde). Essa norma está também prevista na nova LDB, aprovada na Comissão de Educação da Câmara em 1990. O assunto é polêmico. Na prática continuam valendo os 180 dias letivos previstos na LDB de 1961.

A LDB que esteve em discussão nesses dois últimos anos também estabelece uma adequada relação do número de alunos por professor em sala de aula:

- a) creche: 20 crianças;
- b) pré-escola e alfabetização: 25 alunos;
- c) demais séries e níveis: 35 alunos.

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

O *ensino religioso*, de matrícula facultativa, por lei, deve constituir disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

A *educação infantil* deve proporcionar o desenvolvimento físico, psicológico e intelectual da criança, em complementação à ação da família.

A educação infantil pode ser oferecida em *creches*, para crianças de 0 a 3 anos, e em *pré-escolas*, para crianças de 4 a 6 anos. Na nova LDB, os estabelecimentos integrados de creche e pré-escola são denominados Centros de Educação Infantil. Em 1990 existiam no Brasil 50.957 unidades de ensino na pré-escola, sendo 11.792 particulares e 39.165 públicas, e um total de 3.740.512 matrículas iniciais.

O *ensino fundamental* objetiva o domínio progressivo da leitura, da escrita e do cálculo, enquanto instrumentos para a compreensão e solução dos problemas humanos e o acesso sistemático aos conhecimentos. Ele deve ser ministrado em língua portuguesa. A partir

da 5ª série é obrigatório o ensino de uma língua estrangeira moderna. Em 1990 existiam no Brasil 208.934 unidades de ensino fundamental, sendo 11.512 particulares e 197.422 públicas, e um total de 28.943.619 matrículas iniciais.

O *ensino médio* objetiva aprofundar e consolidar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, preparar o aluno para continuar aprendendo, desenvolver o pensamento autônomo e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos.

O ensino médio pode ampliar a sua duração e carga horária global para fornecer *educação profissional* (exemplo: curso de Magistério, antigas Escolas Normais, com 4 anos de duração). A educação profissional pode ser obtida em instituições próprias destinadas especificamente à formação técnico-profissional de nível médio, que emitem diplomas de ocupações regulamentadas da indústria, comércio, agricultura e serviços. São as chamadas Escolas Técnicas. Nessas escolas podem inscrever-se os egressos do ensino fundamental e médio.

Para os jovens e adultos trabalhadores que não tiveram acesso na idade própria ao ensino fundamental, foram criados os *Cursos Supletivos*, alguns oferecidos sob a forma de ensino à distância. A nova LDB prevê um regime especial de trabalho para trabalhadores-estudantes (redução da jornada em até 2 horas diárias), programas de teleeducação no local de trabalho, oferta regular de ensino noturno, organização escolar flexível, conteúdos curriculares centrados na prática social e no trabalho e metodologia de ensino-aprendizagem adequada ao amadurecimento e experiência do aluno. Em 1990 existiam no Brasil 10.160 unidades de ensino médio, sendo 3.926 particulares e 6.234 públicas, atendendo a 3.498.777 matrículas.

O *ensino superior*, ministrado por instituições públicas (federais, estaduais e municipais) ou privadas (confessionais ou leigas), realiza-se através do ensino, da pesquisa, da cultura e da extensão. O ensino superior objetiva desenvolver o exercício da reflexão crítica, preparar o estudante para a participação na produção através de profissão específica, bem como sistematizar e desenvolver o conhecimento teórico e prático (ciência e tecnologia).

A educação superior deve oferecer a todo indivíduo uma formação comum indispensável para participar, como cidadão, da vida em sociedade, inclusive os meios para progredir no trabalho e nos estudos posteriores.

As *universidades* e outras instituições de ensino superior, cumprindo sua função social, contribuem, através da pesquisa e da extensão, para a solução dos problemas sociais, econômicos e políticos, nacionais e regionais, difundindo suas conquistas e resultados.

O ensino superior abrange três modalidades de cursos e programas:

- a) cursos de graduação;
- b) programas de pós-graduação;
- c) programas de pós-doutorado.

A nova LDB prevê a duração de 200 dias letivos anuais para os cursos de graduação (hoje é de 180 dias).

Para assegurar o princípio constitucional da *gestão democrática*, as instituições de ensino superior estão criando órgãos colegiados de gestão, se já não o tinham, possibilitando a participação de professores, servidores, alunos e da comunidade. Essa norma constitucional não é obrigatória para as instituições privadas.

As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial.

Em 1988 existiam no Brasil 871 instituições de ensino superior, das quais apenas 233, isto é, 26,75%, eram públicas. As demais 638 pertenciam à rede privada. Entre as instituições públicas, 54 eram federais, 87 estaduais e 92 municipais. Das instituições de ensino superior dos municípios, apenas duas são universidades — as outras são instituições isoladas. Das 871 instituições referidas acima, 84 são universidades. As demais, isto é, 90,47% aproximadamente, são escolas isoladas. Do total de 1.505.360 matrículas no ensino superior, 918.209 pertencem à rede particular (mais de 61%). As universidades públicas atendem apenas 39% das matrículas.

Educação especial

Cada vez mais os cientistas da educação e os educadores recomendam que aos educandos portadores de deficiências seja oferecida *educação especial*, preferencialmente na rede regular de ensino, com serviços de apoio especializado, devendo iniciar-se na faixa etária de 0 a 6 anos.

A educação especial pode ter outras formas de atendimento, como as classes especiais com professor especializado, atendimento

através de professor especializado que se desloca de uma escola para outra ou em unidades especializadas.

As Secretarias de Estado da Educação informam sobre seus serviços de ensino especial. Além disso, as Associações de Pais de Alunos Excepcionais (APAEs) têm desenvolvido enormes esforços no atendimento à educação especial. Em 1988 existiam no Brasil 4.091 estabelecimentos de ensino especial e 1.206 instituições especializadas, com 87.968 matrículas e 20.555 docentes. A quase totalidade dos estabelecimentos de ensino especial era pública. Apenas 94 pertenciam à rede particular. Por outro lado, no que se refere às instituições especializadas, verifica-se o contrário: das 1.206, 973 pertencem à rede particular.

Educação das comunidades indígenas

Desde o encontro da cultura ocidental com as culturas pré-colombianas, os *povos e nações indígenas* vêm sendo sistematicamente exterminados. No Brasil, estima-se que existiam aproximadamente dois milhões de índios na época da descoberta. Restam hoje cerca de 250 mil.

A consciência dessa realidade levou os constituintes (1988) a assegurar às comunidades indígenas, entre outros direitos, a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (art. 210), no sentido de preservar e fortalecer sua organização social, suas culturas, costumes, crenças e tradições.

A nova LDB prevê a criação de programas específicos destinados à educação escolar de comunidades indígenas, e o desenvolvimento de material didático e calendário escolares diferenciados e adequados às diversas comunidades indígenas.

Existem hoje no Brasil aproximadamente 600 escolas indígenas.

Educação à distância

Uma das formas de ensino ainda pouco exploradas entre nós, mas de grande potencialidade hoje, é chamada de *educação à distância*.

A educação à distância possibilita o estudo independente do aluno, a escolha de horários, combinando material didático de auto-

instrução com audiência aos meios modernos de comunicação, sem precisar sair de casa.

Pelas suas características próprias, a educação à distância, na educação infantil e no ensino fundamental, desempenha apenas função complementar. Ela é preferencialmente destinada aos jovens e adultos engajados no trabalho produtivo e à terceira idade.

A educação à distância tem características de *educação continuada*, aperfeiçoamento profissional e enriquecimento cultural.

3. OS NÚMEROS DO NOSSO ATRASO EDUCACIONAL

Apesar de ter uma legislação avançada em matéria de educação, apesar de o pensamento pedagógico brasileiro ser progressista, o Brasil é um dos países do mundo que têm o menor desempenho no setor.

O analfabetismo é um exemplo disso. O Brasil encontra-se entre os nove países do mundo com mais de 10 milhões de analfabetos. O maior número de analfabetos, nove entre dez, encontra-se na área urbana. São Paulo é a capital brasileira do analfabetismo, com mais de um milhão de analfabetos (HIRSCHBERG, 1990).

O fenômeno do analfabetismo é associado à *evasão escolar* e à *repetência*. Como efeito colateral temos a *distorção série-idade* que alimenta o analfabetismo: 68,66% do alunado da 1ª série do ensino fundamental encontra-se em idade fora da faixa etária apropriada. Quando se trata da 5ª série, essa porcentagem se eleva para 80,43%.

No ano 2000 seremos 180 milhões de brasileiros. Se nada mudar, na melhor das hipóteses, 14% da população ainda será analfabeta: des-ses 23 milhões, metade será de adultos. Em setembro de 1990, Ano Internacional da Alfabetização, foi anunciado pelo governo federal um ambicioso programa de alfabetização, o PNAC (Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania). Foi abandonado no ano seguinte, sem nenhum resultado concreto e sem que a população e os educadores recebessem qualquer explicação — uma amostra de como são tratados, neste país, os assuntos educacionais.

Os déficits educacionais do país vêm se acumulando.

O educador Anísio Teixeira, na década de 50, elaborou uma conhecida “pirâmide” para mostrar que a educação no Brasil se cons-

tituia num “privilégio”, comparando-a com a dos Estados Unidos. Nos Estados Unidos, 33% dos que iniciavam a escola elementar ingressavam na universidade. No Brasil, apenas 2,3%. O afunilamento da educação no Brasil dava-se sobretudo a partir do ensino chamado na época “ginasial” (hoje 5ª à 8ª série do ensino fundamental), no qual ingressavam apenas 18,1% dos que iniciavam a formação básica.

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

Dados do Unicef e do IBGE, divulgados em 1990, mostraram que os índices de evasão e de repetência no ensino fundamental cresceram, entre 1979 e 1985, respectivamente 24% e 14%. A taxa de evasão, que era de 10% em 1979, subiu para 12,4%, cinco anos depois.

Em 1989 o Tribunal Superior Eleitoral divulgou uma pesquisa acerca do grau de escolaridade dos 75 milhões de eleitores brasileiros: 68% são analfabetos, semi-analfabetos ou não completaram o primeiro grau.

4. PERSPECTIVAS PREOCUPANTES

Esses dados falam por si mesmos: revelam que o atraso educacional do Brasil já está pondo em risco o seu próprio desenvolvimento.

Esperava-se, na última década do século, de conformidade com a Constituição, que os governos municipais, estaduais e federal, solidariamente, tomassem medidas enérgicas e apresentassem políticas sociais coerentes com essa realidade, que nos aproxima mais do quarto do que do primeiro mundo. Mas as perspectivas não são animadoras, se analisarmos os acontecimentos mais recentes.

O ano de 1991 foi marcado pelo total abandono da educação, em oposição ao discurso oficial do ano anterior que prometia, segundo as palavras do presidente da República, uma “revolução na educação”. Nada disso aconteceu. Pelo contrário, o grande projeto anunciado em 1990 para erradicar o analfabetismo, o PNAC (Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania), foi esquecido.

No setor privado, as *mensalidades* estão totalmente descontroladas. Diante da expectativa desenfreada da inflação, algumas escolas chegaram a anunciar aumentos de até 500%. Muitos pais que tinham seus filhos na escola privada procuraram a escola pública em 1992.

Desde o Plano Collor 1, em março de 1990, as regras para cálculo e reajuste dos preços escolares foram mudadas oito vezes, congeladas ou negociadas entre pais e proprietários de escolas. Como as regras não eram sempre claras (em relação, por exemplo, a se o assunto era competência do MEC ou do Ministério da Economia), os sindicatos das mantenedoras das escolas desobedeceram várias vezes à orientação estabelecida pelos Conselhos Estaduais de Educação.

A polêmica das mensalidades escolares, além de ter desagradado a todos, pais e alunos, professores e empresários de educação, conseguiu unir o setor empresarial da educação com as escolas confessionais, consolidando o setor privado da educação.

Até o final de 1992, a LDB (*Lei de Diretrizes e Bases da Educação*) continuava no Congresso. O processo de discussão da LDB teve início ainda durante a elaboração do capítulo da educação na Constituição. Com a promulgação da Constituição em 1988, os debates em torno de uma nova Lei de Diretrizes e Bases se intensificou. Foram três anos de trabalhos e negociações que envolveram partidos, fóruns de entidades científicas, sindicatos, centrais sindicais, entidades profissionais e numerosos educadores.

A LDB abrange todos os níveis de ensino, da pré-escola à pós-graduação, do ensino público e privado à educação especial e dos grupos étnico-culturais minoritários.

Ainda em 1988, o deputado Octávio Elísio apresentou o primeiro projeto de LDB. Seguiram-se onze projetos de vários deputados. Ao mesmo tempo, a Comissão de Educação, Cultura, Esporte e Turismo da Câmara dos Deputados iniciou um exaustivo processo de consultas. Várias entidades trouxeram novas propostas completas de LDB.

Em agosto de 1989 estava pronto o primeiro substitutivo da LDB, apresentado pelo relator da Comissão de Educação, deputado Jorge Hage, incorporando inúmeras idéias dos projetos anteriormente apresentados. Começou, então, a longa tramitação no Congresso. Em 1991 ele recebeu nada menos do que 1.200 emendas que as várias comissões técnicas do Congresso tentavam compatibilizar num texto de consenso mínimo, que pudesse ser submetido à votação final.

A sociedade como um todo precisa conscientizar-se de que a educação é um valor indispensável do desenvolvimento humano, que educação não é gasto supérfluo, é investimento. Os governos precisam saber que, quanto mais educação, menores serão os gastos com previdência social, com planejamento familiar, com segurança, etc. As próprias elites econômicas do país se beneficiarão com uma mão-de-obra mais qualificada, portanto mais produtiva, e uma população com capacidade ampliada de consumo. Mais educação produz menos violência, menos fome, menos miséria.

As perspectivas, entretanto, não são otimistas. Os projetos educacionais em debate são extremamente polêmicos. O exemplo mais notável é o debate em torno dos *CIEPs* e dos *CIACs*.

Os *CIEPs* (Centros Integrados de Educação Pública) foram criados na primeira gestão do governador Leonel Brizola, no estado do Rio de Janeiro (1983-1987), com o fim de oferecer educação integral à criança. Constituem complexos escolares que incluem gabinete médico e odontológico, bibliotecas, quadras de esporte, refeitório, etc. O projeto é do arquiteto Oscar Niemeyer. A proposta pedagógica dos *CIEPs* inclui a não-reprovação. A reprovação sistemática no ensino público é considerada elitista. As provas anuais estão sendo substituídas por outras formas de avaliação. Em vez de provas, os alunos são avaliados por objetivos. Os objetivos que não forem alcançados pelos alunos num ano continuarão sendo trabalhados pelo professor no ano seguinte, sem reprovação. Esse sistema também é adotado na França.

Os *CIACs* (Centros Integrados de Apoio à Criança), com aproximadamente 4.000 m² de área construída, inspiram-se no modelo dos *CIEPs*, têm aproximadamente o mesmo custo (US\$ 1 milhão) por unidade e atendem quase o mesmo número de crianças (750 a 1.000). Não são apenas escolas, mas centros de atenção integral à criança, englobando, num mesmo espaço, educação escolar, saúde, cultura, esporte, creche, educação para o trabalho, proteção especial à criança e desenvolvimento comunitário.

O custo-aluno do *CIEP* é o triplo do de uma escola convencional. Nos dois projetos, o aluno é estimulado, através de atividades esportivas ou assistidas, a permanecer na escola em tempo integral para garantir melhor desempenho. Se não houvesse nos *CIEPs* uma nova sistemática de avaliação, a taxa de reprovação dos alunos dos atuais *CIEPs* seria a mesma da escola convencional.

Para os promotores — tanto dos CIEPs, quanto dos CIACs — esses projetos representam uma verdadeira revolução no ensino, introduzindo um novo conceito de educação que já está sendo “exportado” para outros países. Só o futuro poderá mostrar quem está com a verdade.

Apesar da polêmica que estão gerando, esses projetos são raros exemplos das poucas alternativas surgidas, no plano concreto, nesses últimos anos.

Mas queremos terminar este primeiro capítulo com uma boa notícia, a conquista do *Estatuto da Criança e do Adolescente*, resultado de uma longa luta de numerosos setores, públicos e privados, em favor de uma ação concreta pela criança brasileira. Quando os setores públicos e privados se unem num esforço comum, os resultados positivos aparecem. Com certeza, o dualismo do sistema educacional brasileiro — público *versus* privado — e o antagonismo que se criou entre eles, associado ao descaso histórico dos nossos governos, são uma das grandes causas do nosso atraso educacional.

Não faltaram debates, nos últimos anos, sobre o tema da criança e do adolescente “abandonados”, envolvendo e unindo setores públicos e entidades não-governamentais.

Entre as medidas concretas resultantes desse engajamento da sociedade, estão surgindo os Fundos e Fóruns dos Direitos da Criança e do Adolescente e os Conselhos Tutelares encarregados de zelar pelo cumprimento desses direitos que, pela Constituição (art. 227), a sociedade e o Estado devem assegurar à criança e ao adolescente, com *absoluta prioridade*: direito à vida, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Segundo dados do Unicef e do IBGE, o Brasil tem aproximadamente 58 milhões de crianças e adolescentes na faixa de 0 a 17 anos, representando 41% da população total. Mais da metade dessas crianças e adolescentes vive em famílias com rendimento de até meio salário mínimo.

Para o Unicef, existem no Brasil: 25 milhões de crianças e adolescentes em situação de risco; 15 milhões sofrendo de desnutrição; 12 milhões abandonados ou que são órfãos desassistidos; 10 milhões obrigados ao trabalho precoce; 9 milhões em idade escolar sem acesso à escola; 7 milhões portadores de deficiência (física, sensorial ou mental), sem atendimento especializado; centenas de milhares confinados

em internatos-prisões, em condições desumanas (o Estatuto da Criança e do Adolescente prevê a desinstitucionalização, portanto a desativação, dos internatos); dezenas de milhares presos irregularmente, vítimas de maus-tratos e degradações de todo o tipo; vários milhares mutilados por acidentes de trabalho e vários milhares mortos anualmente na violência das grandes cidades.

Diante desse quadro aterrador, nos últimos anos foram tomadas algumas medidas que resultaram num avanço considerável. O agravamento atual da crise econômica, contudo, deverá ter sérias consequências para essas crianças e adolescentes. Já ficou demonstrado pelo DIEESE (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos) que existe uma correlação entre salários e mortalidade infantil: quando diminui o poder aquisitivo dos trabalhadores, eleva-se a taxa de mortalidade infantil. A corda arrebenta no lugar mais fraco.

Embora esteja decrescendo a taxa de mortalidade de crianças com menos de 1 ano e crescendo a taxa de escolarização, a precariedade das condições de vida no Brasil — principalmente dos domicílios — ainda é alarmante. O *Estatuto da Criança e do Adolescente* representa, para todos esses brasileiros, uma grande esperança.

II

A ESCOLA VISTA PELOS SEUS AGENTES

1. QUADRO TEÓRICO

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

A primeira etapa consistiu no levantamento bibliográfico, seguido da elaboração dos estudos de caso, focalizando as representações dos diversos segmentos que compõem a escola, bem como os pais e os excluídos dela. Na terceira etapa foram feitas discussões, sobre os dados colhidos, com especialistas de outras universidades e da rede pública de ensino. Uma síntese dos estudos de caso foi enviada a quatro especialistas, com a solicitação de uma análise escrita, resgatando a discussão do tema e contribuindo para a sua melhor compreensão.

Conceito de representação

Marilena Chauí identifica “representação” com “idéia”: “os homens produzem idéias ou representações pelas quais procuram

explicar e compreender sua própria vida individual, social, suas relações com a natureza e com o sobrenatural” (CHAUÍ, 1981:21). As análises de Marx nos demonstram o quanto as idéias ou representações dos homens são condicionadas pela forma como produzem suas vidas materiais: “na produção social de suas vidas, os homens contraem determinadas relações necessárias independentes de sua vontade” (MARX, s.d.:301).

Para efeito desta pesquisa, entendemos por “representação social” um conjunto de idéias estruturadas, envolvendo a percepção e apreensão de uma realidade escolar, sua análise (crítica ou não), expectativas e propostas de mudança. E, por ser uma “representação social”, ela diz respeito à sociabilidade, às relações sociais (da e na escola), aos laços mantidos (entre escola e sociedade), à vida em sociedade, etc.

O que entendemos por “camadas populares”

Segundo Poulantzas, “o conjunto de agentes sociais determinados, principalmente mas não exclusivamente, pelo processo de produção, uma vez que os aspectos políticos e ideológicos também desempenham papel nesta determinação” (POULANTZAS, 1975:14), constitui as classes sociais: o proletariado e a burguesia, os trabalhadores e os não trabalhadores. Porém, quando nos referimos a classes populares, diz Luís Eduardo Wanderley, “estamos entendendo aquelas que vivem em condição de exploração e dominação dentro do capitalismo. Mas na estrutura econômica global, na relação de mercado, o pequeno proprietário também sofre uma exploração do grande capital; assim como o funcionário público também não tem nenhuma capacidade de controle do seu próprio trabalho” (WANDERLEY, 1980:108).

Face a essas considerações, a expressão “camadas populares” significa, além da classe operária, os escalões inferiores da burguesia que apresentam homogeneidade quanto à situação de exploração — subordinação econômica e política — na sociedade capitalista. Entretanto, operacionalmente, para efeito desta pesquisa, desconsideramos as camadas pertencentes aos escalões inferiores da burguesia. Isso se justifica na medida em que são muito mais as camadas populares da classe trabalhadora que menos se beneficiam da escolarização e não

a classe média, que de alguma forma tem acesso à escola (pública ou privada).

“Sociedade democrática”: uma expressão ambígua

A chamada “democracia liberal”, instalada no Brasil no período pós-ditadura, não é ainda uma sociedade plenamente democrática. O liberalismo pressupõe a dominação de classe e a exploração econômica. Só uma sociedade que elimine a divisão entre oprimidos e opressores pode dizer-se plenamente democrática.

Com isso, não se nega a necessidade de conquistar estágios mais avançados no interior da democracia liberal burguesa e, a partir dessas conquistas, construir alternativas de poder popular que, no futuro, venham a se constituir como base de uma nova sociedade plenamente democrática.

Por uma sociedade democrática entendemos a sociedade em que o governo é realmente exercido pelo povo organizado, em que o poder popular é garantido por uma intensa participação nas decisões, em que as funções públicas são exercidas diretamente pelo povo, inclusive o controle e a fiscalização do poder econômico, bem como das instituições e dos diversos poderes governamentais, em que as liberdades individuais são respeitadas, os direitos protegidos, em que as liberdades sociais, tais como a liberdade sindical e o direito de greve, são garantidas. Enfim, uma sociedade é efetivamente democrática quando ela é aberta e universal, autocontrolada e autodirigida, “uma sociedade na qual a autoridade coercitiva é substituída por um processo de tomada de decisões que não dá lugar à alienação entre o indivíduo e as decisões tomadas” (Rudolf de Jong. Apud PINHEIRO, 1979:314).

A escola e a produção e socialização do saber

É preciso reconhecer, inicialmente, que nem todo saber resume-se no saber comum escolar. A vida é também uma grande escola, em que se aprendem coisas essenciais. O saber essencial das classes populares não será apenas ensinado pela burguesia, tecnoburocratizada. Nossa tarefa consistirá justamente em buscar as expectativas,

as contradições, as possibilidades de construção de *outra escola*, crítica, criativa, capaz de atender aos interesses de outra classe e não daquela que hoje está no poder.

O saber é universal na medida em que ele é histórico, portanto ligado aos interesses sociais e aos contextos nos quais ele se desenvolveu e, por mais isolado que à primeira vista pareça ser, está relacionado com tudo.

Ao conhecer, o homem não se posta diante do objeto de conhecimento como um mero consumidor de alguma coisa já sistematizada para ele; ele também é um produtor do conhecimento que já detém, em função do momento em que se opera esse conhecimento e em função dos seus interesses e motivações para conhecer.

O saber não é algo que possa ser encontrado após uma longa busca e sobre o qual teremos, depois, posse definitiva. Se é verdade que todos os homens necessitam de informações e instrumentos básicos para se iniciarem na “busca” do conhecimento, é também verdade que essa “busca” jamais cessará: quanto mais se abrir o campo do conhecimento, maior será também a percepção da própria ignorância.

Procedimentos metodológicos

Nossa primeira preocupação instrumental, metodológica, foi a consideração das particularidades das ciências humanas, para que, baseados nessas particularidades, pudéssemos optar por uma metodologia condizente com nossos objetivos.

Consideramos que as características do *método dialético* e da *pesquisa participante* respondem adequadamente a essas particularidades.

O modelo *estudo de caso* foi também utilizado na pesquisa. Nas definições clássicas, ele se aplica mais adequadamente a estudos intensivos e aprofundados de realidades tanto individuais quanto grupais, institucionais ou comunitárias.

Restringindo o número de sujeitos da pesquisa, tivemos a possibilidade de aprofundar o conhecimento de múltiplos aspectos que envolvem a realidade concreta.

Dentro de uma *perspectiva dialética integradora*, preocupamo-nos com a identidade sujeito-objeto, evitando cisões entre ambos, bem como descrições estanques, desvinculadas da prática e do dinamismo dos contextos sociais, políticos, econômicos e ideológicos e de suas contradições.

2. PAIS E ALUNOS: A ESPERANÇA DOS QUE NÃO TIVERAM ACESSO

Para conhecer as representações sociais da escola dos *analfabetos*, tivemos contato com pessoas que vivem atualmente em área urbana metropolitana, grande parte expulsa do campo pela “modernização” capitalista que vivenciaram na primeira etapa de suas vidas e ainda vivenciam.

A escola é concebida como fornecedora de conhecimentos que auxiliarão na melhor compreensão da realidade em que estão inseridos e de comportamentos sociais que facilitarão seus contatos com os representantes da classe dominante. Esses conhecimentos e comportamentos trarão também possibilidades de melhoria da qualidade de vida (melhores moradias e salários) e de maior prestígio social (profissões não manuais), etc.

Os grupos entrevistados demonstraram ter compreendido a situação de exploração a que estavam sendo submetidos, o que os levou a ações de inconformismo, procurando outros locais de trabalho e moradia onde a qualidade de vida fosse melhor. Mesmo assim, culpam-se por não terem “subido na vida”. Assumem a culpa pela situação de analfabetos e sentem-se envergonhados de afirmá-la. Relacionam essa situação com sua pouca capacidade intelectual, isentando o contexto sócio-político-econômico e educacional da responsabilidade pela sua situação.

Analfabetos não se consideram analfabetos porque essa palavra significa inferioridade, vergonha, etc. Na nossa sociedade os analfabetos são “envergonhados”, como dizia um deles. A palavra “analfabeto” é mais utilizada pelos alfabetizados ou pelos próprios professores. Para não discriminar, poderíamos utilizar a expressão “excluídos da escola”, “iletrados” ou simplesmente crianças, jovens e adultos que ainda não tiveram acesso à educação básica.

Os excluídos “em situação de risco”

“Infratores” da FEBEM-SP foram os sujeitos de um dos estudos de caso. Tratava-se de 80 “menores” na faixa de 15 a 17 anos. Todos eles pertenciam às camadas sociais que estão à margem do mercado de trabalho e que, de alguma forma, já pertenceram aos quadros formais da escola, apesar de 40% deles serem analfabetos.

Os dados da pesquisa demonstraram que, nas representações desses adolescentes, há um relativo equilíbrio entre aspectos afetivos com conotação positiva (bom relacionamento com professores e colegas, atividades lúdicas e esportivas) e com conotação negativa (mau relacionamento interpessoal com professores, reprovações, expulsão, estudo desinteressante, etc.).

O fracasso escolar é considerado pelo aluno como resultado de suas condições individuais. A escola apresenta-se como oportunidade para aquisição de conhecimentos (ler, escrever, contar) que são úteis porque facilitam a entrada no mercado de trabalho. Está portanto relacionada à ascensão social.

A crítica à escola volta-se especialmente para a diferença entre as oportunidades educacionais de classes sociais diferentes: entre os “pobres” e os “ricos”. Quanto ao professor, eles salientaram a necessidade de ele ser capaz de estabelecer laços afetivos, relações democráticas e não ter preconceito em relação a seus alunos.

A fala dos que pouco falam: os pais

Foram realizados dois estudos de caso em regiões bem distintas, através dos quais puderam ser percebidas as contradições existentes nas suas representações tanto entre regiões quanto no interior delas. A educação escolar é muito valorizada, mas a expectativa sobre suas possibilidades é modesta e refere-se mais à aprendizagem do ler, contar e escrever. Embora seja modesta, tal expectativa reveste-se de importância fundamental, pois representa não apenas o que se espera da escola, mas coloca-se aí o seu principal e único objetivo. Essa expectativa fundamenta-se nas necessidades geradas em indivíduos provenientes de uma estrutura agrária que, renegando a tradição da oralidade, apresenta uma grande expectativa em relação ao domínio da linguagem escrita.

As *críticas à escola* foram designadas com as seguintes expressões: “falta de vagas”, “a escola do pobre é diferente”, “não permite a participação dos pais nas decisões”, “o nível de ensino é fraco”, “os professores deveriam ensinar”, etc.

Quanto aos professores, os pais falam com facilidade a respeito do perfil do “bom” professor (aquele que os seus filhos não têm): “dedicado”, “capacidade didática”, “compreensão total para com os alu-

nos”, “imagem da autoridade respeitada”, etc. São poucos os que conseguem relacionar a figura do professor com sua situação social, justificando suas falhas pelo baixo salário que recebem e a falta de preparo para exercer a função.

É isso que dizem os pais.

A fala dos que deveriam falar mais: os alunos

Os *alunos* representam a escola pelas suas *carências*. A representação é negativa. As carências são de ordem física, social e integrativa: “a escola não tem boa merenda”, “a água é suja”, “o prédio da escola não oferece segurança”, “a escola não dá *status*”, “a escola é autoritária”, etc.

Há dois grupos distintos de alunos: os do diurno e os do noturno. Mas não são grupos diferentes em sua essência e, muito menos, antagônicos. São apenas grupos que têm representações diferentes da escola, com grau maior ou menor de percepção crítica.

Os alunos do *período diurno*, mais do que os do noturno, levantam contradições dentro da escola. Se a escola é útil e prestativa a muitas pessoas, se a escola lhes dá o estudo e sem o estudo eles “não são nada”, se a escola é o “segundo lar”, apesar de o ensino “deixar muito a desejar” e de “a escola não exigir do aluno o que é capaz de proporcionar”, etc., essa escola só “vale por seus professores”.

Os alunos, nessa representação, dissociam os professores do ensino, quando deveriam estar intimamente ligados a ele. No entanto, isso é facilmente justificado, quando afirmam que é a instituição escola que é falha. Os professores representam o elo que os liga à esperança de melhoria.

Os alunos do *período noturno* concluem que a escola não lhes serve, pois, em primeiro lugar, não há “respeito mútuo”. A escola a que eles têm acesso — e só pode ser essa, “porque são pobres” — não os respeita, pois são tratados “com estupidez”, são avaliados de modo “inadequado”. Nessa escola o ensino é insuficiente, os professores faltam muito e “não há diretora no noturno”. Além de tudo, é uma escola extremamente autoritária e os problemas surgidos são resolvidos (ou pensam que são) “com traumas” para os alunos.

É isso que os nossos alunos pensam da escola pública. É assim que eles a descrevem.

3. DA MISTIFICAÇÃO DA ESCOLA À ESCOLA REAL

Outro estudo de caso foi desenvolvido em seis escolas da cidade de Maringá (PR), num universo de 146 depoimentos. A análise e a interpretação dos discursos colocam em evidência o significado que as crianças atribuíram à escola, conforme experiências adquiridas durante a sua permanência nela.

A escola real foi evidenciada através de alguns temas mais frequentemente abordados:

Autoritarismo

Esse não é visto pelos alunos de forma clara. Apresenta-se apenas de forma diluída nos depoimentos.

Paternalismo

Os depoimentos falam do paternalismo como uma relação que decorre da autoridade, que “é boa”, que “gosta”, que quer apenas “o bem para os seus subordinados” (alunos que se sentem agradecidos por tudo o que lhes é oferecido). Transportam para dentro da escola as relações familiares de poder. Família e escola continuam unidas pelos mesmos objetivos institucionais de sedimentação dos valores mais difundidos na nossa sociedade.

Virtudes cultuadas pela escola

A “colheita” de virtudes pela escola é a continuação de uma educação repressiva que se inicia na família e prossegue paulatinamente na escola, a fim de transformar os alunos em pessoas com comportamentos amalgamados para servir. Assim, as normas serão rigidamente obedecidas. Os depoimentos que colhemos dão conta de que a escola, em relação a esse tema, de modo geral, atinge os seus objetivos.

Jargões

Os jargões preconizam valores que levam os depoentes a se ligarem afetivamente à escola e a tudo que está ao seu redor, por ser a forma mais fácil de sensibilizar e atingir a criança. Continua a escola, como instituição, através de seus dirigentes, a ser facciosa, pois nenhuma outra instituição como a escola tem se dedicado tão insistente e determinadamente a modelar e modificar o comportamento daqueles por quem é responsável e também nenhuma outra detém um reservatório mais amplo de sujeitos disponíveis.

Iniciação ao senso crítico

Pudemos detectar nos depoimentos que está presente a idéia de justiça e outros valores que levam ao senso crítico. Esses valores não são tão claros para todos. Apresentam também críticas aos procedimentos adotados pelas professoras em sala de aula, de vez que não aceitam, em princípio, certas determinações para as atividades escolares, mas, ao mesmo tempo, justificam sua prática.

Estereótipos

Nos depoimentos observa-se que continuam arraigadas as idéias estereotipadas de um valor “perene” da escola, transmitido em sala de aula, através dos textos didáticos e das falas da professora. A adjetivação usada faz parte de uma linguagem conhecida por todos, há décadas. Essa adjetivação diz respeito à “beleza da escola”, quando nem sempre possui essa qualidade, por estar suja, sem pintura, mal-conservada, ou, então, a um sentimento abstrato que só pode ser sentido através da inculcação que é transmitida pelos seus responsáveis. A escola é descrita pela sua finalidade: a instrumentalização do saber, escrever, contar, adquirir novos conhecimentos. O domínio desse saber está voltado para o mercado de trabalho. É então exaustiva a preocupação da criança com seu futuro profissional e, para que consiga atingi-lo, a escola é o único caminho possível.

4. PROFESSORES E ESPECIALISTAS: A NOSTALGIA DE UMA QUALIDADE PERDIDA

De acordo com os estudos de caso realizados, em que foram colhidos depoimentos de *professores*, foi constatado mais frequentemente: *acomodação*, pois não questionam as ordens recebidas, e *medo* — na medida em que vivem numa instituição autoritária e muitas vezes violenta. Segundo os depoimentos dos próprios professores, eles se consideram competentes, na medida em que desenvolvem um “bom trabalho”, mas são mal remunerados. Os depoimentos revelaram um enorme saudosismo de uma escola perdida e também uma grande perplexidade e angústia diante do futuro da escola.

Para os professores, o ensino do passado (o ensino tradicional) era de melhor qualidade. Contudo, não deixaram claro o que é essa qualidade, em relação a que e para quem. Falam que houve um rebaixamento do nível de ensino. Isso quer dizer uma diminuição da qualidade de conteúdos ensinados.

Os próprios professores que reconheceram a queda da qualidade tentaram reconhecer suas causas. Apontaram como causas prováveis, com suas próprias palavras: o fato de estarem muito “presos ao sistema”, “os pais exigem menos da criança”, “a Delegacia de Ensino é que leva os professores a traçarem o mínimo a ser ensinado”, etc. Afirmaram que a coordenadora pedagógica induz os professores a melhorar o índice de promoção sem avaliação ou exames e isso baixa a qualidade. Outros atribuem a baixa da qualidade “à falta de respeito dos alunos”, e até à “Revolução de 64” e sua política que ampliou de 4 para 8 anos a escolaridade obrigatória, etc.

Os professores percebem que “tudo mudou”: a educação, a escola, os alunos, os pais, a formação e o nível dos professores. Mas mesmo assim querem a volta daquela *escola do passado*. Não atribuem as mudanças a causas econômicas ou políticas. Quando muito, falam em “jogadas políticas”.

Reconhecem, no entanto, que hoje seria até mais fácil a ação da escola, pois os alunos e as pessoas em geral estão “participando mais dos acontecimentos”. Embora falem em participação como algo positivo, deixam passar em suas falas resistência à integração escola-aluno-pais. Dizem que os pais “não estão preparados” nem querem participar. Criticam a formação dos professores de hoje, mas não a que tiveram.

Consideram-se “bons professores”, embora sintam-se frustrados e reconheçam que “está difícil fazer o aluno pensar”.

O professor, então, acomodou-se, “perdeu o amor à arte” e começou a trabalhar em função do dinheiro que recebe, que é muito pouco. “Desmoralizaram tanto o professor que ele se voltou contra o governo.” Hoje, o professor, de tão desiludido, não está “nem querendo mais, ele já deixou de querer”, pois “cada vez que é feita uma reunião, ao nível de Delegacia, é para ver qual o mínimo que se pode exigir do aluno”. Sentem que até a decisão de promoção do aluno não está mais nas mãos do professor.

Contudo, acreditam que o professor pode fazer o que e como quiser dentro da sala de aula e que, se quisesse, “o professor poderia mudar tudo, porque tem uma arma poderosíssima nas mãos”. Contudo, quando falam em mudança, referem-se à “mudança no ensino”. E isso significa buscar a recuperação do “bom nível” do ensino passado, isto é, aumentar a quantidade dos conteúdos ensinados atualmente.

Foram entrevistadas também nove *professoras de primeira série* do 1º grau. Essas professoras mostraram-se insatisfeitas com “a escola que temos hoje”. Relataram que no início de suas carreiras tiveram muitas dificuldades em seu trabalho, pois “as diretoras das escolas sempre designam para as primeiras séries os professores recém-formados”. Além de sua inexperiência e formação marcadamente “teórica”, as turmas de alunos são heterogêneas, numerosas e o espaço físico das salas é reduzido.

Quanto à grande incidência de *reprovação*, apontam o aluno e a família como responsáveis. O aluno, “pelo baixo Q.I.”, pelo desinteresse e pelo seu “não saber nada”. Competiria à família ter capacidade para resolver todos os seus problemas, de qualquer natureza, para, assim, proporcionar um “clima de tranquilidade propício à aprendizagem dos filhos”.

Tais considerações são novamente formuladas a partir de uma perspectiva individualista, a-histórica e funcionalista da sociedade. O discurso vai da observação piedosa à visão de atributos preconceituosos da pobreza. As representações colocam a descoberto a discriminação dos pais e alunos pertencentes às classes populares feitas pelas professoras entrevistadas. Só uma mostrou-se identificada com os alunos enquanto trabalhadores, assim como ela.

O pensamento dos professores e dos *especialistas* é muito semelhante. Convém, contudo, destacar alguns aspectos particulares das representações da escola feitas por alguns especialistas.

Nos depoimentos colhidos, os *diretores* dizem “não ter escolha”: ou se é “burocrata” e se “vive bem” com o supervisor, porque assim este “vive bem” com o delegado — assim, a escada hierárquica do “bem viver” vai subindo até o secretário —, ou o diretor de escola “dá mais atenção à parte pedagógica de sua função” e, assim, embora “vivendo bem” com sua consciência de educador, “vive mal com o supervisor, com o delegado, etc.”.

Em geral, os especialistas *não se percebem como iguais* num processo permanente de aprendizagem do que é a escola e para que serve. Daí manterem geralmente uma relação de “cima para baixo”, uma relação de “autoridade” e de superioridade em relação aos professores. Mas essa superioridade não passa de fantasia, de falsa representação e percepção do todo da escola e da realidade.

Nas respostas à questão “como deve ser a escola?”, apareceram freqüentemente situações a serem solucionadas, aspirações a serem satisfeitas, que, no fundo, constituem os requisitos mínimos para o desenvolvimento da tarefa educativa. Os professores restringem-se a solucionar os problemas da escola atual, imediata, no local mais próximo. Não conseguem vislumbrar uma outra escola. Por isso sentem medo dela. Mas não sabem o que fazer a longo prazo.

As professoras que têm alguma vivência de trabalho com a comunidade são mais críticas. Nos depoimentos dessas professoras evidencia-se um pensamento político que prioriza a mudança dos princípios e práticas da educação, propondo, principalmente, a superação do autoritarismo na escola (compromisso político) e a necessidade de oferta de cursos de atualização para que o professor desenvolva melhor o seu trabalho (competência técnica).

5. DIALÉTICA ENTRE A ESPERANÇA E A NOSTALGIA

Podemos dizer que, nos estudos e debates realizados através dessa pesquisa, a “representação social da escola de 1º grau para as camadas populares” vive a dialética entre a *esperança* e a *nostalgia*.

No primeiro pólo dessa contradição (unidade e oposição de contrários) encontramos mais freqüentemente os excluídos da escola, muitos pais e alunos. No segundo pólo dessa contradição encontramos mais os professores e, principalmente, os chamados especialistas.

Quanto mais pobres são as crianças e os pais, maior a expectativa positiva em relação à escola. Há uma crença, um otimismo, nas camadas populares mais oprimidas em relação a ela. Nos seus depoi-

mentos depositam enorme esperança na escola. O seu futuro parece depender da educação. Os adultos lamentam não terem escolaridade e, por isso, enfrentam todas as dificuldades para que seus filhos a tenham.

Essas pessoas têm algumas críticas à escola que conhecem e à atuação dos professores. Nessas críticas estão subjacentes suas propostas para que a escola atenda melhor às suas expectativas e necessidades. Apesar disso, ainda a representam como a instituição que pode lhes proporcionar alguma possibilidade de alcançar melhor qualidade de vida.

Um dos aspectos que mais foram salientados nesses depoimentos refere-se ao que poderia ser chamado de *mito da meritocracia*: as oportunidades educacionais estão à disposição de todos, e, por isso, de suas qualidades pessoais depende seu sucesso na vida. Em decorrência, os fracassos da vida são atribuídos exclusivamente aos indivíduos. Por mais marginalizados e explorados que sejam, assumem a culpa daquilo que a sociedade injusta e espoliadora lhes tirou.

Esses sentimentos de inferioridade, incapacidade, culpa, os comportamentos de passividade, subserviência, dependência, são comumente encontrados nos grupos estudados, resultado dessa interiorização de valores e estereótipos inculcados pela escola, mas, principalmente, pela família e pelos meios de comunicação social. A escola não consegue libertar-se de uma sociedade que educa para a servidão e a dependência. Falar de *autonomia intelectual* e *autonomia da escola*, nessas circunstâncias, é pregar no deserto.

Ao mesmo tempo, a interiorização dos modelos de relacionamento interpessoal autoritário, que caracteriza a nossa sociedade, leva-os a estabelecerem relações interpessoais que variam entre dois pólos: a *subserviência* em relação aos que são considerados superiores e a *agressividade* para com os subordinados.

Já as professoras (digo professoras porque a maioria é mulher, mas nelas também são incluídos os professores) que, ao se formarem no curso de Magistério, tinham tantas ilusões e representavam a escola como lugar do “encontro”, da “fala”, do “amor” acabam, no primeiro ano de exercício de sua profissão, muito desiludidas. Ao exercerem a profissão e enfrentarem os baixos salários e as péssimas condições de trabalho, perdem todas as suas “fantasias”. Muitas vezes, tornam-se desanimadas, apáticas, acomodadas. Não vêem saídas para a escola. Algumas, as mais saudosistas, defendem uma “volta ao pas-

sado” como a única solução. É o que mostrou a nossa pesquisa, embora também se tenha verificado maior entusiasmo nos pequenos municípios do interior do que nos grandes centros urbanos. Passados alguns anos da pesquisa, através de muitas “andanças” pelo país, pude verificar que esta situação vem se alterando para melhor, apesar de ainda serem muito duras as condições de trabalho das professoras, sobretudo nas séries iniciais.

Com o passar do tempo, os professores de 1º grau com maior experiência de magistério trabalham no 2º grau; outros fazem pós-graduação e conseguem “escapar” do ensino básico, dando aulas em faculdades. Outros, porém, continuam na escola de 1º e de 2º graus, mas procuram cargos em Secretarias ou funções de especialistas. São, em geral, mais pessimistas em relação à escola do que os professores iniciantes. Os especialistas, que se constituem em verdadeiros “dirigentes” das escolas, acabam demonstrando também muita desilusão, influenciando alunos, pais e professores jovens.

Há também o outro lado dessa representação “passiva”. É a capacidade ativa daqueles que reagem a esse desânimo: superam o “medo com a ousadia” (Paulo Freire), buscando saídas.

Esses professores dividem-se em dois grupos:

1º) Para alguns, a saída estaria na *transmissão cultural*, no resgate de uma certa especificidade da escola. Identificam essa especificidade com os conteúdos do saber escolar. Limitam-se ao escolar, numa perspectiva mais liberal e em alguns casos elitista e autoritária. Não se questionam sobre o papel social da escola e seu potencial transformador. O ideal desses professores é o da “escola competente”. A qualidade também é enfocada, só que no sentido tradicional, em oposição ao conceito proposto de uma escola com “nova qualidade” (transformadora, popular, etc.). Identifica-se essa tendência com a “volta ao passado” da escola tradicional, que “era competente”. Não questionam propriamente o tecnicismo pedagógico, mas a incapacidade do “regime autoritário” de dar escola para todos. Centram suas análises nos aspectos quantitativos, como o acesso e a permanência dos alunos na escola.

2º) Para outro grupo, a “solução” da escola está numa *mudança qualitativa*. Ao invés de buscarem o modelo da escola no passado, apontam para o futuro, para a mudança de sua função social. Essa tendência, mais transformadora e popular, trabalha muito com o conceito de resgate não apenas quantitativo, mas qualitativo do aluno,

de sua identidade (conceito de existência), resgate das relações humanas, engajamento, compromisso, participação social e política na escola e fora dela, educação formal-informal, relação escola-família, enfim, apontam para uma escola com qualidade nova.

6. QUAL É A ESCOLA QUE AS CAMADAS POPULARES SONHAM PARA SEUS FILHOS?

Para muitos, a “crise” escolar acabou se transformando num alibi para o imobilismo. A mistificação da escola (a escola que tudo pode) também é imobilista: cria ilusões que se desfazem na realidade. Por outro lado, o *ativismo* e o imediatismo também são formas de mistificação do presente.

A superação dialética desses modos extremos de encarar a crise escolar certamente deve levar em conta o *cotidiano* numa perspectiva histórica mais ampla: responder às necessidades reais e concretas de hoje, numa educação voltada para o futuro.

Para as camadas populares, o cotidiano significa busca de qualidade de vida numa perspectiva integral e integradora. Embora existam visões contraditórias, não lhes interessa uma escola sem interesses, que não atenda suas necessidades concretas de trabalho, lazer, saúde, alimentação, esporte, etc. Para elas, a *escola é um centro de múltiplas atividades*. Ela deve estar ligada aos problemas de sua vida — não uma escola elitista, nem politiqueira, nem intelectualizada. Querem uma escola “com conteúdo” (ler, escrever, contar) mas sem ser conteudista.

E quais são seus problemas?

São: moradia, transporte, direitos trabalhistas, saúde, violência, sexualidade, problemas das crianças.

Enfim, a escola que as camadas populares sonham é uma escola que responda às suas necessidades e problemas. Para elas, a escola deve ser uma instituição que esteja do lado delas e não das classes dominantes, portanto uma escola pública que seja realmente popular.

Muitos professores representam a escola confusa e contraditoriamente, como reflexo da desagregação causada pela concepção elitista, burocrática e autoritária da educação (de direita e de esquerda, se ainda é possível falar assim), incutida primeiro pela ditadura e depois pela autocracia política que é o “governo sem povo”.

Nesse sentido, acreditamos que é fundamental resgatar a escola como local da “alegria” (proposta na quarta parte deste livro), como indica sua origem etimológica: *local da imaginação e da esperança*.

Todos estamos de acordo que nada se pode fazer na escola em que os professores, além de mal formados e mal remunerados, estão descontentes e sufocados pela inércia dos aparatos burocráticos escolares. O desânimo e, muitas vezes, a doença parecem ter tomado conta de nossas escolas. Não há dúvida de que as neuroses são mais frequentes entre professores que lidam apenas com abstrações e vão para a realidade escolar com a cabeça cheia de idéias, de conteúdos abstratos e sem vida. A escola burocrática, somada a essa concepção positivista e escolástica da escola (que muitas vezes se apresenta como progressista), acaba com todas as ilusões dos educadores que, no início, mostram-se tão apaixonados por sua atividade. Ela destrói o educador, física e mentalmente.

Evidentemente isso não esgota a análise da escola. Nem se pode isolar o caso da escola de toda a crise atual. A educadora soviética Krupskaya e o educador brasileiro Paulo Freire, quase com as mesmas palavras, denunciaram essa escola neutra e burocrática como uma escola criminosa, portadora do vírus da necrofilia. Ao mesmo tempo, lutaram por uma escola viva, por uma *educação biófila*, isto é, uma educação que forme para a vida e não para a morte e a doença.

Um caminho de esperança está na educação imaginativa, criativa, voltada para o futuro. Não uma educação esquemática que vai à realidade com tudo pronto. O que se propõe é uma *pedagogia da pergunta* que continua sempre inquieta e inquietante, uma pedagogia que, com a prática de pensar a prática, aprenda a prática de analisar os erros cometidos, portanto também uma pedagogia do erro. O educador progressista aprende fazendo e refletindo sobre prática. E quem “faz” comete erros. Só uma educação escolástica e tecnicista pretende ser perfeita.

Qual é a escola que as camadas populares sonham para seus filhos?

De acordo com a pesquisa que realizamos, essa escola é aquela que atende a todos, deve ser igual para “pobres” e “ricos”, gratuita, participativa, com “ensino forte” (conteúdos “tradicionais” mas que tenham a ver com a vida) e de tempo integral para professores e alunos. Uma escola bonita, limpa e bem construída, bem organizada, com um professor dedicado, competente, capaz de “conhecer e com-

preender os alunos”. Essa escola não discrimina e não tem preconceitos em relação aos alunos e suas famílias (“não tem medo de pobre”), estabelece um clima gostoso, alegre e democrático.

As camadas populares valorizam o vínculo afetivo (= solidariedade de classe); medem a qualidade de ensino por esse vínculo. A escola popular (pública) é uma escola criadora de vínculos. A escola popular nada tem a ver com a escola da classe dominante, individualista e burocrática.

Os conteúdos curriculares dessa nova escola só serão eficazes, de um ponto de vista popular, se as camadas populares os construírem junto com os professores. E elas têm capacidade para isso, porque melhor do que ninguém sabem do que necessitam.

III

A ORGANIZAÇÃO DOS EDUCADORES E SUAS PROPOSTAS

MG, OTE, 1993

1. QUADRO TEÓRICO

Neste capítulo vou apresentar uma pesquisa iniciada na PUC de São Paulo em 1986, e concluída em 1991 na USP, com o título: “O educador brasileiro e a luta pela sua organização: suas entidades, suas propostas, sua participação na construção de uma educação democrática; autonomia, pluralidade e instância de formação”. Devo agradecer à colaboração das seguintes auxiliares de pesquisa: Isabel Cristina Petraglia, Márcia Helena Lopes, Deborah Panachão, Haidée Conceição de Almeida, Ann Mische e Edjane de Andrade Silva, sem as quais essa pesquisa não teria sido levada a bom termo.

Nos últimos anos, tenho repetido, com muita freqüência, que uma transformação necessária da educação nacional precisa juntar, antes de mais nada, as forças que até agora lutaram por uma educação para todos, democrática e de boa qualidade, situem-se elas no ensino público ou não.

Identificamos essas forças em torno de dois movimentos básicos: o movimento em defesa da educação pública e o movimento por uma educação popular — o primeiro, mais concentrado na educação escolar formal, e o segundo, predominante no setor da educação informal, no ensino confessional e na educação comunitária e na educação popular de jovens e adultos. Unir essas forças enraizadas na nossa história da educação apresenta-se para nós como uma estratégia necessária para realizar, com sucesso, a *revolução democrática* na educação. O isolamento e o antagonismo dessas duas forças têm emperado o avanço maior da universalização e transformação da educação no Brasil.

Nossa pesquisa evidenciou, com clareza, a existência dessas duas grandes forças vivas na educação brasileira. Qualquer novo projeto de educação deverá passar por elas, contar com elas, surgir da unidade delas.

Esses dois movimentos traduzem-se hoje por numerosas entidades. Na segunda parte do relatório da pesquisa apresentamos o histórico e as propostas de um grande grupo que se dedica à luta pelo direito à educação formal, regular, em particular na defesa do ensino público; na terceira parte reunimos as entidades, centros de estudo, pesquisa e intervenção que dão maior ênfase à educação não-formal, grande parte deles centrados na idéia da chamada educação popular.

Notamos que essas duas forças estão presentes ao longo de toda a nossa história da educação e muitas vezes de forma antagônica. Isso não quer dizer que tanto numa como em outra, embora se situem ora no campo do ensino público, ora no campo do ensino privado, não possamos encontrar defensores de uma escola democrática. É por isso que não podemos contrapor, mecanicamente, em bloco, o ensino público e o ensino privado.

A participação dos educadores, com autonomia, na elaboração da política educacional é uma antiga reivindicação decorrente do centralismo e conseqüente burocratismo e dogmatismo que caracterizaram a política educacional do regime militar e da autodenominada Nova República. Essa vontade política supera o estreito âmbito dos partidos políticos e das entidades, tornando-se reivindicação da sociedade civil como um todo.

No setor educacional, essa vontade política se traduz por uma concepção de mudança em educação que coloca, antes de mais nada, a seguinte questão: transformar a educação através de reformas elaboradas por especialistas, em gabinetes, ou através de uma ampla discussão que passa pelo envolvimento de todos os interessados, com autonomia, dentro de suas unidades escolares? Sem a participação da sociedade, dos profissionais da área e de suas organizações, toda mudança introduzida na educação será efêmera. Qualquer mudança significativa e duradoura será resultado do esforço coletivo, para o qual contribuem as escolas de todos os graus, os profissionais da área e afins, suas entidades e demais segmentos da sociedade.

A condição básica da eficácia de uma proposta educativa é a existência de uma vontade política. O caso da Cruzada Nacional de Alfabetização da Nicarágua pareceu-nos, a esse propósito, bastante

ilustrativo. Como diz Rosa Maria Torres, “o êxito ou o fracasso de uma ação alfabetizadora não se enraíza, em última instância, em questões técnicas, mas na existência ou não de uma firme vontade política com capacidade para organizar e mobilizar um povo em torno do projeto de alfabetização” (TORRES, 1985:90).

O fundamental é esta vontade política que busca instaurar uma sociedade autocontrolável (uma sociedade “regulada”, como dizia Gramsci).

Na medida em que o movimento de organização dos educadores se amplia e o trabalho coletivo se fortalece, também se forma uma nova concepção da própria educação e se distingue, com maior vigor, o caráter específico da intervenção social de cada categoria de educador (ROSA & MEDEIROS, 1985).

Essa organização, por sua vez, interfere na própria qualidade do ensino: “não é por acaso que, nos países onde os professores primários possuem de há muito a sua organização sindical, suas cooperativas e grupos de estudo, o problema do insucesso escolar está no centro das suas preocupações. Não para pretender transformar a sociedade através da escola, mas para limitar o mais possível o insucesso escolar, para influenciar positivamente o currículo escolar das crianças dos meios desfavorecidos, que freqüentam a escola primária” (BENAVENTE, 1976:79).

Nossa pesquisa não tratou apenas de fazer um levantamento catalográfico das entidades dos educadores e elencar suas propostas, embora reconheçamos que isso também é muito útil hoje. Tratou de mostrar como elas têm evoluído historicamente e qual tem sido sua contribuição na construção de uma sociedade democrática.

Para o desenvolvimento desse projeto, estabelecemos as seguintes etapas:

1º) Estudo histórico das organizações de educadores, num minucioso levantamento bibliográfico. Esse estudo evidenciou uma certa periodização na evolução das organizações dos educadores brasileiros. Foi dada ênfase aos movimentos organizativos pós-64. Ele compreendeu tanto a esfera do ensino privado, quanto a esfera do ensino público, dando ênfase a este último.

2º) Estado atual da organização dos educadores brasileiros, compreendendo:

- a) histórico de cada uma das suas entidades;
- b) suas propostas para a construção de uma educação democrática;

c) autonomia, pluralidade e instância de formação.

Através de mala direta, por telefone, visitas e entrevistas, iniciamos o levantamento de todas as entidades ligadas à educação, seja junto às próprias entidades, seja junto a órgãos governamentais, seja recorrendo à imprensa, seja junto a centros de pesquisa.

Centramo-nos nas associações ligadas à sociedade civil, subdividindo-as entre as que atuam na área de educação escolar (91 entidades) e as que atuam no âmbito não-escolar (89 entidades).

Analisamos os depoimentos de uma centena de entidades nacionais, depoimentos esses prestados à Subcomissão de Educação, Cultura e Esportes da Assembléia Nacional Constituinte. Esses depoimentos encontram-se nos doze volumes das Atas das Comissões editadas pela Assembléia Constituinte de 1º de Maio a 24 de Julho de 1987. Fizemos um estudo comparativo das propostas dessas entidades para o capítulo da educação. Os depoimentos dessas entidades mostraram a verdadeira força da sociedade civil brasileira na área da educação. Dados sobre esses depoimentos foram também reunidos pela própria subcomissão no seu Relatório de 18 de Maio de 1987.

2. BREVE HISTÓRIA DA ORGANIZAÇÃO DOS EDUCADORES BRASILEIROS

Podemos dividir a história da organização dos educadores brasileiros em três grandes períodos:

1º) Até 1924:

A primeira reunião de educadores brasileiros de que se tem notícia deu-se no Rio de Janeiro em 1873, convocada por iniciativa do governo. Dela participaram apenas professores das escolas desse município.

Dez anos depois, realizou-se na mesma cidade uma *Conferência Pedagógica* que reuniu professores de escolas públicas e particulares.

A Proclamação da República levou o governo federal a retrair-se na convocação de reuniões e conferências de âmbito nacional, pois, segundo o mesmo, o ensino deveria estar isento das “intervenções” do poder central, iniciando um longo período de omissão da União diante do ensino fundamental.

Em 1924 foi criada a ABE (Associação Brasileira de Educação), que contava com professores e demais interessados em educação.

A ABE ocupou lugar de destaque entre as associações, pela sua valiosa contribuição ao processo de transformação do campo educacional. Atuava promovendo a discussão de temas da educação em cursos, pesquisas, publicações, conferências e, sobretudo, congressos de educação.

2º) De 1924 até o Golpe Militar de 1964:

A partir de 1927, a ABE organizou conferências nacionais de educação em diversas cidades, sobre diferentes temas. Foram, ao todo, 13 conferências, entre 1927 e 1967, que chegaram a influir na política educacional em conjunturas determinadas (CUNHA, 1981).

No entanto, em plena época de reformas, a ABE já não tinha mais forças para alimentar o debate sobre educação. A promulgação da LDB de 1961 marcou o início da decadência da entidade. Ela não foi capaz de retomar a luta pela defesa da escola pública nem de participar de novas lutas, como a reforma universitária que nascia com os esforços da UNE (União Nacional dos Estudantes).

No período pré-64, devido às características específicas da conjuntura brasileira, a maior parte dos programas de educação popular se desenvolveu através de programas de alcance regional e nacional, seja a partir do Estado, da Igreja ou de entidades representativas de nível nacional.

- O MEB (Movimento de Educação de Base), que foi criado por um convênio entre a CNBB e o governo federal em 1961, tinha como objetivo o trabalho de educação de base junto a camponeses do Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

O MCP (Movimento de Cultura Popular) e os CPCs (Centros Populares de Cultura) foram programas que surgiram a partir de iniciativas de grupos universitários, intelectuais e de artistas que difundiam o teatro e o cinema político para as classes trabalhadoras.

Com o Golpe de 64 as organizações populares que vinham se construindo desarticularam-se, assim como os programas de educação popular acima citados.

3º) Período pós-64 e a retomada do Movimento dos Educadores:

a) Fase autoritário-repressiva (1964-1974):

O golpe político-militar ocorrido em 1964 afastou as lideranças consolidadas e emergentes nos mais diversos ramos das ciências, da

tecnologia, das artes e da educação. Ainda assim, em 1967 foi realizada, no Rio de Janeiro, a 13.^a Conferência Nacional de Educação promovida pela ABE, com o tema “Educação para o desenvolvimento científico e tecnológico”. Já não teve repercussão alguma no meio educacional, resumindo-se a palestras proferidas para poucas pessoas.

A partir de 1970, as reuniões da SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), fundada em 1948, deixaram de ser eventos que só diziam respeito aos professores universitários e pesquisadores, abrangendo também outros setores da sociedade, uma vez que esse era um dos poucos espaços que permitiam a expressão das opiniões públicas e propiciava o livre debate da sociedade civil que participava.

Na década de 70, em consequência do movimento estudantil de 1968 e outros fatos que marcaram essa época, a educação foi muito questionada. Mas os movimentos restringiam-se, muitas vezes, ao protesto diante da maneira autocrática de reformar o sistema educacional.

Os Centros de Assessoria, Pesquisa e Educação Popular que surgiram após o Golpe Militar, no período de 64 a 74, nasceram como um dos poucos espaços de rearticulação das lutas e organizações populares na cidade e no campo.

Numa outra linha, desvinculados da Igreja, surgiram os centros de pesquisa ligados a pessoas excluídas das universidades, que após o Golpe Militar se fecha como espaço institucional a qualquer possibilidade de trabalho crítico.

b) *Fase da “Abertura” (1974-1985):*

A partir da segunda metade da década de 70, a sociedade civil foi se reorganizando e nos mais variados setores surgiram novas associações e as antigas adquiriram maior dinamismo.

Desde 1975, as Associações dos Professores de Ensino Superior se multiplicavam nas universidades públicas e privadas. Em julho de 1977 foi criado, no Rio de Janeiro, o CEP (Centro Estadual de Professores), que congregava o magistério do estado do Rio de Janeiro.

Em 1978 foi reestruturada a APEOESP (Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo). Isso ocorreu também em outros estados. Nessa época cresceu muito a CPB (Confederação dos Professores do Brasil), por conta do fortalecimento das entidades regionais. Mais tarde a CPB se transformou na CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação).

Também em 1978, no mês de novembro, aconteceu a primeira reunião nacional de educadores depois de 64, com a realização do *I Seminário de Educação Brasileira*. Participaram educadores de 18 estados. Esse encontro foi organizado pelo CEDES (Centro de Estudos de Educação e Sociedade), criado também naquele ano, como resultado da atuação de alguns educadores preocupados com a reflexão e a ação ligadas às relações da educação com a sociedade.

Ainda em 1978 foi fundada a ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação), hoje Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (com a mesma sigla), a qual foi proposta e patrocinada inicialmente pela CAPES (Coordenadoria de Apoio ao Pessoal do Ensino Superior), órgão do MEC, como uma associação de coordenadores de Programas de Pós-graduação em Educação. Porém os primeiros passos da entidade foram em direção à sua autonomia, abrindo-se para professores, alunos e pesquisadores em educação e distanciando-se da política do Estado.

Em 1979 foi criada a ANDE (Associação Nacional de Educação), no momento em que alguns educadores retomavam a bandeira de luta da “educação pública e gratuita para todos”.

A união dessas três entidades na preparação das CBEs (Conferências Brasileiras de Educação) deu-se a partir da reunião anual da ANPEd de Salvador (1979), em que os participantes demonstraram interesse pelo mesmo tema: “política educacional”, proposto pelo CEDES, para a realização do II Seminário de Educação Brasileira. O CEDES abriu mão de sua proposta para comparti-la com as outras duas entidades, às quais mais tarde se associou o CEDEC (Centro de Estudos de Cultura Contemporânea). A ANDE estava apenas lançando sua carta de princípios, sem ainda estar constituída.

Por sugestão de Luiz Antonio Cunha, o encontro mudou de nome para Conferência Brasileira de Educação, mantendo-se o tema do seminário proposto pelo CEDES. Essas quatro entidades realizaram, no início de 1980, na PUC de São Paulo, a *I Conferência Brasileira de Educação*, chamada de “brasileira” para distingui-la das conferências “nacionais” da ABE.

No final da década de 70 e início da de 80 é que surgiu o maior número de entidades educacionais, tanto as que se referem à educação formal quanto às que se situam na área de educação sindical, popular e não-formal ou extra-escolar.

c) *Da “Nova República” ao “Brasil Novo” (1985-...):*

Após uma fase de repressão e outra de relativa abertura, o Brasil, depois de 1985, viveu uma fase transitória de consolidação das entidades e organização dos educadores. De uma *fase crítica*, com intensa mobilização, greves e manifestações públicas, passou para uma *fase mais orgânica* de propostas, participando na elaboração de políticas públicas em todos os níveis e particularmente na elaboração do capítulo da educação da Constituinte de 1988 e depois na elaboração da nova LDB.

Quanto aos centros de educação popular, eles estão atualmente organizados sob a forma de centros de educação, documentação, informação, estudos, pastoral, ecumenismo, cultura, capacitação e pesquisa. Prestam basicamente serviços de assessoria, pesquisa e educação às associações de moradores, organização de favelados, grupos de mulheres, grupos de saúde, grupos confessionais de base, sindicatos, tanto nas zonas rurais como nas áreas urbanas e sua periferia. Alguns têm uma atuação mais regional, outros já estão articulados nacionalmente. Existem também entidades que atuam em outros países da América Latina.

3. PROPÓSITOS COMUNS DAS ENTIDADES

Numa tentativa de agrupar as entidades por propósitos comuns (os objetivos abaixo apontados foram fornecidos pelas próprias entidades), obteríamos a seguinte classificação:

1 — *Entidades ligadas ao movimento sindical*, como o CPP, CNTE, ANDES e ASEP. (Veja no *Anexo* o significado das siglas utilizadas.)

Essas entidades objetivam:

a) Congregar pessoal do magistério, cada qual em seu nível de atuação, com o objetivo de defesa dos interesses da categoria e da educação, bem como de luta em torno dos interesses mais gerais de todos os trabalhadores.

b) Incentivar o aprimoramento cultural, intelectual e profissional do magistério, através da promoção de congressos, seminários, encontros e outras atividades de âmbito nacional e regional, que envolvam os filiados e/ou associações filiadas.

c) Apoiar a organização de outras categorias profissionais que atuam na educação e suas reivindicações.

d) Examinar e propor soluções sobre problemas da educação do país e sobre a formulação e a qualidade de desempenho dos educadores.

e) Promover e defender o direito de todos a uma educação pública, gratuita e democrática, acessível à ampla maioria.

2 — *Entidades de caráter cultural geral*, como ANDE, ANPED, SBEC, ALB, INTERCOM e UCBC.

Essas entidades objetivam:

a) Intercambiar experiências entre os associados e apoiar outras entidades com finalidades afins.

b) Defender os direitos individuais e coletivos dos educadores e melhorar suas condições de trabalho.

c) Reforçar a autonomia da escola no que se refere ao ensino de 1º grau público, gratuito e de qualidade para todos.

d) Promover a reflexão política dos educadores sobre sua prática através de discussões, cursos, debates, seminários, comunicações e publicações.

e) Incentivar a pesquisa científica e a difusão cultural de experiências educativas em vários setores.

3 — *Entidades culturais por categoria de educadores*, como FENOE, ANPAE, AGA, FENASE, ABESS, AESP, FBAPEF e AMIE.

Essas entidades defendem interesses específicos de categorias de educadores. Nos últimos anos dedicaram-se particularmente a:

a) Participação de professores de diferentes disciplinas junto ao Conselho Federal de Educação e aos Conselhos Estaduais para discussão e definição da distribuição dos conteúdos curriculares do ensino de 1º e 2º graus.

b) Introdução no ensino de 1º e 2º graus de sociologia, filosofia, antropologia, história, artes e educação artística como matérias obrigatórias com carga horária não inferior a duas ou três horas semanais por série.

c) Exigência de profissionalização do educador: professores qualificados em cada uma das disciplinas.

d) Realização de cursos de formação de professores de 1º e 2º graus.

e) Realização de simpósios regionais e congressos nacionais com o objetivo de discutir os currículos mínimos.

4 — *Entidades ligadas ao movimento popular*, como ICEA, ANAMPOS, MOECO, CECUP, CEDI, CENPAC e CEAS.

Essas entidades objetivam principalmente:

a) Prestar serviços, como, por exemplo, alfabetização de jovens e adultos, formação política ou “de base”, etc., que contribuam para a mobilização, conscientização e organização das classes populares em movimentos capazes de interferir nas condições de vida dos “oprimidos” (“trabalhadores”, “excluídos”, etc.), objetivando sua transformação (moradia, saúde, educação, transporte, trabalho e direitos humanos).

b) Prestar assessoria técnica e/ou jurídica a pessoas ou grupos do movimento popular.

c) Divulgar estudos, pesquisas e experiências relativas à situação, organização e participação social das classes populares.

d) Promover o intercâmbio entre entidades com objetivos afins.

e) Desenvolver atividades de capacitação de pessoas ligadas ao movimento popular.

f) Realizar estudos e pesquisas sobre temas históricos, econômicos, sociais, políticos e culturais de interesse das classes populares.

5 — *Centros de estudos, pesquisas e formação ligados a universidades, igrejas, partidos políticos*, tais como o CEDES, ANPOCS, INCA, CEDIF, CERU, CPV, CEPIS, CEBES, IBASE, CEDAC e CEDEC.

Entre outros objetivos, essas instituições visam a:

a) Realizar estudos, pesquisas e documentação sobre problemas relevantes dentro do quadro geral da educação brasileira.

b) Realizar, patrocinar ou promover seminários, simpósios, ciclos de estudo, cursos e conferências.

c) Manter contato permanente com instituições de estudo e pesquisa em ciências da educação, nacionais e estrangeiras, de maneira a assegurar intercâmbio e cooperação de pesquisadores, troca de informações e estabelecimento de convênios.

d) Promover publicações que assegurem a difusão da produção intelectual de seus associados.

e) Ampliar e intensificar o trabalho desenvolvido com a organização de novos núcleos.

4. AS ENTIDADES DEFENDEM SUAS PROPOSTAS NA CONSTITUINTE

No período inicial em que foi realizada a pesquisa, as entidades estudadas tiveram uma participação de destaque na Constituinte (1987-1988), onde defenderam suas propostas.

Na primeira fase de elaboração da Nova Constituição, houve um processo de intervenção das entidades civis, as quais foram convidadas a colocar e debater suas propostas na Subcomissão de Educação, Cultura e Desporto.

Houve vários momentos nesse processo.

Num primeiro momento a subcomissão ouviu as associações civis, líderes educacionais e grupos populares. Centenas de entidades participaram dos debates e apresentaram propostas que podemos dividir em três grupos.

O primeiro grupo foi formado pelo *Fórum Nacional de Educação na Constituinte*. Foram doze as entidades que fizeram parte do fórum: ANDE, ANDES, CEDES, ANPEd, ANPAE, UDEMO, FASUBRA, CPB, UNES, UBES, UNDIME, FENASE. O fórum reivindicou o direito à escola pública e gratuita para todos. Defendeu a tese de que as verbas públicas só poderiam ser destinadas às escolas públicas; defendeu a gestão democrática e participativa nos estabelecimentos de ensino. Defendeu ainda a fiscalização e o controle da iniciativa privada em educação pelo poder público. Em geral, representou os setores mais progressistas da educação.

O segundo grupo foi o das *entidades católicas*. As mais importantes foram a CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil) e a AEC (Associação dos Educadores Católicos). Essas entidades defenderam, ao lado da FENEN, o ensino religioso nas escolas como elemento fundamental do currículo. Por pressão delas e outras entidades ligadas aos movimentos populares, o fórum perdeu na sua proposta de destinar recursos públicos apenas para o ensino público: as entidades filantrópicas, comunitárias e confessionais podem receber recursos do Estado. As entidades católicas defenderam propostas progressistas ao lado de outras mais tradicionais.

O terceiro grupo foi representado pela FENEN (Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino). A FENEN foi a principal defensora e articuladora dos interesses das escolas particulares. Defendeu sobretudo a liberdade da iniciativa privada em educação e

o direito de a família escolher a educação que quisesse para seus filhos. Apesar dos esforços do fórum pela gestão democrática nos estabelecimentos de ensino tanto públicos quanto privados, a FENEN conseguiu derrotar essa proposta, ficando essa exigência apenas para o ensino público. A FENEN conseguiu também que fosse eliminada a exigência de carreira para o magistério no ensino privado. Representou o setor mais conservador na educação.

As entidades do movimento popular defenderam a maioria das propostas do fórum, mas alinharam-se com a Igreja na defesa das escolas comunitárias.

5. A ORGANIZAÇÃO DOS EDUCADORES COMO INSTÂNCIA DE FORMAÇÃO

Nossa pesquisa revelou que a organização do educador é uma instância privilegiada de sua formação. Gostaríamos de ressaltar que essa tem sido uma preocupação de várias entidades. Isso fica muito claro na análise de três categorias de educadores: os orientadores, os administradores e os supervisores educacionais. Eles se agruparam em associações regionais, estaduais e nacional, o que possibilitou a essas categorias a organização de encontros e congressos em diversos níveis.

A *orientação educacional*, hoje, conta com a presença de associações em quase todos os estados da federação e com uma organização nacional (a FENOE), que realiza encontros regionais e congressos nacionais. Esses encontros são verdadeiras instâncias educativas. É através desses eventos que as associações dos diferentes estados e a FENOE vêm elaborando seu projeto educativo e reorientando sua prática, tendo grande influência na preparação dos orientadores para o exercício profissional.

A *organização dos supervisores* também se formou via associações, encontros regionais e nacionais (os ENSES), que têm se constituído num rico espaço para o levantamento das especificidades relativas à realidade concreta de atuação dos supervisores. As contribuições resultantes desses eventos constituíram, pouco a pouco, uma nova visão de supervisão educacional, encontrando formas alternativas de ação.

A categoria dos *administradores escolares* começou a se organizar como uma associação comprometida e identificada com a direção da escola, a partir da criação da ANPAE (Associação Nacional de Profissionais de Administração de Educação), que tem por objetivo a união e a promoção de interesses profissionais e incentivo à cultura científica, ao estudo e ao exercício da administração, a informação e consulta a organismos nacionais e internacionais e estímulo à cooperação com outras instituições de objetivos idênticos e afins.

Com o passar dos anos, a categoria de administradores foi sentindo a necessidade de ampliar a difusão de suas propostas. Assim, além de organizar conferências e encontros, mantém diversas publicações, como anais, cadernos de administração escolar, boletins informativos e a *Revista Brasileira de Administração de Educação*.

6. UNIDADE, AUTONOMIA E PLURALISMO

Nossa pesquisa revelou a necessidade de que as entidades despertem para a importância de manterem um fichário permanentemente atualizado com nomes, endereços e informações acessíveis a todos, para acabar com um dos problemas maiores do setor que é a *desinformação*. Estar bem informado é indispensável para o próprio fortalecimento da organização e da luta dos educadores.

Outro problema detectado é a *descontinuidade*. Com muita frequência as entidades abandonam projetos para iniciar novos, com os mesmos objetivos, embora com nomes diferentes. Há a tendência a sempre repetir programas, métodos e propostas, mas apresentados como novos.

Por outro lado, não se conseguiu até agora montar um *sistema de articulação interentidades*, embora já existam algumas tentativas tanto na educação formal quanto na não-formal: o Fórum Nacional de Educação Popular (FONEP), na área de educação não-escolar, a Conferência Nacional de Educação (CNE), organizada pela CNTE, e a Conferência Brasileira de Educação (CBE), organizada por três entidades. Na área do movimento popular, um esforço de articulação está sendo dado pela Articulação Nacional do Movimento Popular e Sindical (ANAMPOS).

Não se trata de criar uma direção única e burocrática que aprisione a criatividade e a autonomia dessas várias entidades que têm,

cada uma delas, suas próprias dinâmicas. Trata-se de estabelecer vínculos orgânicos entre elas, com solidariedade de classe e participação em lutas comuns. Isso já se dá, de certa forma, na prática, mas esta ainda é muito desarticulada e, freqüentemente, apenas eventual e episódica. A *unidade* deve ser estimulada, garantindo-se a *autonomia* e a *pluralidade*. Uma efetiva unidade não suprime a pluralidade, mas supõe e estimula a diferença político-ideológica. Conviver com os diferentes para lutar contra os antagônicos tem sido um aprendizado, embora difícil, para as entidades. Esse aprendizado implica uma certa maturidade política dessas organizações que só é possível com a prática concreta da democracia.

Uma outra característica desse movimento de organização dos educadores é que ele não está deslocado de um *movimento histórico-social* mais amplo. Amplia-se ou reduz-se com ele. A organização dos educadores brasileiros é um fenômeno muito recente no Brasil: teve início nos anos 50 e proliferou notadamente na década de 70. Na década de 70 resultou da luta contra a ditadura, gerada no seio da sociedade civil, quando as universidades, as igrejas e a militância política de esquerda possibilitavam uma prática institucional alternativa ao Estado autoritário (PINHEIRO, 1979).

A questão que se coloca hoje é saber como essas organizações se comportarão num estado democrático. Havia certa clareza quando se lutava contra a ditadura, mas não se sabe muito bem o que fazer quando se conquista um certo grau de democracia. Podemos dizer que elas hoje estão em crise, sobretudo após as mudanças ocorridas no Leste europeu.

É importante assinalar ainda que as organizações nasceram de uma certa *ideologia igualitária* que pretende dar voz e vez aos trabalhadores. Como observa Rubem César Fernandes (1986), há, todavia, algumas diferenças de concepção expressas no vocabulário freqüentemente empregado pelas entidades. Por exemplo, a idéia do “povo sujeito” (utilizada pelas entidades dos movimentos populares) tende a sublinhar a união que integra a diversidade em uma única vontade, enquanto a idéia de “sociedade civil” (mais utilizada pelas entidades sindicais) enfatiza a multiplicidade irreduzível dos interesses e das vontades. O “povo sujeito” remete à idéia de “participação” nas decisões, enquanto a “sociedade civil” distingue-se das instâncias decisórias globais e remete à idéia de “controle” sobre essas mesmas instâncias. Para os movimentos populares o problema central não é como

conquistar e manter o poder, qualquer que seja ele e quem quer que dele participe, mas como transformá-lo em novo poder (“poder popular”). Uma tem afinidade com ideais de democracia direta e outra com democracia representativa. Ambas pertencem às tradições de “libertação”, mas a primeira tende a privilegiar a igualdade, enquanto a segunda privilegia a liberdade.

Há uma grande dificuldade em integrar esforços entre os vários setores que trabalham com educação.

Há três segmentos claramente definidos: o das entidades sindicais e culturais ligadas ao ensino superior; o das entidades sindicais e culturais ligadas ao 1º e 2º graus; e o das entidades ligadas ao movimento popular que exercem funções de formação, principalmente formação política.

Entre as duas primeiras, há maior relação do que entre a terceira e as duas anteriores. De modo geral, só os centros de estudo e pesquisa têm trânsito nos três segmentos. O terceiro segmento, o da educação popular, procura distanciar-se de qualquer atividade acadêmica, caindo num certo basismo e num certo ativismo, e, até mesmo, num certo antiintelectualismo, enquanto o primeiro segmento, mais ligado às universidades, está mais próximo do elitismo e do verbalismo.

Essa conclusão é facilmente demonstrada pelo fato de que cada um tem o seu fórum ou conferência nacional. Há muita desconfiança em relação ao trabalho acadêmico. Isso está enraizado na própria história da universidade brasileira, que é elitista e autoritária, e que entende a mentalidade popular como intrinsecamente incoerente, desarticulada, desagregada, mecânica e simplista.

Observa-se, nos últimos cinco anos, um esforço de superação dessas dicotomias tanto no interior de algumas entidades, quanto nas comissões e grupos de trabalho de alguns partidos políticos populares e socialistas que apontam, por exemplo, para a construção de uma *escola pública popular*.

Enquanto algumas entidades ainda defendem como ideal progressista a extensão da escola pública burguesa para todos, esses grupos, notadamente os que estão ligados ao movimento popular e sindical, estão propondo uma outra escola com caráter popular, que não se limite à reprodução do chamado saber sistematizado, mas procure reinventar, de um ponto de vista socialista e popular, o próprio conteúdo da escola. Em vez de um *currículo monocultural*, propõem uma *educação multicultural*. Seu projeto não é apenas lógico-formal,

não é apenas técnico-científico, mas é sobretudo ético-político. Daí a importância que dão à formação social e política, inclusive partidária.

Não é possível falar numa proposta de educação para todos os trabalhadores, hoje, que fique no debate simplista dos conteúdos da escola, sem apontar a função social dessa escola e explicitar claramente qual é o projeto de sociedade que essa teoria sustenta. Um projeto pedagógico não pode limitar-se a responder a questões momentâneas e conjunturais. A educação é um processo a longo prazo e implica, portanto, uma estratégia política.

IV

A ALEGRIA COMO PROJETO NA ESCOLA

Há várias formas de encarar o desenvolvimento da disciplina Organização do Trabalho na Escola. Posso encará-la “administrativamente” e organizar um programa que vise a preparar os alunos para administrar a escola, conservá-la ou, até, melhorá-la na sua gestão, ou posso, a partir da história da própria escola, imaginar uma outra, pensar numa escola possível, não um mero sonho, mas uma escola que possa ser projetada e realizada na prática.

Foi isso que tentei fazer com o auxílio dos livros *A escola está morta* de Everett Reimer e *A Alegria na escola* de Georges Snyders, falando aos coordenadores pedagógicos da rede municipal de ensino de São Paulo, no início de 1989.

O tema que me fora proposto era “A alegria como projeto da escola”. Esse tema fazia referência ao primeiro documento da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (na qual estava me experimentando, então, como chefe de gabinete de Paulo Freire), que se iniciava com a frase “aprender é gostoso, mas exige esforço” e insistia na construção de uma escola alegre. Para compreender o tema de uma escola alegre, desenvolvi quatro pontos:

- 1 — modo de produção e escola,
- 2 — a escola como projeto,
- 3 — cultura primeira e cultura elaborada, e
- 4 — o projeto de uma escola não-autoritária.

Agradeço à colega e amiga Rosely Cabral Giordano a paciência que teve comigo ao transcrever essa fala e suas preciosas sugestões.

1. MODO DE PRODUÇÃO E ESCOLA

No *modo de produção primitivo*, o homem mantinha um contato direto com a natureza e se apropriava dos bens oferecidos por ela: colhia o que precisava para o seu sustento e para a sua reprodução. A escola formal não existia. A escola era a vida. A escola confundia-se com a vida. A tarefa de transmitir a cultura — que hoje é a tarefa da escola — era cumprida informalmente, nas relações do dia-a-dia.

O mestre era, portanto, aquele que tinha mais experiência e “ensinava” a seus filhos, aos amigos e às crianças. O método utilizado era a comunicação oral. A memória era mais exercitada. Havia um clima de convivência e de cordialidade na transmissão da cultura e na sua reelaboração. Ainda não se podia falar em escola *stricto sensu*.

A escola *stricto sensu* nasceu na passagem do modo de produção primitivo para o modo de produção escravista. Isso ocorreu no período neolítico, com a revolução econômica provocada pela mulher. No modo de produção primitivo, os homens eram nômades. As mulheres, que não participavam da caça e da pesca, eram mais sedentárias: plantavam e cultivavam a terra. Eram obrigadas a esperar a colheita. Isso fez com que os homens se tornassem, também, menos nômades.

Muitas vezes, produzia-se mais do que se podia consumir logo. Havia um excedente de produção. Esse excedente ocasionava disputas que gradativamente criaram uma hierarquia até então inexistente no modo de produção primitivo, dando origem ao modo de produção escravista.

A escola formal nasceu no interior do *modo de produção escravista*; nasceu com as desigualdades e a divisão de funções sociais na sociedade. A escola foi fruto dessa desigualdade. Nesse momento, surgiu o professor: aquele que era encarregado, nessa “distribuição” de tarefas, de conduzir a criança para a idade adulta, através de rituais de iniciação, de cerimônias religiosas, do ensino de habilidades manuais, da expressão corporal e do desenvolvimento das artes e da cultura. Mas isso ocorreu lentamente: “a escola é um estágio na sucessão das instituições especializadas. Ritos, mitos e curandeirismos pré-históricos; templos e castas religiosas; escolas sumérias, gregas, alexandrinas e romanas; ordens monásticas; as primitivas universidades, escolas públicas e elementares — todas desempenham seu papel na histó-

ria dos sistemas escolares nacionais e internacionais de hoje. Uma das tendências históricas mais instrutivas é a progressiva especialização de conteúdo, métodos, pessoal e lugar no ensino humano socialmente organizado. Originalmente, isso incluía muito mais do que o que hoje chamamos de educação. Como é sabido, a escolarização inclui muito menos” (REIMER, 1983:73).

Na sociedade primitiva não existia essa fragmentação de funções. Depois, começaram a ser estruturadas com regras e normas elaboradas por sacerdotes especializados, mestres e professores profissionais. A escola escravista desenvolveu-se nesse contexto e chegou ao seu apogeu — como escola escravista — na Grécia e em Roma, onde havia muito mais escravos do que homens livres. A escola era reservada para os homens livres. Nasceu classista e era reservada a poucos. Ela era muito boa para os homens livres, tinha um currículo excelente, levando em conta o ideal humanista da formação do homem escravista: o *orador*.

O tipo ideal de homem do modo de produção escravista era o orador. Orador é aquele que sabe defender os seus direitos, portanto aquele que pode ser livre. O apogeu dessa escola da Antiguidade, contudo, já revelava certas tendências. Por exemplo, entre a escola espartana e a ateniense. A escola espartana era baseada no ideal da *eficácia*. Era uma escola para a ação. A escola ateniense, ao contrário, era fundada na valorização do pensamento, do *logos* e, portanto, da reflexão. Era uma escola inspirada mais na idéia de *liberdade* do que na idéia de eficácia. Aliás, esses dois modelos perduram até hoje. A grande dificuldade da educação atual está em encontrar o equilíbrio entre a eficácia do modelo espartano e a liberdade do modelo ateniense.

Há um terceiro modelo de escola. Aquele que apareceu com o nascimento do *modo de produção feudal*. O desenvolvimento histórico do modo de produção feudal foi marcado pela presença da Igreja. Com a Igreja, pela primeira vez, a escola se estruturou como um “aparelho ideológico”. A Igreja percebeu, muito cedo, a importância que tinha a instituição escolar como veículo de difusão de sua “boa nova”, de sua mensagem. A partir de Constantino, a religião católica tornou-se religião oficial do Império Romano, que entrou em decadência até fenecer em pleno século XV. Durante todo esse longo período, a Igreja dominou o Estado. E o Estado tornou-se educador, dirigente, organizador da sociedade em torno de uma *única religião*. Todos deveriam se submeter a uma só forma de pensar. Os diferen-

tes eram perseguidos e tratados como hereges. O ideal do orador saiu da praça para se fechar nas igrejas.

Portanto, a Igreja tirou a educação das ruas e a jogou para um recinto fechado, sagrado, onde a palavra era policiada e homologada pelo Sumo Pontífice, o papa. A *diferença* era punida e estigmatizada de tal forma que, não só nos países europeus, mas no mundo todo, tentou-se impor a ferro e fogo essa doutrina, com enormes consequências para o desenvolvimento da educação e das culturas. O tipo ideal da educação continuava sendo o orador, mas agora era o orador sagrado, o *clérigo*.

Nos primeiros séculos da era cristã, a Igreja havia montado um sistema de *escolas paroquiais* e *catedrais* para a formação básica e catequética. Essas escolas formavam o “bom cristão”. Já as *escolas monásticas* destinavam-se à formação do clérigo. As escolas monásticas tiveram importante papel na Idade Média, na preservação da cultura greco-latina. Os mosteiros, ricos e prósperos, abrigavam monges ociosos e curiosos que descobriram textos “pagãos” e os preservaram (mesmo que alguns tenham sido mutilados pela censura papal ou da Inquisição).

O movimento intelectual monástico preparava o renascimento intelectual do século XII que culminou com a criação das primeiras universidades e, com elas, o advento da liberdade de espírito, como a encontramos em Abelardo, tentando libertar-se da tutela senhorial e episcopal.

A partir do século XV, com o Renascimento, a cultura greco-latina foi retomada pelos intelectuais leigos, aristocratas ou não, que, como os monges de outrora, tinham tempo ocioso, inaugurando o modo de pensar burguês.

O *modo de pensar burguês* instaurou a idéia de progresso e de que tudo deve ser comprovado e verificado. Portanto, não se deve aceitar dogmas... Isso já começou com Lutero, que se tornou o primeiro a se preocupar com a escola pública, no sentido que a entendemos hoje. “Lutero e seus seguidores, coincidindo tão a tempo com a invenção dos tipos móveis por Gutemberg, deram um enorme estímulo ao desenvolvimento das escolas primárias na Europa setentrional. A impressão de Bíblias em ampla escala, e a doutrina de que a salvação derivava diretamente delas, tornou o ensino da leitura um imperativo moral para os protestantes que pudessem custeá-lo. A revolução industrial, que vinha nos calcanhares da Reforma, forneceu a

última condição necessária para a rápida proliferação de escolas, oferecendo tanto os meios como o fundamento racional secular para a difusão da alfabetização” (REIMER, 1983:77).

A burguesia trouxe uma revolução fundamental na sociedade e também uma *nova concepção de escola*. Ela tomou da Igreja esse aparelho para exprimir também a sua “boa nova”, que é a idéia de progresso, de liberdade individual. Para superar o escravismo e o feudalismo, ela precisava criar homens “livres” (no sentido de que pudessem comprar e vender a sua força de trabalho), libertar os escravos e dar à sociedade uma outra direção, uma direção leiga.

Há duzentos anos, a Revolução Francesa defendia a *escola pública*, universal, gratuita, leiga, obrigatória quanto ao ensino fundamental. Passamos da escola confessional para a escola leiga, ou melhor, para a escola semiconfessional. A burguesia revolucionária investiu no projeto da escola porque ela tinha interesse em utilizá-la como veículo de divulgação de seu modo de pensar. Com isso, já no final do século passado, que é o século da escola burguesa por excelência, nos países hoje mais desenvolvidos, a escola foi universalizada. Fizeram-se, no final do século passado e início deste, investimentos maciços em educação, na Europa, nos Estados Unidos e no Japão. A escola não mais estava submetida à doutrina da Igreja, mas a serviço dos Estados nacionais: “as medidas burocráticas, legais e processuais que amalgamaram dezenas de milhares de escolas distritais nominalmente independentes e milhares de ginásios e universidades em um sistema nacional são o resultado lógico de uma filosofia que encara a escola como subserviente aos objetivos nacionais” (REIMER, 1983:79).

No século XIX foram introduzidas importantes mudanças nos objetivos do ensino. O ensino foi orientado para o futuro, buscando-se “formar homens adaptados e utilizáveis” (LOBROT, 1972:23). Exigiu-se o ensino obrigatório, laico e gratuito como direito de todos (Revolução Francesa). Os objetivos que daí por diante marcaram o ensino e a pedagogia foram definidos através de textos oficiais, e o corpo docente, pela primeira vez na história, constituído hierarquicamente, em função dos interesses da classe no poder.

Segundo Lobrot, passaram a ser cinco os *objetivos educacionais*: cultura geral, aquisição de automatismos elementares (leitura, escrita, ortografia e cálculo), preparação da criança para uma profissão, ensino prático e uma nova pedagogia (aprender a aprender). Todos esses obje-

tivos baseiam-se na concepção burguesa da educação de que o ensino é, antes de mais nada, um investimento social produtivo e necessário.

Por que a burguesia deu tanto valor à educação?

Porque ela precisava da escola e do professor para erguer a nova sociedade burguesa e capitalista. Podemos dizer que o *modo de produção capitalista* renovou a escola. Porém, na metade do século XX, o capitalismo investiu cada vez menos no ensino básico e mais no ensino superior porque lhe interessava mais o desenvolvimento da ciência e da tecnologia do que a disseminação dos ideais liberais. A sociedade estava se unificando em torno de meios muito mais poderosos, os *meios de comunicação de massa*.

Os países que já haviam difundido a escola para todos, enraizando-a na comunidade, conseguiram manter, pelo menos, sua qualidade. Já os países que não haviam feito isso, experimentaram uma enorme decadência da escola na segunda metade deste século. É o caso do Brasil, que não havia conseguido implantá-la como escola burguesa, já que aqui predominavam os interesses da Igreja em matéria de educação. O Brasil semicapitalista chegou à década de 1950 sem universalizar o ensino fundamental, com um índice altíssimo de analfabetismo. A burguesia investiu mais na área de comunicação social, notadamente na televisão, na indústria cultural, do que na escola. Vivemos hoje uma crise profunda da escola no Brasil e em vários países da América Latina, pois os investimentos educacionais não interessam mais à burguesia. E a escola tornou-se novamente, como no final do feudalismo, uma reivindicação popular.

Os países que implantaram o *modelo socialista* desenvolveram muito o setor educacional. Ampliaram muito mais o acesso à educação básica do que os países capitalistas dependentes. Hoje também esse modelo está em crise, com a crise do próprio socialismo, que provavelmente está ligada à crise do capitalismo. Mas essa é outra história.

Há 30 anos venho acompanhando a situação da escola e a deterioração que se deu de forma acentuada no nosso país e na América Latina. Contudo, na América Latina, o Chile, a Argentina e o México, ao lado de outros países como o Uruguai e a Costa Rica, conseguiram avançar muito mais do que o Brasil. O grau de escolaridade é muito maior nesses países. No Chile, o analfabetismo é de apenas 2%. Na Argentina, 3% e, no México, 5%, não se comparando com os índices de 30% no Brasil.

Sem pressão da sociedade não há desenvolvimento da escola. A sociedade precisa defender a escola. Na Europa e nos Estados Unidos, o Estado é pressionado pela sociedade. O Estado, no Japão, chegou a investir 40% do seu orçamento durante vários anos porque a sociedade o exigia. Aqui, o Estado ignora a sociedade, quando não está contra ela. Ele não presta contas a ninguém. É um Estado que nasceu antes da sociedade, um Estado paternalista que impede o surgimento da comunidade, e sem comunidade não há escola popular autônoma.

2. A ESCOLA COMO PROJETO

Diante da crise profunda da escola burguesa podemos antever o aparecimento de outra escola, que Georges Snyders chamava de escola na perspectiva socialista, enfim uma escola não-autoritária, uma escola solidária e que, frequentemente, venho chamando de *escola pública popular*.

Hoje, essa escola teria que ter três características essenciais:

- 1^a) ser *democrática*, isto é, ser para todos (quantidade);
- 2^a) ser *autônoma*; e
- 3^a) ter uma *nova qualidade*.

Essa nova escola não pode ser a escola burocrática atual, mas pode surgir no interior da escola atual, trabalhando-se com suas contradições internas. O Conselho de Escola, por exemplo, pode ser um passo importante nessa direção, mas não é o único instrumento.

A escola burocrática é o oposto da escola autônoma. Para mim, a educação libertadora tem hoje um novo nome: autonomia. Nossa tradição cultural é colonialista e dependente. A educação para a autonomia é o berço da educação libertadora e antiautoritária.

Chamo a atenção para a terceira característica: uma nova qualidade. Aqui muita gente se perde. Aceita as duas primeiras características, mas não a terceira. Acha que qualidade é a que tínhamos no passado. A nova qualidade não é a volta ao passado das antigas escolas. A nova qualidade tem que ser construída. É essa questão que Snyders desenvolve no seu livro mais recente, *A alegria na escola*, e que eu desejo comentar hoje, como um dos pressupostos para repensar nosso projeto de escola.

Primeiramente, uma explicação sobre o título dessa obra de Snyders. Quer na sociedade religiosa, quer na sociedade burguesa,

deixava-se a alegria para *depois* da escola, dizendo-se à criança: “fique tristonha aí agora; a escola tem que ser triste mesmo, porque amanhã é que você vai se encher de contentamento. Hoje a escola tem que ser triste, sisuda, porque o saber é uma coisa muito difícil de se adquirir; é amanhã que você vai ter a recompensa pela tristeza de hoje. Você tem que adiar sua alegria para depois da escola”. Essa escola permite ser alegre apenas nos intervalos.

Para Snyders, alegria *na* escola significa não deixar para depois, não preterir a alegria. A tese central do autor é que a alegria e a satisfação são fundamentais para a escola poder cumprir a sua própria tarefa de transmissão e elaboração da cultura. Ele supera, primeiro, a posição da *escola tradicional*, religiosa, confessional, que insistia na tristeza e na disciplina exterior. Mas supera também a *escola nova*, a escola burguesa, porque a escola nova tentou reagir à escola tradicional inovando apenas nos métodos, tornando-os mais agradáveis. Ele contesta essa posição. Não se trata apenas de tornar os métodos mais agradáveis; trata-se de descobrir o quanto o homem tem de satisfação e alegria ao construir a cultura elaborada. Essa é a tese central do livro *A alegria na escola*.

Snyders abre o livro colocando três temas:

1º) Afirma inicialmente que renovar a escola é *transformar os seus conteúdos culturais*. Ele questiona profundamente os conteúdos da escola atual. Os “conteudistas” de hoje não entenderam essa tese de Snyders. Pensam que ele defende os conteúdos da escola tradicional.

2º) Contesta a idéia da escola nova, de que a escola deve *preparar para o futuro*.

A escola de hoje tenta deixar o *essencial* para mais tarde.

— Por que você estuda?

— Para passar de ano. Agora tenho que estudar bastante para passar para o segundo ano, depois para o terceiro e depois do primeiro grau, para o segundo, etc.

— Mas por que você continua estudando ainda depois?

— Bom, porque preciso preparar-me para o terceiro grau. No meio da universidade nos dizem que temos que estudar bastante para depois, se conseguirmos passar nos exames, quem sabe, poderemos fazer pós-graduação.

— E para que você faz pós-graduação?

— Para nada... Ou para “mais tarde”, quem sabe... ser feliz.

A escola tenta *adiar a felicidade*. Chega-se ao final e sempre se adia para amanhã a satisfação que podemos ter hoje. A *finalidade* da vida é a felicidade. Essa finalidade a escola não pode perder de vista em seus *objetivos*. O momento para ser feliz é agora. O lugar para ser feliz é aqui.

O autor faz algumas citações de Engels e Marx. Fala sobre essa idéia da felicidade, tentando mostrar que ela é a visão marxista da escola: uma escola da alegria, do contentamento, da felicidade.

A fonte da alegria, porém, não deve ser procurada em métodos mais agradáveis, nem nas relações simpáticas entre professores e alunos. Os métodos novos propõem escolhas: texto livre, jornalzinho, escolha de conteúdos, de atividades, desenho livre e não sei quantas coisas “livres” que existem.

Não se deve renunciar a nenhum desses valores, mas são conseqüências e não causas primeiras. A alegria é uma conseqüência e não causa. Snyders deseja encontrar alegria na escola no que ela oferece de particular e de insubstituível, um tipo de alegria que a escola é a única a nos oferecer e a mais bem situada para propô-la.

Seria uma escola que realmente tivesse a audácia de apostar tudo na satisfação que é dada pela cultura elaborada em suas exigências culturais mais elevadas.

3º) O autor coloca também, nessa introdução, onde ele fala desse “entusiasmo cultural”, um terceiro tema. E se pergunta: será que essa escola não é elitista? A satisfação só pode ser para alguns?

É notável como ele — que tanto criticou, anos atrás, a não-diretividade como um movimento desvairado de estudantes — descobre, hoje, que naquele movimento havia algo de profundo: a idéia de que a escola tinha que dar satisfação. Quando os estudantes, em maio de 68, gritavam: “l’imagination au pouvoir” (a imaginação no poder), “sejamos realistas, peçamos o impossível”, eles queriam renovar profundamente os conteúdos da escola. Eles queriam mudar a escola.

Snyders repensa o *movimento de 68*, repensa também, indiretamente, a obra do educador Ivan Illich, repensa a teoria da não-diretividade. Sem renegar as críticas que fez a ela anteriormente, mas retomando-as de outro ponto de vista, mais positivo. Creio que essa obra de Snyders é a sua obra da maturidade. Finaliza afirmando que a “sua” escola não é elitista. A alegria não é um bem reservado para poucos. Essa escola da alegria pode ser construída desde já, no interior de uma escola não-alegre, e ser uma escola para todos.

3. CULTURA PRIMEIRA E CULTURA ELABORADA

Existem muitos produtos culturais que são adquiridos fora da escola. A escola não é o único local de apropriação da cultura. Ela é apropriada através da experiência direta da vida. Nós a absorvemos sem perceber, vamos em direção à cultura que impregna nosso ambiente, seguindo a inclinação da curiosidade, dos desejos. “Eis o que chamo de cultura primeira”, diz Snyders. É a cultura do desejo, da satisfação, da curiosidade.

Eu sou aquilo que desejo, aquilo que estou curioso de ser. Aquilo que faço, que trabalho, que vejo, observo, assimilo no meu cotidiano. O resultado dessa vivência é a *cultura primeira*, aquela que utilizo e me dá alegria na vida cotidiana quando, por exemplo, assisto televisão, leio uma revista, um jornal ou assisto a uma partida de futebol, escuto música, etc. O que mais nos envolve hoje, diz Snyders, é a *cultura de massa*.

Snyders não desvaloriza a cultura de massa, mas mostra o quanto ela é insuficiente. Essa cultura primeira promete muito mas cumpre pouco do que promete. Ela necessita de um prolongamento na *cultura elaborada*. A cultura elaborada pode, melhor que a cultura primeira, atingir os objetivos e a satisfação da cultura primeira. A cultura primeira, a cultura do cotidiano, a cultura de massa, deixa insatisfações que só a cultura elaborada pode preencher.

A cultura primeira visa a valores primeiros, reais; em parte ela os atinge e em parte não.

A cultura elaborada nos oferece uma chance muito maior de viver esses mesmos valores com plenitude, o que leva a uma reflexão sobre a relação entre cultura primeira e cultura elaborada, relação essa que se coloca como síntese entre a *continuidade* e a *ruptura*, isto é, a cultura elaborada é parte da cultura primeira. Ela continua, mas, ao mesmo tempo, rompe com a cultura primeira.

Marilena Chauí, em seu livro *Conformismo e resistência*, analisa criticamente a cultura de massa, afirmando que essa forma de cultura retira o que há de melhor e original da *cultura popular*, enfraquece-a, para depois ser devolvida ao povo sob a forma de receitas e preceitos. Ela defende a cultura genuinamente popular, contrapondo-a à cultura de massa.

Snyders não pensa assim. Ele entende que a cultura do nosso tempo é a cultura de massa. Ele vê grandes possibilidades na cultura

de massa. Como a possibilidade que a cultura de massa nos oferece de nos ligar ao mundo todo. Por exemplo, quando morre um ator que vemos freqüentemente na televisão, sentimos sua morte como se fosse um ente da nossa família que morreu. E, de fato, é um ente da nossa família, porque ele freqüentou, através da televisão, durante muito tempo a nossa família. Aos poucos, incorporamos muitos membros novos à nossa família através da televisão, inclusive pessoas de outras culturas, de outros países e isso, para Snyders, é um elemento positivo dessa cultura do século XX que é a cultura de massa. Ela nos une ao mundo todo. Sentimo-nos como habitantes de um só mundo.

A televisão nos liga a todo o mundo, instantaneamente, simultaneamente. No século passado não havia esse meio de comunicação. Não é aquela escola do século passado que temos que reconstruir; temos que construir a escola do cotidiano do homem de hoje e do homem do futuro. A comunicação de massa faz com que a gente se sinta membro da humanidade, da comunidade humana, e não apenas de um grupo. Esse sentimento é construído basicamente pela televisão e pelo rádio. Mas, por outro lado, a cultura de massa oferece muitos riscos, entre eles o da pulverização, da simplificação, dos estereótipos. Ela não elabora o processo do conhecimento. Quando muito, ela nos oferece resultados simplificados e momentâneos.

Na medida em que a escola não leva em conta a cultura de massa, ela contribui para o fracasso escolar das crianças populares. Como diz Snyders: “não se pode calar a inquietude que essas crianças sentem em relação à cultura da escola, a começar pela língua da escola, como não sendo a sua; como servindo a interesses que não são os seus: a escola quer obrigá-las a se alinharem aos valores dos ‘outros’. Ao que se acrescenta que ela vai separá-las da sua família, do seu meio: o progresso escolar afasta-as daqueles que elas amam. Talvez seja uma via de traição” (SNYDERS, 1988:57).

A escola parece alienada em relação a essa cultura que está aí. Essa cultura de massa que cultiva o afetivo, que faz vibrar o corpo, que penetra a mente. Ora, a escola tira a criança desse ambiente de bombardeamento constante dos meios de comunicação de massa e a transporta para um local enfadonho onde a sua linguagem não é usada e onde seus desejos não são satisfeitos.

Madalena Freire, uma das educadoras brasileiras que mais tem trabalhado a questão da relação entre o afetivo e o cognitivo na

escola, tem demonstrado o quanto essa relação é importante não só para resgatar a identidade da criança, mas para o seu próprio desenvolvimento intelectual. O corpo é também um dos temas fundamentais da pedagogia marxista da alegria. Sentir-se bem dentro da sua pele, sentir o outro, sentir o olhar, compreender a lágrima da criança, sentir o abraço... eis alguns valores que a escola tradicional interdita e que é preciso resgatar.

Ana Maria Freire (1989) fez sua tese de doutoramento sobre a interdição do corpo na história do analfabetismo e da escola brasileira. Mostrou como a nossa escola nasceu a partir da interdição do corpo, porque o corpo era considerado pecado. Hoje, os meios de comunicação rompem com isso e os jovens e crianças percebem essa ruptura. Mas chegam na escola e não vêem essa ruptura na escola. Ela não continua aquilo que eles vêem em casa.

A escola precisa fazer a síntese entre continuidade e ruptura em relação à cultura de massa. O imediato, a cultura primeira, deve servir de *apelo* em direção ao elaborado. A atividade do aluno deve ser ao mesmo tempo livre e dirigida. Há um risco grande em se deixar a criança fazer a livre escolha. Por quê? Porque a cultura primeira é limitada. Mas, ao mesmo tempo, nós não podemos deixar de partir dessa liberdade de escolha dela. Temos que partir dela, mas de uma escolha complementada pela orientação do professor.

Essa síntese é particularmente necessária para as crianças das classes populares. Diz Snyders: "não se progredirá convidando as crianças populares a contestar a desvalorização, efetivamente freqüente, de seus hábitos culturais por uma contradesvalorização da cultura 'teórica'. Se nossa sociedade é realmente atravessada pela luta das classes e também no plano das idéias, como supor que a cultura possa estar unicamente nas mãos da classe dominante, unicamente determinada pelos interesses da classe dominante? E, portanto, que o operário trairia sua classe desde que se apropriasse do plano da abstração? Renunciar a conduzir as crianças populares às formas elaboradas e difíceis da cultura, e substituir para elas as grandes obras por qualquer jornal de criança, por qualquer texto de criança ou pelos textos mais infantis de certos adultos, é desprezar o povo" (SNYDERS, 1988:125).

As escolas gregas levaram em conta essa cultura popular de massa. Quando li o livro de Snyders, me lembrei da escola grega que utilizava Homero como conteúdo básico. A *Ilíada* e a *Odisséia* serviam para o estudo da língua, da história, da geografia, e até do cál-

culo matemático. As obras literárias, por serem conhecidas e declamadas por todos (os não-escravos), serviam de base para o ensino. Eram histórias conhecidas.

Snyders desenvolve outros temas fundamentais para compreender o seu projeto de uma escola alegre. Entre eles, o *amor*, o *otimismo* e o *progresso*. São justamente essas as idéias mais presentes na cultura de massa. Ele propõe que esses temas também façam parte do currículo escolar para mostrar que a escola não é o caos, ela progride, não é uma sucessão de caprichos e acasos, de ruídos. A história dos homens é produtora de sentido. Para ele “a história possui uma unidade, uma coerência, uma continuidade; ela forma um processo total: as diversas ordens de acontecimentos participam de um movimento de conjunto, eles não se dispersam numa sucessão simplesmente justaposta. Desde então há uma inteligibilidade possível na transformação histórica e um domínio possível dos homens sobre sua transformação histórica. O mundo é tal que ele oferece abordagens, pontos de apoio tanto à nossa ação como ao nosso pensamento” (SNYDERS, 1988:170). O que então a escola tem que mostrar é isto: que há uma continuidade na história, há uma direção para o progresso.

4. O PROJETO DE UMA ESCOLA NÃO-AUTORITÁRIA

A dificuldade, o esforço, estarão continuamente presentes na escola. Aprender *para* a satisfação e não *pela* satisfação não exclui o doloroso. Se a escola quer rivalizar com o lazer, com a distração e o entretenimento que a cultura de massa nos oferece, ela sempre sairá perdedora. Não é pela satisfação, como insistia a Escola Nova, que se deve aprender, mas para a satisfação. O saber elaborado nos oferece uma satisfação intensa que é a *satisfação cultural*.

A escola se cansará em vão ao querer equiparar-se ao agradável do extra-escolar. Ela não pode trazer o modo de ser da televisão para dentro da sala de aula. Cada uma tem a sua especificidade.

Qual seria a *especificidade da escola*?

A especificidade da escola está no *sistemático* e no *progressivo* (o antiacaso), como diz Snyders. A cultura primeira se dá, muitas vezes, por acaso, pelo convívio no cotidiano, sem um programa de continuidade. Você vai ao teatro, vai assistir a um filme. O teatro e o filme acabam. Podem ser muito instrutivos. Podem entreter muito,

mas eles não têm continuidade. A alegria que você tem numa festa não tem continuidade. A alegria acaba com o fim dela (e talvez até antes de ela acabar!).

Ao contrário, na escola, as atividades são sistematicamente organizadas, previsíveis e continuadas: “toda segunda-feira, às 9 horas, você tem aula de matemática”. Você sabe que aquele momento é reservado para isso. Então, há uma continuidade, há uma série, você sabe que o conhecimento vai progredindo aos poucos, de forma sistemática. Isso é específico da escola.

A escola não tem o monopólio da cultura elaborada. Ela nunca teve esse monopólio e hoje ela o tem menos que nunca. Fora da escola, as múltiplas formas de entretenimento, de educação continuada e de autoformação colocam, enfim, a presença de uma cultura no mesmo nível que a cultura escolar: teatros, concertos, museus, conferências, experiências científicas, televisão, cinema, vídeo, etc. A diferença está justamente na sistematização. O que me parece caracterizar a escola é uma organização sistemática e contínua de situações. Há pré-requisitos, isto é, um grau de preparação considerado indispensável ao que se faz e, portanto, há uma certa homogeneidade de formação, de conhecimentos, da idade própria, etc. Procedese por etapas, passo a passo. Há um programa progressivo.

Mas a sucessão coerente e obrigatória não deve ser o contrário da alegria. O *sistemático*, o *difícil*, o *obrigatório*, todos esses traços, evidentemente, aplicam-se à escola tradicional também. O sonho da minha escola, para Snyders, não é absolutamente suprimi-los; ele deseja mantê-los e de uma determinada maneira, até ampliá-los, diante de certas tentações inversas de muitos inovadores: minha escola, diz Snyders, é “aposta paradoxal de impor a matemática tal dia, a todos, mesmo aos que não a querem, e modificar a situação, de modo que todos experimentem a satisfação e se sintam progredir em direção à liberdade” (SNYDERS, 1988:210).

Snyders valoriza o professor como um profissional, um trabalhador. Ele fala ainda de um professor que sente gana em ser professor e essa gana chega até ao *ridículo*. O ridículo de ele pretender o impossível com seu aluno, de pretender que seu aluno o ultrapasse, enquanto ele, professor, precisa continuar e reiniciar a caminhada com um novo aluno. Esse é o “ridículo sublime” (Snyders) de ser um verdadeiro mestre.

O aluno vai perceber no professor esse ridículo, mas foi com esse ridículo, com esse ridículo sublime, esse engajamento, que o professor fez com que o aluno pudesse ultrapassá-lo.

Vou terminar fazendo algumas reflexões sobre a dialética entre a *liberdade* e a *obrigação*, relação fundamental para entender a alegria como projeto da escola.

Como é possível construir uma escola alegre com tantas obrigações?

A questão da relação entre liberdade e obrigação é, para nós, professores, muito difícil de equacionar. Sabemos, por exemplo, manter a disciplina com liberdade, com camaradagem? Como poderia ser essa escola livre e, ao mesmo tempo, manter todas as obrigações de professores e alunos?

A liberdade como conquista não significa que, primeiramente, haveria um interminável período de não-liberdade e que seria preciso transferi-la para mais tarde. Em cada momento da escola, há, em proporções diversas, liberdade, independência e progresso em direção a mais liberdade. Os métodos ativos insistiram apenas na idéia da liberdade de escolha. Mas isso é apenas o começo. O fato de escolher não significa que todas as opiniões são válidas. A idéia dessa escolha livre em que todas as opiniões parecem ser verdadeiras faz com que a criança caia no ceticismo, isto é, ela, em vez de assumir uma posição, aceita-as todas como verdadeiras. A criança não é livre para escolher tudo. Escolher ser racista, por exemplo; embora a escola deva ser o local da liberdade, um professor jamais deveria admitir a “escolha do racismo”, pois essa “escolha” fere direitos humanos fundamentais e a escola da alegria deve ser também uma escola de respeito e de paz.

Acredito que Snyders vem — na esteira de tantos outros educadores atuais, como Bogdan Suchodolsky, Paulo Freire, Francisco Gutierrez, Amílcar Cabral e uma série de pensadores modernos que antecipam a visão de uma escola que seja síntese superadora entre a *escola tradicional* (religiosa, confessional, clássica) e a *escola burguesa*, laica — em direção a uma escola que chamo às vezes de “socialista”, às vezes “popular” e que cada vez mais chamo de *escola cidadã*. Não tenho um nome definitivo. Suchodolsky a chama de “escola social”. Ele é socialista, mas prefere falar numa pedagogia social, numa escola social. Amílcar Cabral, um dos maiores educadores africanos, fala numa “escola de conversão”. Não importa o nome que se dá.

Nosso trabalho hoje é difícil, pois vivemos a crise da escola, uma crise profunda estampada nos salários, na incapacidade de resolver problemas, na própria sociedade que entrega à escola a obrigação

de alimentar o aluno, de resolver os problemas psicológicos, de resolver o problema sentimental dos pais, etc. Exige-se hoje da escola o que ela não pode dar. Mas é com essa escola que vamos ter que trabalhar para construir outra, com uma nova função social, provavelmente mais adaptada às nossas diferentes realidades.

Essa escola deve ser construída como projeto político. E esse projeto deve ser um projeto que dá satisfação para as pessoas, porque, se o socialismo for essa “coisa triste” que muitos defendem, então fiquemos longe dele! Porque, se o socialismo não trouxe satisfação a mim e a todos, alegria e satisfação maior a todos, é preferível pensar num outro projeto. Por enquanto, acredito numa escola e numa sociedade socialista (apesar de todas as crises econômicas do socialismo). Minha idéia do socialismo sempre foi presidida pela ética e não pela economia estatal centralizadora e burocrática que nunca defendi. Temos que construir a escola socialista com a sociedade socialista, partindo da construção da própria democracia. Por outro lado, temos que aprender com o fracasso do socialismo autoritário e burocrático e construir outro com liberdade e democracia.

Creio que é por aí que podemos, juntos, construir outra escola, sobretudo uma escola mais autônoma, com maiores responsabilidades, tentando enxergá-la no contexto histórico em que vivemos. É bem provável que essa escola cidadã nem precise de secretário e nem de chefe de gabinete (quando vocês construírem essa escola eu irei perder o emprego), porque ela será suficientemente capaz de dirigir os seus próprios destinos.

ANEXO

SIGLAS UTILIZADAS E PRINCIPAIS ENTIDADES E ORGANIZAÇÕES DE EDUCADORES BRASILEIRAS

ABE — Associação Brasileira de Educação
ABESS — Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social
ABM — Associação Brasileira de Mantenedoras
AEC — Associação dos Educadores Católicos
AESP — Associação de Arte-Educadores de São Paulo
AGA — Associação Gaúcha de Arte-Educadores
ALB — Associação de Leitura do Brasil
AMIE — Associação Mineira de Inspectores Escolares
ANAMPOS — Articulação Nacional do Movimento Popular e Sindical
ANDE — Associação Nacional de Educação
ANDES — Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
ANPAE — Associação Nacional de Profissionais de Administração de Educação
ANPEd — Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
ANPOCS — Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais
APEOESP — Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
ASESP — Associação dos Sociólogos de São Paulo
CAPES — Coordenadoria de Apoio ao Pessoal do Ensino Superior
CBE — Conferência Brasileira de Educação
CEAB — Centro de Estudos Afro-Brasileiros
CEAS — Centro de Estudos e Ação Social
CEBES — Centro Brasileiro de Estudos de Saúde
CECUP — Centro de Educação e Cultura Popular
CEDAC — Centro de Estudos e Documentação para a Ação Comunitária
CEDEC — Centro de Estudos de Cultura Contemporânea
CEDES — Centro de Estudos Educação & Sociedade
CEDI — Centro Ecumênico de Documentação e Informação
CEDIF — Centro de Estudos, Documentação e Informação Paulo Freire
CENEC — Campanha Nacional de Escolas da Comunidade
CENPAC — Centro Piauiense de Ação Cultural
CEPERGS — Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul
CEP/RJ — Centro Estadual dos Professores do Rio de Janeiro
CEPIS — Centro de Educação Popular do Instituto Sedes Sapientiae
CERU — Centro de Estudos Rurais e Urbanos

- CNBB — Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE — Conferência Nacional de Educação
CNTE — Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONSED — Conselho de Secretários Estaduais de Educação
CPB — Confederação dos Professores do Brasil
CPC — Centro Popular de Cultura
CPP — Centro do Professorado Paulista
CPV — Centro de Pastoral Vergueiro
ENSE — Encontro Nacional de Supervisores Educacionais
FASE — Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional
FASUBRA — Federação das Associações dos Servidores das Universidades Brasileiras
FBAPEF — Federação Brasileira de Associações de Professores de Educação Física
FENASE — Federação Nacional de Supervisores Educacionais
FENEN — Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino
FENOE — Federação Nacional de Orientadores Educacionais
FONEP — Fórum Nacional de Educação Popular
IBASE — Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas
ICEA — Associação Internacional de Educação Comunitária
INCA — Instituto Cajamar
INTERCOM — Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares de Comunicação
LDB — Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MCP — Movimento de Cultura Popular
MEB — Movimento de Educação de Base
MOECO — Movimento de Educação Comunitária de São Paulo
SBEC — Sociedade Brasileira de Educação Comparada
SBPC — Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEAF — Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas
UBES — União Brasileira de Estudantes Secundaristas
UCBC — União Cristã Brasileira de Comunicação Social
UDEMO — União dos Diretores do Magistério Oficial
UNDIME — União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNE — União Nacional dos Estudantes

BIBLIOGRAFIA

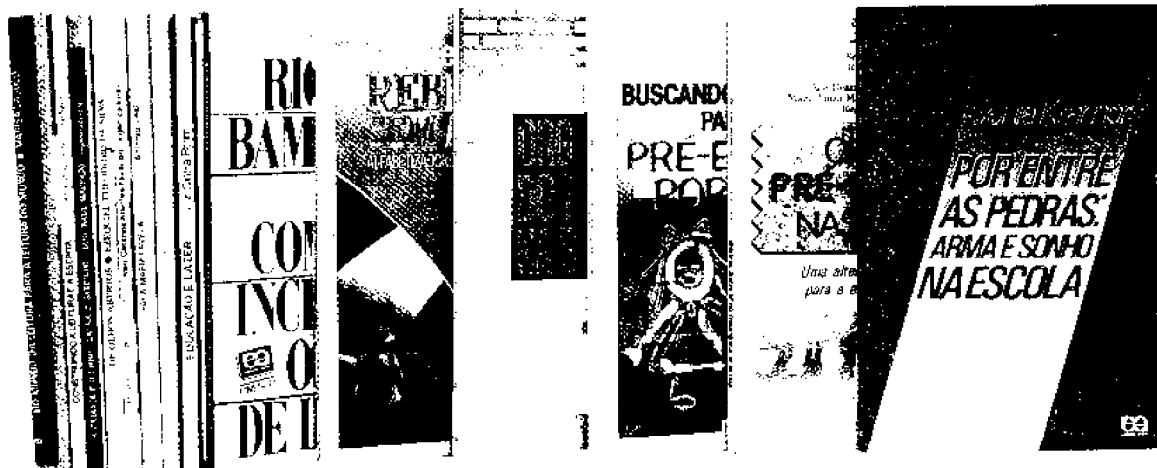
- ALVES, Márcio Moreira. *A força do povo: democracia participativa em Lages*. São Paulo, Brasiliense, 1980.
- ALVES, Maria Helena Moreira. *Estado e oposição no Brasil (1964-1984)*. Trad. Clóvis Marques. Petrópolis, Vozes, 1984.
- ARROYO, Miguel G. *Mestre, educador, trabalhador: organização do trabalho e profissionalização*. Belo Horizonte, UFMG, 1985. Tese de Titular.
- ARRUDA, Marcos. 'Movimentos Populares no Cone Sul: o desafio da democracia integral', *Revista Tempo e Presença*, São Paulo, nº 217, março de 1987, p. 23-5.
- BARELLI, Walter. 'Dez pontos para reflexão', *Folha de S. Paulo*, 8 de março de 1986, p. 3.
- BAVA, Sílvio A. Caccia. *Práticas cotidianas e movimentos sociais*. São Paulo, FFLCH-USP, 1983. Tese de Mestrado.
- BENAVENTE, Ana. *A escola na sociedade de classes: o professor primário e o insucesso escolar*. Lisboa, Horizonte, 1976.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues, org. *Pesquisa participante*. São Paulo, Brasiliense, 1981.
- CALDEIRA, Tereza. *A política dos outros*. São Paulo, Brasiliense, 1984.
- CARNEIRO, Moaci Alves. *Educação comunitária: faces e formas*. 2. ed. Petrópolis, Vozes, 1987.
- CASTELLS, Manuel. *Movimentos sociales urbanos*. México, Siglo Veintiuno, 1979.
- CHAUÍ, Marilena. *Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. São Paulo, Brasiliense, 1986.
- . *O que é ideologia*. São Paulo, Brasiliense, 1981.
- CUNHA, Luiz Antonio. 'A organização do campo educacional: as conferências de educação', *Revista Educação & Sociedade*, São Paulo, Cortez/CEDES, nº 9, junho de 1981, p. 5-18.
- et alii. *Escola pública, escola particular e a democratização do ensino*. São Paulo, Cortez, 1985.
- DARCY DE OLIVEIRA, Rosiska. 'Os movimentos sociais reinventam a educação', *Revista Educação & Sociedade*, São Paulo, Cortez/CEDES, nº 8, março de 1981, p. 33-60.

- DEBRUN, Michel. *Conciliação e outras estratégias*. São Paulo, Brasiliense, 1984.
- DEMO, Pedro. *Introdução à sociologia da ciência*. São Paulo, Atlas, 1983.
- . *Participação é conquista: noções de política social participativa*. Fortaleza, UFCE, 1986.
- FERNANDES, Florestan. *Circuito fechado: quatro ensaios sobre o 'poder institucional'*. São Paulo, Hucitec, 1977.
- . *Nova República?* Rio de Janeiro, Zahar, 1986.
- FERNANDES, Rubem César. *Las organizaciones no gubernamentales (ONG): una nueva realidad institucional en América Latina*. Rio de Janeiro, julho de 1985, mimeo.
- . 'Um perfil das organizações no Brasil', *Cadernos do ISER*, Rio de Janeiro, 1986, p. 44-56.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro, Graal, 1986.
- FREIRE, Ana Maria. *O analfabetismo no Brasil*. São Paulo, Cortez, 1989.
- FREIRE, Madalena. *A paixão de conhecer o mundo*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo & BETTO, Frei. *Essa escola chamada vida*. São Paulo, Ática, 1985.
- FRIEDMAN, Milton & ROSE. *Liberdade de escolher: o nosso liberalismo*. Rio de Janeiro, Record, 1982.
- GADOTTI, Moacir. *A educação contra a educação*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.
- . *Educação e compromisso*. Campinas, Papirus, 1985.
- . *Uma só escola para todos: caminhos da autonomia escolar*. Petrópolis, Vozes, 1990.
- . *Escola vivida, escola projetada*. Campinas, Papirus, 1992.
- . *Escola cidadã: uma aula sobre a autonomia da escola*. São Paulo, Cortez, 1992.
- ; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Pedagogia: diálogo e conflito*. São Paulo, Cortez, 1985.
- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Escritos pedagógicos*. México, Fondo de Cultura Económica, 1991.
- HIRSHBERG, Alice Irene e PRUKS, Lia Reismann. *Analfabetismo, o grande não: estatísticas do analfabetismo no mundo, no Brasil e no Estado de São Paulo*. São Paulo, FDE, 1990.
- ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. Petrópolis, Vozes, 1970.
- JARA, Oscar. 'Educación popular: la dimensión educativa de la acción política; reflexiones acerca de la educación popular en el contexto de la Revolución Popular Sandinista', *Revista Educação & Sociedade*, São Paulo, Cortez/CEDES, nº 10, setembro de 1981, p. 5-27.

- KREUTZ, Lúcio. *Os movimentos de educação popular no Brasil, de 1960 a 1964*. Rio de Janeiro, FGV-Instituto de Estudos Avançados em Educação, 1979. Tese de Mestrado.
- LACLAU, Ernesto. *Política e ideologia na teoria marxista*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.
- LEFEBVRE, Henry. *La presencia y la ausencia: contribución a la teoría de las representaciones*. México, Fondo de Cultura Económica, 1980.
- LIMA, Mayumi Souza. *A cidade e a criança*. São Paulo, Nobel, 1990.
- LOBROT, Michel. *La pédagogie institutionnelle*. Paris, Gauthier-Villars, 1972.
- MANFREDI, Silvia Maria. *Educação sindical entre o conformismo e a crítica*. São Paulo, Loyola, 1986.
- MARKUS, Georgy. *Teoria do conhecimento no jovem Marx*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1971.
- MARQUES, Mário Osório. 'Do associativismo à consciência de classe (educação rural de classe)', *Revista Educação & Sociedade*, São Paulo, Cortez/CEDES, nº 7, setembro de 1980, p. 111-21.
- MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *Obras escolhidas*. São Paulo, Alfa-Omega, s.d.
- MOTTA, Fernando C. Prestes. *Burocracia e autogestão*. São Paulo, Brasiliense, 1981.
- NOGUEIRA, Maria. *Um resgate da prática política da categoria dos supervisores educacionais: caminhando, aprendendo, aprendendo caminhando*. São Paulo, PUC, 1987. Tese de Mestrado.
- NUNES, Ivan. *Educación y democracia: formas de participación popular en la educación*. Buenos Aires, FLATEC, 1988.
- PARO, Vitor Henrique. *Participação popular na gestão da escola pública*. São Paulo, FE-USP, 1991. Tese de Livre-Docência.
- PINHEIRO, Paulo Sérgio, org. *O Estado autoritário e os movimentos populares*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
- PONCE, Aníbal. *Educação e luta de classes*. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1981.
- PONTUAL, Pedro. *Os Centros de Educação Popular na conjuntura brasileira*. São Paulo, CEPIS, 1986.
- POULANTZAS, Nicos. *As classes sociais no capitalismo de hoje*. Rio de Janeiro, Zahar, 1975.
- PRESTES, Luiz Carlos. *Carta aos comunistas*. São Paulo, Alfa-Omega, 1980.
- REIMER, Everett. *A escola está morta*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1983.
- RIBEIRO, Maria Luiza Santos. *A formação política do professor de 1º e 2º graus*. São Paulo, Cortez, 1984.
- ROSA, Solange & MEDEIROS, Lucilene. *Supervisão educacional: possibilidades e limites*. São Paulo, Cortez, 1985.
- SANTOS, Theotônio dos. *Conceito de classes sociais*. 3. ed. Petrópolis, Vozes, 1985.
- SILVA JR., Celestino Alves da. *A escola pública como local de trabalho*. São Paulo, Cortez, 1990.

- SNYDERS, Georges. *A alegria na escola*. São Paulo, Manole, 1988.
- SOARES, Fernando Luso. *A constituição e as organizações populares de base*. Lisboa, Diábil, 1977.
- SPÓSITO, Marília Pontes. *O povo vai à escola*. São Paulo, Loyola, 1984.
- TORRES, Rosa Maria. *Nicaragua: revolución popular, educación popular*. México, Linea, 1985.
- TRAGTENBERG, Maurício. *Sobre educação, política e sindicalismo*. São Paulo, Cortez, 1982.
- VIEITEZ, Candido Giraldez. *Os professores e a organização da escola*. São Paulo, Cortez, 1982.
- WANDERLEY, Luís Eduardo. 'Movimentos sociais populares: aspectos econômicos, sociais e políticos', Revista *Encontros com a Civilização Brasileira*, Rio de Janeiro, nº 25, julho de 1980.
- WEFFORT, Francisco Correa. *Por que democracia?* São Paulo, Brasiliense, 1984.
- WERTHEIN, Jorge & ARGUMEDO, Manuel, orgs. *Educação e participação*. Rio de Janeiro, Philobiblion-IICA-MEC, 1985.

CONHEÇA TAMBÉM OUTROS TÍTULOS DA SÉRIE EDUCAÇÃO EM AÇÃO



■ Essa escola chamada vida

Paulo Freire e Frei Betto, depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho

Os caminhos desses dois educadores brasileiros dentro da educação popular.

★ ★ ★

■ A criança e o livro

Orgs.: Laura C. Sandroni e Luiz Raul Machado

O princípio de estímulo ao prazer de ler aliado à busca de estratégias que usem recursos adequados à realidade brasileira.

★ ★ ★

■ Como incentivar o hábito da leitura

Richard Bamberger

Panorama do ensino da leitura em várias partes do mundo.

■ Fala Maria Favela

Antonio Leal

Uma nova e bem-sucedida prática educacional junto a um grupo de crianças de uma favela carioca.

★ ★ ★

■ Tá pronto, Seu Lobo?

Org.: Ivani Catarina Arantes Fazenda

Discute métodos tradicionais de educação e delinea propostas alternativas.

★ ★ ★

■ A verdade sobre o vestibular

Wladimir dos Santos

Os aspectos políticos, educacionais e legais de um dos temas discutíveis da educação contemporânea.

■ **Construindo a leitura e a escrita**

Maria Alice S. Souza e Silva

A criança de 6 a 7 anos desenvolvendo hipóteses próprias quanto à escrita até chegar à apreensão da norma.

★ ★ ★

■ **Educação e lazer**

Liz Cintra Rolim

Através do lazer, a aprendizagem pode ultrapassar o período de formação escolar e estender-se à vida cotidiana.

★ ★ ★

■ **Rebeldes sem armas**

Manuel Pereira

Um romance diferente, que conta a bela história do programa de alfabetização na Cuba pós-revolucionária.

★ ★ ★

■ **Com a pré-escola nas mãos**

Org.: Sonia Kramer

Reflexão sobre a educação de crianças de 4 a 6 anos, considerando as diferenças de classe social, de etnia, de sexo e de cultura.

★ ★ ★

■ **De olhos abertos**

Ezequiel Theodoro da Silva

Apontamento dos caminhos para a formação de leitores no Brasil, saindo dos limites da discussão para chegar à realidade.

■ **Buscando caminhos para a pré-escola popular**

Léa Tiriba

Com sensibilidade, a Autora conta sua bem-sucedida experiência de uma pedagogia adequada a comunidades carentes.

★ ★ ★

■ **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**

Marisa Lajolo

Nesses ensaios, a Autora discute sobretudo a prática da leitura na escola, avaliando seus pressupostos e equívocos.

★ ★ ★

■ **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**

Sonia Kramer

Reflexão sobre a prática pedagógica não como ponto de chegada, mas como fluxo permanente, fugindo ao dogma e ao preconceito.

★ ★ ★

■ **Conquistando o mundo da escrita.**

Maria Alice S. Souza e Silva

Com exemplos concretos, a Autora oferece um retrato penetrante (e revelador) da alfabetização no Brasil.

de forças transformadoras e vontade política que revertam aquele quadro desolador.

Por fim, Gadotti propõe algumas das bases de uma nova escola — a escola da alegria, da felicidade. Revendo a origem e o desenvolvimento da educação desde os gregos, aponta o potencial de uma aprendizagem que, ao invés de adiar, *realiza* a felicidade — afinal, este é o desejo último de todos nós.

O autor, é claro, não pretende esgotar o tema da organização do trabalho na escola, mas justamente indicar alguns pressupostos, fazer as perguntas certas, apresentar as dúvidas pertinentes, alimentar um debate que hoje se faz tão necessário para reconstruir a escola brasileira, atendendo às necessidades de um país que se quer mais democrático e mantendo-a sintonizada com um mundo em acelerada transformação.

Com muita lucidez, Moacir Gadotti oferece ao educador o que certamente se tornará uma obra indispensável à discussão de nosso sistema educacional.

“Nosso trabalho hoje é difícil, pois vivemos a crise da escola, uma crise profunda estampada nos salários, na incapacidade de resolver problemas, na própria sociedade que entrega à escola a obrigação de alimentar o aluno, de resolver os problemas psicológicos, de resolver o problema sentimental dos pais, etc. Exige-se hoje da escola o que ela não pode dar. Mas é com essa escola que vamos ter que trabalhar para construir outra, com uma nova função social, provavelmente mais adaptada às nossas diferentes realidades.”

Moacir Gadotti