

MARIA DE LOURDES NUNES

MDN

37

112722

TESISEM

**EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL
NO ENFOQUE DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA**

DIRBI/UFU



1000184035

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

1998

**EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL
NO ENFOQUE DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E ARTES

PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL
NO ENFOQUE DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA**

Por:

Maria de Lourdes Nunes

Orientador:

Prof. Dr. Wenceslau Gonçalves Neto

Este exemplar corresponde à
redação final da Dissertação de
Mestrado defendida por Maria de
Lourdes Nunes e aprovada pela
Comissão Julgadora.

Data: _____

Assinatura: _____

UBERLÂNDIA - MG

Dissertação apresentada como

exigência parcial para obtenção do

grau de MESTRE em

EDUCAÇÃO, na área de

Concentração: História, Filosofia e

Sociologia da Educação, à

Comissão Julgadora da

Universidade Federal de

Uberlândia, sob a orientação do

Prof. Dr. Wenceslau Gonçalves

Neto.

COMISSÃO JULGADORA:

Wanderley de Jesus

Marta Maria de Araújo

João Carlos S. Araújo

Dedico:

Aos meus pais, João Nunes Valadão (in memoriam) e

Ana Araújo Nunes.

À minha Irmã Efigênia por todo apoio e carinho.

À Congregação das Irmãs Sacramentinas de Nossa Senhora
pela fraternidade e incentivo.

À Irmãs e Educadores do Colégio Nossa Senhora das Graças
de Patos de Minas por toda compreensão e estímulo.

Ao Prof. Dr. Wenceslau Gonçalves Neto pela sábia
orientação, compartilhando proximamente desta dissertação.

Aos meus professores e colegas do Mestrado por toda
amizade e companheirismo.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	09
O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA A PARTIR DA METADE DOS ANOS 50	22
A LIBERDADE E A CONSCIÊNCIA NUM ENFOQUE FENOMENOLÓGICO EXISTENCIAL	37
O TRABALHO EDUCATIVO E PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA	48
A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E O CURRÍCULO	70
EDUCAÇÃO, DEMOCRATIZAÇÃO E CIDADANIA ATIVA	86
EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TRABALHO	96
CONCLUSÃO	110
BIBLIOGRAFIA	115

RESUMO

Este estudo: Educação e Transformação Social no enfoque da Educação Libertadora, se desenvolve a partir da metade dos anos 50 e coloca seu refletor sobre a questão da Transformação Social. Busca contextualizar o processo educacional e analisar o estabelecimento de seu vínculo com o tecido social, tornando mais explícito seus limites, suas possibilidades e sobretudo suas perspectivas, frente aos desafios da contemporaneidade.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho, desenvolvido no Mestrado de Educação na Universidade Federal de Uberlândia, define-se dentro de alguns limites. Não temos aqui a pretensão de desenvolver um estudo sobre a História da Educação das últimas décadas, muito menos de apresentar soluções aos problemas educacionais. Queremos, sim, colocar em pauta, a questão da Educação e da Transformação Social no enfoque da Educação Libertadora. São reflexões a partir de uma enorme gama de indagações, que se apresentam no atual contexto da modernidade

A teoria e a prática educacionais estão muito ligadas à linguagem e aos pressupostos da modernidade e diversos Educadores acreditam nos ideais modernistas que enfatizam a capacidade dos indivíduos para pensar criticamente, ter responsabilidade e refazer o mundo no sonho iluminista - razão e liberdade. Outros, acreditam no modernismo como sinônimo de processo da ciência e da tecnologia, cabendo à Educação, fornecer os processos socializadores e os códigos legitimadores para que possam ser passados às futuras gerações as grandes narrativas de progresso e desenvolvimento.

A grande indagação do momento é sobre a função social da Escola. Aqui procuraremos redesenhar esta trajetória, enfocando sua função integradora fortemente marcada nos meados dos anos 60 a 80, quando prometia integrar o sujeito no mundo do saber elaborado, no campo do trabalho, na política e

cidadania, quando professava uma Escola Universal - para todos - mesmo que teoricamente. A função integradora, bem como a questão do desemprego e a promessa da empregabilidade do neoliberalismo, são problemas atuais, exigindo do Educador um posicionamento crítico libertador no exercício de uma cidadania ativa. A nova função social da Educação, que emerge no meio educacional e se propõe empreendedora da transformação social, deve ser definida buscando romper com as falsas promessas e garantir não somente a competência do indivíduo, mas uma resposta aos desafios que se apresentam.

Bem sabemos que no interior do discurso modernista o conhecimento desenha suas fronteiras a partir do modelo europeu, enfocando a alta cultura e elite, descartando a cultura de massa ou popular. Assim, tentaremos mostrar a contestação pós-moderna para que os Educadores percebam os aspectos de poder da modernidade e como ela afeta no significado e na dinâmica educativa.

Esta dissertação se propõe a um levantamento e análise crítica da Educação Libertadora dos anos 50 aos anos 90, tendo-se em vista a Educação Contemporânea.

Nos anos 50 o enfoque se dará a partir de 1956, considerando o fator político como o direcionador do contexto. Foi neste ano que Juscelino Kubitschek tomou posse no Governo Federal e adotou uma política voltada para o desenvolvimento econômico dependente.

O Sistema Educacional, conseqüentemente, sob este compromisso tático e ideológico do Governo, preocupou-se em adequar-se às necessidades do desenvolvimento econômico. Ivani Fazenda no seu livro: Educação no Brasil anos

60 - O pacto do silêncio expõe uma mensagem de Juscelino Kubitschek de 1956, na qual ele diz:

“Cumpra articular o nosso sistema educacional com o desenvolvimento, a partir da escola elementar, onde o cidadão de aptidões deve ser preparado para que atinja a produtividade requerida pela moderna sociedade industrial, e o elemento apto, deve ser descoberto e cultivado, para que, encaminhando-se a outros níveis de ensino, possa servir aos superiores interesses da nossa cultura” (1988, p. 43).

A moderna sociedade voltada para a produção industrial arrastou consigo o processo de urbanização, de tecnificação e de modernização. Tudo se justificava sob o ideal de um “admirável mundo novo”. O País não podia ser considerado sub-desenvolvido, mas um País em vias de desenvolvimento. Esta postura político-ideológica, abafava os grandes problemas que surgiam em decorrência desta política, como a questão do êxodo rural, o não planejamento do crescimento urbano, o enfraquecimento cultural, o empobrecimento das classes subalternas e outros.

A realidade educacional brasileira ao longo dos tempos foi conformando e assumindo novas posições, numa tentativa de adequar-se às exigências que se apresentavam e, neste empenho, deixou-se impregnar por tendências próprias das sociedades dominantes. Apropriada ideologicamente, a educação foi se transformando nas suas concepções e na sua efetiva atuação.

A teoria presente nos anos 50 é a de uma escola para o trabalho. Teoria do Capital Humano. Investir na escola é mais que investir na cultura, é

investir na economia. Só assim estará assegurado o desenvolvimento e progresso e a integração do indivíduo no campo de trabalho.

Nesta época começam a repercutir nos meios oficiais e intelectuais as análises e propostas da recém criada Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL); através desses estudos, os governos latino-americanos sentem a necessidade de planejar e implementar o desenvolvimento econômico. A partir desse momento a ideologia do planejamento econômico e social no interior do pensamento social latino-americano ganha configuração cidadã.

O otimismo desta década julgava que, dadas aquelas condições conjunturais e estruturais favoráveis à decolagem desenvolvimentista e criados os instrumentos e mecanismos adequados, seria possível deixar a miséria e o subdesenvolvimento e, mais tarde, num futuro próximo, ingressar na fase do desenvolvimento capitalista auto-sustentado e eminentemente nacional. H. Jaguaribe, um renomado ideólogo do desenvolvimento, escrevendo no "Caderno Especial" do Jornal do Brasil assim se expressou:

"Década extraordinária da decolagem para o desenvolvimento, da tomada de consciência de nossa problemática econômica e social, da mobilização das massas, da democracia populista. Década da grande fase madura e fecunda de Getúlio Vargas e da incontível criatividade de Juscelino Kubitschek. É também década da inocência e das ilusões sobre as terríveis dificuldades sócio-políticas do desenvolvimento" (1977, p. 06).

Defendendo e assumindo posições de uma educação tradicional, escolanovista, libertadora, tecnicista, crítico-reprodutivista ou marxista, a

educação brasileira, em sua expressão pedagógica, participou e participa como parcela significativa, na construção social.

O pensamento pedagógico brasileiro atual vivencia um pluralismo, com tendências multiformes, ora refletindo-se como tradicional, ora libertador, ora reprodutivista e até mesmo conjugando num mesmo tempo mais de uma tendência. Não pretendemos atribuir valor e muito menos negar este pensamento. Submetemos, sim, a uma análise crítica, advinda de uma perspectiva dialética, interpretando a sua variedade semântica, como expressão de uma consciência e prática educacionais dentro de um processo histórico mais amplo.

Esta dissertação, por tratar da Educação Libertadora, não fugirá a uma análise filosófica, social, política, pedagógica e cultural, considerando os aspectos fundantes, dos processos que se desenvolvem, dentre eles: os fins da educação, a concepção de ensino-aprendizagem, os equívocos da teoria e da prática, o lugar social do oprimido, o papel que se reserva à escola nesse contexto, as leis de ensino, as questões de poder e serviço, o processo de democratização, as demandas curriculares, enfim, a identidade da educação brasileira e seu compromisso libertador.

Procuraremos ir na essência das questões, buscando aí, novos entendimentos, desvelando e refletindo nesta trajetória as crises e as transformações. Frente aos aparatos teórico-discursivos, buscaremos desmistificar ideologias dominantes, e apresentar a educação na sua verdadeira expressão.

Reportaremos para os anos 90 a realidade em que se encontra a Educação no seu enfoque libertador e, a partir daí, tentaremos projetá-la no limiar do novo século.

Nossa referência bibliográfica não ousa abranger todos aqueles que, de uma forma ou de outra se debruçaram sobre este tema, mas buscará em diversos autores se basear, dentre eles: Vanilda Paiva, Demerval Saviani, Moacir Gadotti, Henry Giroux, Michael Apple, J. B. Libâneo, José Carlos Souza Araújo, Moacir Bortolozo, Peter MacLaren e outros mais. O embasamento maior será nas contribuições de Paulo Freire, por ser ele o artífice da Educação Libertadora no Brasil, na sua incansável e progressiva militância pedagógica.

Metodologicamente, num primeiro momento, procuraremos contextualizar a Educação Brasileira no final dos anos 50, nos anos 60, 70 e 80. Num segundo momento, estaremos vinculando-a no grande mapeamento social, político, econômico, cultural e pedagógico e fazendo uma conexão com os temas mais centrais e de maior relevância educacional. Num terceiro momento, tentaremos tecer uma análise crítica, buscando realmente contribuir na consolidação e na projeção da Educação Libertadora.

Buscaremos, enfim, jogar luzes sobre a realidade da Educação Libertadora, refletindo seu propósito de transformação na realidade social.

Destacaremos a "Nova Sociologia da Educação", ou seja, a "teoria crítica da educação", que surgiu nos últimos vinte anos, examinando, a partir dela, os contextos históricos, o tecido social e político que caracterizou e que caracteriza a sociedade dominante em detrimento da massa sobranceira, dos oprimidos.

A nível crítico-teórico, temos o discurso da filosofia dialético-materialista, que se propõe como o mais radical para equacionar os problemas da Educação. Mas este discurso perde-se em análises sociológicas, políticas e econômicas, confundindo o método filosófico com o método das Ciências Humanas. Exagerando pelo excesso de objetividade, provoca a fragmentação e, nesta, o ser humano fragmenta suas concepções, suas aspirações e sua expressão de ser no mundo.

Dentre toda a análise, como na Filosofia da Educação, nossa tarefa maior será pensar o Ser Humano, o lugar que ocupa, o infinito que carrega, a subjetividade que possui, sua consciência e sua liberdade.

Acreditando e concebendo a idéia de que a Educação é essencialmente produto e, ao mesmo tempo, produtora da pessoa humana ela não se realiza num vazio, ela é impregnada por todas as formas de determinações sócio-político-econômicas e culturais.

Estas determinações, influências e tendências que perpassam o Sistema Educacional, vão interferindo positiva e negativamente na sua identidade e, na busca de uma maior lucidez, muitas indagações são levantadas e se tornam o eixo gerador desta dissertação. Eis aqui, algumas delas:

- Até que ponto a Educação promove a transformação social? Até que ponto realmente ela promove a justiça e eleva a dignidade humana?

- Qual a contribuição efetiva da educação para tornar o outro um agente de transformação? Não está nesta concepção, uma ideologia utilitarista, dialético-materialista do sujeito? Que tipo de transformação se deseja?

- Qual é o referencial da passagem do ser inconsciente ao ser consciente? Qual o nível de consciência desejado? Quais as forças propulsoras e as que amarram este processo?

- O que realmente determina a consciência crítica e a consciência ingênua?

- A Educação Libertadora assim é, de fato, no atual contexto educacional? Isto é, realmente ela Liberta? Como apresentá-la e defendê-la, com convicção, numa realidade de classes sociais altamente divididas e corrompidas?

- O Sistema Educacional com suas leis e sua organização, está a serviço de qual sociedade? Qual a ideologia que está impregnada no discurso e nas definições educacionais?

Estas e muitas outras questões permeiam nossa dissertação que aqui se desenvolve, num caminhar, ora olhando para o retrovisor, vendo a techedura histórica, ora olhando com o farol baixo e vendo a realidade prática da educação, suas questões básicas, tais como: planejamento, avaliação, disciplina, currículo e, outras mais, ora olhando com farol alto, vendo as macro-tendências que se apresentam e o ideal de educação a ser projetado, construído, transformado.

Nos anos 50, vemos no cenário brasileiro, um país empolgado e voltado para o nacional-desenvolvimentismo, com luzes e ideais de

progresso, recompondo suas idéias e crenças e ao mesmo tempo, mantendo o elitismo e o autoritarismo. Nos anos 60, novo cenário, o país enfrenta uma fase de sombras, de repressão, tudo em nome da "ordem e progresso". O Governo Militar do Brasil convencendo-se de ser um país "em vias do desenvolvimento", tudo faz e encaminha neste sentido, buscando sempre a legitimidade, seja no convencimento ideológico, seja no uso da força aplicada aos mais atrevidos e resistentes. Pedagogicamente, todos estes acontecimentos tiveram uma força muito grande no processo educacional, no ensino-aprendizagem, nos currículos e, sobretudo na formação das massas. Tal força influenciou e influencia a práxis educativa até os nossos tempos.

A práxis educativa predominante está se dando dentro de um modelo teórico de compreensão que vê a educação como um mecanismo de conservação e reprodução da sociedade (Althusser, s.d.; Bourdieu e Passeron, 1975). O autoritarismo, como veremos, é elemento necessário para a garantia deste modelo social.

Estando a atual prática educacional escolar a serviço de um entendimento teórico conservador da sociedade, para propor o rompimento dos seus limites, que é o que propomos a fazer, temos que, necessariamente situá-la num outro contexto pedagógico, ou seja, teremos que, opostamente, colocar a educação escolar a serviço de uma pedagogia de transformação social.

Procuraremos desenvolver nossa análise em três passos consecutivos. Em primeiro lugar, situaremos a educação escolar dentro dos modelos pedagógicos para a conservação e para a transformação. Num segundo momento, analisaremos a fenomenologia da atual prática escolar, tentando desocultar suas latências autoritárias e conservadoras. Por último, faremos

algumas indicações de saída desta situação, a partir do entendimento da educação como instrumento da transformação da prática social.

O processo de aprendizagem escolar no Brasil, hoje, tomado *in genere*, está a serviço de uma pedagogia dominante. Esta, por sua vez, está a serviço de um modelo social dominante, que, genericamente, pode ser identificado como modelo social **liberal conservador**, nascido dos empreendimentos transformadores que culminaram na Revolução Francesa.

A burguesia fora revolucionária em sua fase constitutiva e de ascensão, na medida em que se unira às camadas populares na luta contra os privilégios da nobreza e do clero feudal; porém, desde que se instalara vitoriosamente no poder, com o movimento de 1789, na França, tornara-se reacionária e conservadora tendo em vista garantir e aprofundar os benefícios econômicos e sociais que havia adquirido. No entanto, os entendimentos, as características e os ideais liberais permaneceram. Assim, a nossa sociedade prevê e garante (com percalços) os direitos do cidadão de igualdade e liberdade perante a lei. Cada indivíduo (categoria do pensamento liberal) pode e deve, com seu próprio esforço, livremente, contando com as formalidade da lei, buscar sua auto-realização pessoal através da conquista e do usufruto da propriedade privada e dos bens.

As pedagogias hegemônicas (ou em busca da hegemonia) que se definiram historicamente nos períodos subseqüentes à Revolução Francesa estiveram e ainda estão a serviço desse modelo social. Conseqüentemente, a educação em geral dentro destas pedagogias estivera e está intrumentalizada pelo mesmo entendimento teórico-prático da sociedade.

Simplificadamente, podemos dizer que este modelo liberal conservador da sociedade produziu três pedagogias diferentes, mas relacionadas entre si e com um mesmo objetivo: conservar a sociedade na sua configuração. A pedagogia **tradicional**, centrada no intelecto, na transmissão de conteúdo e na pessoa do professor; a pedagogia **renovada ou escolanovista**, centrada nos sentimentos, na espontaneidade da produção do conhecimento e no educando, com suas diferenças individuais; e, por último a pedagogia **tecnicista**, centrada na exacerbação dos meios técnicos de transmissão e apreensão dos conteúdos e no princípio do rendimento. Segundo Demerval Saviani:

"elas tentam produzir, sem conseguir a equalização social, pois que há a garantia de que todos são formalmente iguais" (1983, p. 11).

O modelo social conservador e suas pedagogias permitem e procedem renovações internas ao sistema, mas não propõem e nem permitem propostas de sua ultrapassagem, o que, de certa forma, seria um contra-senso. Nesta perspectiva, os elementos destas três pedagogias pretendem garantir o sistema social, na sua integridade. Daí decorrem as definições pedagógicas, ou seja, como se deve dar a relação educador e educando, como deve ser executado o processo de ensino e de aprendizagem, como deve se proceder a avaliação ...

"Para traduzir as aspirações do modelo social, através da educação, estabelece-se um ritual pedagógico, de contornos suficientemente definidos, de tal forma que a integridade do sistema permaneça intocável" (1979, p.54).

Tentando traduzir um novo projeto histórico, um novo modelo pedagógico, surge a **pedagogia libertadora**, fundada e representada pelo

pensamento e pela prática pedagógica inspirada nas atividades do Educador Paulo Freire ("in memoriam"), pedagogia esta, marcada pela idéia de que a transformação virá pela emancipação das camadas populares, que define-se pelo processo de conscientização cultural e política fora dos muros da escola.

Temos entre nós manifestações da pedagogia libertária, representada pelos anti-autoritários e auto-gestionários e centrada na idéia de que a escola deve ser um instrumento de conscientização e organização política dos educandos; e, por último, mais recentemente, está se formando em nosso meio a chamada pedagogia dos conteúdos sócio-culturais, representada pelo grupo do professor Demerval Saviani, centrada na idéia de igualdade de oportunidade para todos no processo de educação e na compreensão de que a prática educacional se faz pela transmissão e assimilação dos conteúdos de conhecimento sistematizados pela humanidade e na aquisição de habilidades de assimilação e transformação desses conteúdos, no contexto de uma prática social.

Baseando-nos em Paulo Freire, poderíamos resumir estes dois grupos de pedagogias entre aquelas que, de um lado, têm por objetivo a **domesticação** e, de outro, pretendem a **humanização** dos educandos.

Gostaríamos de enfatizar nesta dissertação a questão da avaliação escolar, por ser o grande nó do processo educativo e pelo fato de nos debruçarmos no sentido de uma educação libertadora, torna-se ponto obrigatório de passagem. Para tal, aqui procuraremos desenvolver uma análise deste processo avaliativo que vem ao longo dos tempos impregnado de manifestações autoritárias, arbitrárias, domesticadoras. Com raras exceções, este processo, de fato indispensável desde as séries iniciais, tem contribuído na promoção de novas aprendizagens, na humanização, conscientização e libertação.

Acreditamos que esta análise aqui empenhada poderá ser a continuidade de muitas outras análises e, quem sabe, referencial para novas reflexões.

A educação libertadora professa sua fé na transformação humana pelo processo conscientizador e a partir dela, a possibilidade de se transformar a sociedade e é sob esta base que assentaremos nosso estudo.

A crise social contemporânea se apresenta com novas configurações e manifestações, porém, mantendo-se crescentemente as desigualdades sociais, a marginalidade e sobretudo a desumanização. E é no acreditar em novas possibilidades de superação da crise social que aqui se empenha este estudo, tecido à luz da proposta da Educação Libertadora.

O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA A

PARTIR DA METADE DOS ANOS 50

Antes de abordarmos a Educação Libertadora a partir da metade dos anos 50, mais precisamente a partir de 1956, quando o Governo de Juscelino Kubitschek adotou uma política voltada para o desenvolvimento econômico dependente, propondo como necessidade no campo educacional, uma adequação desenvolvimentista, a transformar mentalidades e hábitos pedagógicos, vamos situar os acontecimentos mais significativos que antecederam a esta data.

Desde 1920, percebe-se uma insatisfação social e, com ela, lutas sociais, greves, uma série de movimentos e organizações que se formam. Em 1922, fundou-se o Partido Comunista, reagindo radicalmente contra o processo político cristalizado e dominador da época. Em 1930, aprofunda-se o conflito entre a ideologia católica e a ideologia dos Pioneiros da Escola Nova, conflito este arbitrado pelo Estado, que utiliza de uma e de outra para manter e garantir seu predomínio sobre a sociedade. Consideremos aqui que, na Constituição de 1934, as teses da LEC (Liga Eleitoral Católica) são todas a ela incorporadas. A maioria, quase na totalidade das teses dos Pioneiros da Escola Nova, também o são. Só que neste momento os Pioneiros pertenciam à burocracia estatal e assumiam a direção do aparelho escolar do estado. Em contraposição, os Católicos se opunham radicalmente ao posicionamento e ideologia dos Pioneiros, sobretudo quanto à laicidade do ensino e a um possível monopólio estatal da educação. Revendo o contexto histórico, percebemos que no final dos anos 20, Francisco Campos, promotor da Reforma Educacional, endossava a concepção dos

Católicos e, assim, cabia ao Estado, buscar a conciliação necessária para estabelecer-se e manter a sua hegemonia. Logo em seguida surgiu o Manifesto dos Pioneiros da Educação nova que buscava através de sua proposta, dar uma direção mais firme ao movimento renovador, descentralizando o ensino, num amplo programa de reconstrução educacional em âmbito nacional. Sobre a Reforma Francisco Campos, Maria Elizabeth Xavier no seu livro *Capitalismo e Escola no Brasil (1984 p.84)*, afirma que a referida reforma efetivou-se através de uma série de decretos que dispunham sobre a organização do ensino superior e do ensino médio, secundário e profissional. Ela era aparentemente conservadora consolidando o dualismo, reforçando o elitismo, mas, por outro lado, representou a concretização do discurso renovador, enquanto versão nacional da proposta da escola nova.

A revolução de 1930, marcou o início de uma etapa decisiva na reformulação do poder público no Brasil. Era evidente o impulso centralizador imprimido nas atividades políticas e administrativas que, mesmo após a liberalização política de 1945, persistiu. Notadamente, em muitos aspectos a transição do Estado Novo para a ordem democrática republicana foi marcada mais pela continuidade do que pela ruptura. Além dos dispositivos legais, a nova ordem herdou as linhas mestras de uma orientação desenvolvimentista e nacionalista, com ênfase na industrialização. Nestas condições o percurso se fez rumo à modernização capitalista.

No livro: Estado e educação popular, Celso de Rui Beisiegel, faz a seguinte colocação:

“Após a revolução de 1930, com o enfraquecimento econômico e o colapso político da burguesia paulista do café, e dada a inexistência de

outras classes ou frações de classes capazes de assumir o controle exclusivo do poder, essa espécie de vazio de poder, que então se constitui, viria a ser preenchida pelo que já se designou como um Estado de compromisso - onde as lideranças que controlavam o Governo não representariam diretamente nenhum dentre os interesses hegemônicos nos setores básicos da economia e da sociedade. A diversificação da economia, o impulso que viria a ser dado pelo Governo Federal à industrialização e a inauguração de uma política de massas, nestas circunstâncias, seriam a decorrência não do cumprimento de um programa global preestabelecido - mas sim, de uma evolução das respostas possíveis às situações problemáticas que se apresentam. O inconformismo dos denominados setores urbanos, real ou potencialmente perigoso para os detentores do poder, viria a constituir-se em situação problemática privilegiada na explicação dos rumos imprimidos à atuação do Estado, durante todo o período que se estende até o movimento de março de 1964" (1974, p.78).

O que aconteceu em 1930, com as propostas da Aliança Liberal no plano educacional, foi a reprodução dos mecanismos dos privilégios. Não se tratava, portanto, de uma revolução educacional, mas de uma reforma bem ampla que a realidade pouco alterou.

Na década de 50 e início da década de 60, no cenário brasileiro foi se configurando em todos os âmbitos, um movimento que apontava para as reformas de base e sobretudo para a implantação de uma sociedade menos submissa ao grande capital transnacional, às oligarquias e, portanto, mais democrática. Tal movimento emergiu com muita força e envolveu importantes grupos da sociedade, a saber: movimentos de cultura popular, de erradicação do

analfabetismo, de educação popular, de cinema, de teatro popular, movimento estudantil e, no plano político-econômico, um projeto que procurava romper com a relação de submissão unilateral ao capital transnacional. Todo este processo foi violentamente interrompido com o golpe civil-militar de 1964.

Neste período muitas prisões ocorreram, muitas torturas e mortes. O livro: Batismo de Sangue relata pormenorizadamente algumas destas desconcertantes crueldades praticadas em nome da ordem, para a manutenção cega do poder militar. Zuenir Ventura no seu livro: 1968 o ano que não terminou, faz a reconstituição deste momento baseada em depoimentos e em documentos colhidos em toda parte, interpretando, tanto os fatos políticos como os do ambiente social e psicológico de 1968. Um dos relatos é do dia 21 de junho do *Correio da Manhã*:

“13h15min - Soldados da PM, armados de fuzil, não hesitam: dispersam a tiros os manifestantes nas proximidades do edifício Avenida Central. Populares, intelectuais, professores e estudantes correm em várias direções. E uma jovem é baleada, permanece estendida na calçada em frente a Ótica Lux. Nas ruas laterais começa o pânico. Agentes do DOPS atiram mais de 20 bombas de gás lacrimogêneo em populares. Dentro de uma lanchonete duas senhoras grávidas desmaiam, após serem destratadas por dois agentes. Uma menina de dez anos perde-se da mãe, chora e recebe uma bofetada, de um agente... Um senhor de 40 anos aproximadamente, tomba com uma bala nas costas. Enquanto isto, a Biblioteca Nacional é invadida por policiais que atiram bombas sobre rapazes e moças...”
(1988, p.134).

Alguns meses depois do Golpe de 1964, Paulo Freire passou 75 dias na cadeia, tendo diferentes experiências, aos tipos de cela e aos tipos de relacionamento humano com as pessoas na prisão e com as pessoas que o puseram na prisão. Esta experiência bem como a do exílio, como afirma Freire, muito o ensinou.

Paulo Freire não tinha a intenção de deixar o Brasil e tudo fez para aqui permanecer, no entanto "após uma série de perseguições em Recife", os militares o convocaram ao Rio de Janeiro, para responder a novos interrogatórios no âmbito de uma investigação sobre o Ministério da Educação. Pretendia retornar ao Recife assim que terminasse o interrogatório. Mas uma série de fatos foi aparecendo, entre eles uma notícia da imprensa anunciando que seria submetido a uma nova prisão preventiva, o levou a refugiar-se na embaixada da Bolívia em setembro de 1964.

Numa entrevista de Paulo Freire a Walter José Evangelista, que se encontra no livro: Política e Educação Popular, de Celso de Rui Biesiegel, Paulo Freire expressa as pressões que sofreu nos interrogatórios que pretendiam de uma forma ou de outra comprovar sua atuação subversiva e sua incompetência e ignorância em relação à educação.

"Na maior parte dos interrogatórios a que fui submetido o que se queria provar, além de minha ignorância absoluta (como se houvesse uma ignorância absoluta ou uma sabedoria absoluta, esta só existe em Deus), o que se queria provar, repito, era o perigo que eu representava.

Fui considerado um subversivo intencional, um traidor de Cristo e do povo brasileiro. Você nega _ perguntava um dos juizes _ que seu método é semelhante ao de Stalin, Hitler, Peron e Mussolini?

Você nega que com seu pretensioso método o que pretende é fazer o país bolchevique?" (1982, p.255).

Inquéritos como estes, instaurados pelos militares foram comuns neste período e Paulo Freire esteve em grande evidência pois sua atuação desde a experiência de Angicos com a prática do método de alfabetização viera sendo observada com crescente suspeição pelos adversários do Governo Federal e da política "populista".

A Constituição de 1934 fugiu à inspiração da doutrina econômica do século anterior e referenciou-se nas doutrinas sociais do século XX, que abria, com o "Plano Nacional de Educação", possibilidades de uma reforma muito significativa, sobretudo a oportunidade para se implantar um sistema de educação contínuo e articulado, para todas as classes, desde o ensino infantil até o superior. Em 1937 instaura-se o Estado Novo e bruscamente é interrompido este processo de renovação educacional, frustrando a esperança aqui acenada.

Em 1946 adota-se uma nova constituição caracterizada por um espírito mais liberal e democrático. Nela ficou estabelecido que a União devia legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional (art.5º item XV, letra d). Essa Constituição muito se aproximava da constituição de 34. Clemente Mariani, Ministro da Educação, no período de 1946-1950, em 1948 iniciou um projeto de reforma geral da educação nacional, prosseguindo assim com a luta ideológica iniciada nos anos 20. Convocou renomados Educadores como Manuel Lourenço Filho e Fernando Azevedo, para elaborarem o Projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que iniciadas em novembro de 1948, foram em seguida remetidas à Câmara, permaneceu arquivada, vindo somente mais tarde, resultar na Lei 4.024 de dezembro de 1961.

Nesse meio tempo cresce o poder contestatório da classe dominada.

A teoria dos Pioneiros se apresenta como avançada e tradutora dos interesses dos dominados, mas, na verdade, ela representa interesses da classe dominadora. No Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova encontramos esta citação:

*“...Mas não há sociedade alguma que possa prescindir desse órgão especial (no caso a Universidade) e tanto mais perfeitas serão as sociedades quanto mais pesquisada e selecionada for a sua elite, quanto maior for a sua riqueza e a sua variedade de homens, de valor cultural substantivo, necessários para enfrentar a variedade dos problemas que põe a complexidade das sociedades modernas. Essa seleção que se deve processar **não por diferenciação econômica mas por diferenciação de todas as capacidades**, favorecida pela educação mediante a ação biológica e funcional, não pode, não diremos completar-se mas nem sequer realizar-se senão pela obra universitária que, elevando ao máximo o desenvolvimento dos indivíduos dentro de suas aptidões naturais e selecionando os mais capazes, dá-lhes bastante força para exercer influência efetiva na sociedade e afetar, dessa forma, a consciência social” (1932, p.65).*

Vejamos que, no Brasil, os limites da realidade concreta, expressos na pouca diversidade da atividade econômica nacional, na simplicidade das formas de produção exigidas pelas formas de dominação capitalista vigentes e na extremada concentração de privilégios, parecem ter-se imposto sobre as ilusões de ascensão ocupacional via ascensão escolar. Os ideais liberais da escola “redentora”, promotora de progresso individual e social,

meio eficaz para elevar o desenvolvimento econômico, passam a se traduzir na defesa da ampliação do sistema tradicional que produzia elites dominantes.

Na condição de um país periférico, o Brasil sofreu contínua influência cultural e absorveu, através de suas elites intelectuais, ideologias nascidas e difundidas no contexto avançado das sociedades hegemônicas.

O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, traz uma nova concepção das relações entre o Sistema Educacional e a realidade nacional:

“Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva a importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade” (1932, p.33).

Neste contexto, submergem-se os movimentos de contestação e as tentativas de organização. Somente na década de 50 é que estes movimentos reaparecem, só que de uma forma fragmentada e enfraquecida. No final dos anos 50, os movimentos de cultura popular vão surgindo e aos poucos vão crescendo, a partir da periferia do sistema oficial de ensino. As Associações Estudantis, tais como a UMES, a UEE e a UNE, foram escolas privilegiadas para jovens cristãos da Ação Católica. A partir do ideal defendido na Ação Católica, de converter o meio ambiente, perceberam que se não influíssem nas entidades, não

concretizariam tal ideal. Assim, entraram com muito vigor na política e nas lutas estudantis a ponto de conseguirem conquistar em 1961 a presidência da UNE. No ano seguinte, criaram o movimento de Ação Popular, onde poderiam avançar mais nas atividades políticas. Muitos desses outrora jovens, revendo esses anos, reconhecem que essa experiência de participação na política estudantil foi de extrema importância para suas vidas. Não obstante, as terríveis circunstâncias da época fizeram com que muitos se encaminhassem por sendas de radicalização política até o sacrifício de suas vidas. Caberia, aqui, um discernimento do significado positivo e dos limites de tal experiência, a fim de evitarmos os equívocos e bem aproveitarmos desta riqueza, para assumirmos com maior lucidez as exigências da cidadania ativa.

Através das brechas abertas, pelo processo de abertura e pela posterior redemocratização do País, as associações estudantis ressurgiram depois do silêncio dos anos de repressão. Passado o momento de euforia, surgiu um breve desgaste e perplexidade. Os jovens não eram mais atraídos pelo ideal político da UNE e aos poucos o desmembramento foi tornando-se acentuado e a UNE foi deixando de ser tão expressiva. Hoje, em raros momentos decisivos da vida nacional é percebida a atuação da UNE.

Dentre os vários movimentos que foram surgindo, o MEB (Movimento de Educação de Base) manifestou-se com grande expressão e força, mas no ano de 1964, é sufocado pela repressão política.

A escola tradicional, cristalizada em concepções de uma sociedade próspera, harmônica e perfeita e considerada como um instrumento para elaborar de modo erudito uma concepção de mundo, tem seus interesses ligados à elite hegemônica e cada vez mais torna-se o centro detentor da cultura erudita, o

verdadeiro instrumento voltado exclusivamente aos interesses da classe dominante.

A doutrina liberal, instrumento de luta da burguesia contra o Antigo Regime, fundava-se nos princípios da individualidade, da liberdade, da propriedade, da igualdade e da democracia. Opunha à ordem iníqua que combatia, fundada na desigualdade que fora herdada, a ordem capitalista que, respeitando as desigualdades consideradas "naturais", se fortalece numa sociedade hierarquizada, porém justa e, para tanto, "aberta". Esta noção de sociedade aberta, concebível apenas numa ordem econômica caracterizada por uma diversidade crescentemente complexa de tarefas, funções e papéis sociais, implicava a possibilidade de mobilidade social com base na meritocracia. O que estava impregnado no senso-comum era a concepção de caráter individualista - vence o melhor. O pensamento liberal pôs-se em defesa da Escola Pública e da Universidade gratuita, para garantir a igualdade dos direitos e oportunidades. Tais implicações desta doutrina ultrapassavam o âmbito das exigências do desenvolvimento técnico-científico, sustentando a própria legitimidade das novas instituições econômicas e sociais.

O analfabetismo, evidenciado pela política desenvolvimentista, punha em descoberto o atraso do país e isto era altamente desconfortável para as elites progressistas. Assim, ao admitir as raízes estruturais desse atraso, aceitava-se a denúncia da iniquidade da ordem mantida pelas instituições vigentes, reprodutoras dos privilégios ambicionados.

Assim, impôs-se no início dos anos 60 o Plano Nacional de Alfabetização e, nesta época, o Educador Paulo Freire, famoso pelo seu método de alfabetizar adultos em apenas 40 horas, foi alçado à sua coordenação pelo

Governo Federal, devendo contribuir para a realização de um plano que visava alfabetizar 5 milhões de brasileiros em apenas dois anos. A prisão e o exílio não o fizeram cair no esquecimento. Neste período Paulo Freire, o teimoso Pernambucano, preparou a edição de seu livro: Educação como Prática da Liberdade.

O pensamento de Freire floresceu à sombra de um pensamento que quisera liberal mas que não estava isento de autoritarismo. Neste sentido, o método de Paulo Freire, alfabetizando adultos, é o resultado, pedagógico-didático, de uma complexa evolução de idéias, que nasce no mundo Filosófico, passa pela Academia e vai ancorar-se na Ação Popular, num sinuoso percurso.

Todo este período que enfocamos, desde 1956 ao início da metade dos anos 60, foi um período de grande efervescência político-social e por isso mesmo o significado das formulações teóricas e, mesmo, da prática pedagógico-política se manifestou ao longo desses anos, sem que seus participantes pudessem perceber, na totalidade, os novos significados adquiridos pelas idéias e pelos métodos pedagógicos então surgidos e praticados. Também o resultado, ou seja, os produtos do período, não surgem do nada: são resultados não apenas das características e exigências do momento em que surgem mas de uma evolução que aí desemboca.

Paulo Freire, ao ver-se instado a criar um método de ensino, foi capaz de ultrapassar os quadros do escolanovismo, que podia atender muito bem aos objetivos da democratização do ensino, da introdução dos métodos pedagógicos ativos, da exigência de adequação do sistema educacional à formação de força de trabalho qualificada para o desenvolvimento nacional, mas que não oferecia instrumentos adequados à educação da consciência,

possibilitando a passagem da consciência "ingênua" à "crítica", conforme observou Vanilda Paiva no seu livro: Paulo Freire e o Nacionalismo Desenvolvimentista. Segundo ela:

"O vínculo com o nacionalismo-desenvolvimentista poderia sugerir que a pedagogia de Freire prendesse, de algum modo, em seu nascedouro, ao populismo tradicional brasileiro, se aceitarmos que o isebianismo o traduzia no plano teórico" (1980, p.19).

O isebianismo - ISEB - (Instituto Superior de Estudos Brasileiros - criado em 1955 e subordinado ao Ministério da Educação e Cultura, constituiu-se num aparelho ideológico do Estado) estava entrando em decadência e, assim, o nacionalismo (ideologia hegemônica no interior do ISEB) assumia uma posição mais firme e radical. Ao mesmo tempo, fazia parte do cenário, o movimento de defesa das reformas de base. A pedagogia de Freire, no dizer de Vanilda Paiva, deve ser vista como tentativa de rompimento das amarras do populismo tradicional por parte das classes populares, protagonistas das reformas de base e da busca de mantê-las sob controle, por parte das lideranças populistas.

Neste primeiro livro que publicou, "Educação como Prática da Liberdade", Paulo Freire analisa o movimento de superação da cultura colonial frente ao desenvolvimento econômico. Considera a sociedade como estando "em trânsito" e mostra o papel político que a Educação pode desempenhar para construir uma nova sociedade, denominada "sociedade aberta". Para ele, como para os existencialistas, o ser humano é um ser que se constrói. Um ser transcendente, humanamente finito e inacabado e fundamentalmente infinito, com ilimitadas possibilidades e potencialidades. Para o desenvolvimento pleno deste ser, para o despertar de suas potencialidades, Paulo Freire apostou no processo

educativo, nele acreditou e por ele lutou, percebendo com muita lucidez o importante papel da pedagogia, devendo esta ter como referencial os oprimidos e como uma de suas principais metas, a libertação destes oprimidos, a construção de uma nova sociedade, que sempre acreditou poder ser livre, democrática e solidária.

Paulo Freire depositou sua fé no ser humano, seu sonho era ver o homem numa sociedade efetivamente aberta, participativa, de cidadãos ativos, conscientes e em constante processo transformador. Sempre propôs uma educação que liberta e que ao libertar este ser humano, ao torná-lo mais consciente, promovesse as necessárias transformações, sobretudo no sentido de se obter maior justiça social.

Entendemos libertação como conquista humana, num processo de conscientização e construção pessoal e social. Diferente deste postulado, a doutrina liberal associa o termo liberdade ao individualismo. Deseja-se a liberdade individual, dela derivando todas as outras, tais como: a liberdade econômica, intelectual, religiosa e política. Defende a ação e as potencialidades individuais, considerando a não liberdade como um desrespeito à personalidade de cada pessoa.

A Educação nos meados dos anos 50, sob a influência de duas correntes de pensamento, uma autoritária e outra liberal, recebe a atribuição de corrigir as iniquidades existentes na sociedade. A corrente de pensamento autoritária, inspirada na Alemanha Nazista, postula a técnica da manipulação como produtora de um tipo de conduta e consciência. Em contrapartida, o pensamento liberal, postula que as motivações e potencialidades distintas nascem com os indivíduos. Acredita-se, assim, que a educação possa construir

uma sociedade, desde que tais indivíduos sejam adequadamente dotados e estejam motivados para competir. Este pensamento traz consigo toda uma bagagem de concepção capitalista excludente.

Em nosso referencial de análise, a Educação Libertadora vai além das tendências que aqui se apresentam, autoritária, liberal e de outras mais, como a neo-liberal que se configura no atual contexto. Na nossa abordagem, a educação não traz consigo um caráter eminentemente integrador, corretivo ou ajustador, tornando o cidadão apto somente para viver e sobreviver em sociedade, e nem tão pouco, um caráter manipulador ou motivador, para os fins do sistema capitalista de produção. Nosso referencial de análise baseia-se em possibilidade de abertura, de conscientização e de libertação, no qual a pessoa humana possa humanizar-se, possa assumir-se como ser de relação, como sujeito, cidadão ativo, participe e construtor da história.

A Educação aqui não é colocada como a construtora da sociedade, ela é, isso sim, um dos componentes do fator social, aquela que tem uma função social a desempenhar. Influenciada filosófica e ideologicamente e sob os fatores culturais, políticos, econômicos, sociais e religiosos, que nela interferem e por ela são interferidos, a educação assume uma participação neste círculo relacional, desempenhando um papel de grande importância e, para tal, necessita ter bem claro os seus pressupostos, a sua identidade, os fins que deseja atingir e, antes de tudo, necessita ter cunhado na sua essência, o seu papel social, o Ideal de Educação, de Ser Humano e de Sociedade que se deseja.

Consideramos o aspecto social, justamente como condição de transcendência e expressão de liberdade. A verdade é que fora da comunidade humana é impossível a liberdade já que nesta, as relações que se estabelecem

não são de contigüidade, mas de engendramento. Isto é, o Ser Humano não está simplesmente ao lado de outro, ele é feito um pelo outro, ele se constrói socialmente. O processo de humanização se dá sobretudo pelo trabalho que é uma ação social. Assim, o pensamento liberal burguês, voltado para o individualismo merece nossa crítica, pois ele parte do pressuposto do contrato social e legitima todo poder para garantir a propriedade e a segurança dos cidadãos. Para ele, o Estado não deve intervir, senão para garantir a liberdade individual. A liberdade individual surge como ponto de partida onde se alicerçam as relações possíveis entre as pessoas. A expressão clássica dessa concepção é: *"A liberdade de cada um é limitada unicamente pela liberdade dos outros"*.

Contrapondo a esta idéia individualista de liberdade, nosso ponto de partida não deve ser a liberdade individual, mas sim o interesse coletivo. É a partir dele que nosso comportamento individual se regula. Só será possível a efetiva liberdade de cada um, se for desenvolvida uma ação calcada num processo de cooperação, de reciprocidade e no desenvolvimento da noção de responsabilidade e compromisso. Nesse sentido, o outro não será o limite da nossa liberdade, mas a condição básica de atingi-la.

A LIBERDADE E A CONSCIÊNCIA NUM ENFOQUE FENOMENOLÓGICO EXISTENCIAL

A fenomenologia surgiu no campo da Filosofia como um método que possibilitasse chegar à essência do próprio conhecimento, apresentando a redução fenomenológica como o recurso para empreender essa tarefa.

A redução fenomenológica, assim, consiste em retornar ao mundo da vida, tal qual aparece antes de qualquer alteração produzida por sistemas filosóficos, teorias científicas ou preconceitos do sujeito; retornar à experiência vivida e sobre ela fazer uma profunda reflexão, que permita chegar à essência do conhecimento, ou ao modo como este se constitui no próprio existir humano.

Ao fazermos a transposição do método fenomenológico, do campo da Filosofia para a Educação, o objeto inicial de chegar à essência do conhecimento passa a ser o de procurar captar o sentido ou o significado da existência. Na Educação não há o intuito de

“chegar a um esclarecimento filosófico-fenomenológico da estrutura transcendental do ser humano enquanto ser-no-mundo, mas, sim, empreender uma análise existencial ou empírico-fenomenológica de formas concretas de existência”
(1972, p.436).

Ao se fazer a redução fenomenológica para investigar as formas concretas de existência, neste caso, a essência do propósito educacional, vamos procurar colocar “entre parênteses”, ou fora de ação, os conhecimentos

adquiridos anteriormente sobre a Transformação Social e a Educação Libertadora.

"O postulado básico da fenomenologia é a noção de intencionalidade, pelo qual é tentada a superação das tendências racionalistas e empiricistas surgidas no século XVII. Enquanto o racionalismo acentua o valor da razão no processo de conhecimento, o empirismo enfatiza a importância da experiência por meio dos sentidos e, portanto, do objeto conhecido" (1986, p.324).

Portanto, a preocupação básica da fenomenologia é a de superar esta dicotomia, afirmando que toda consciência é intencional. Por conseguinte, a fenomenologia se contrapõe ao Positivismo do século XIX, estabelecendo uma nova relação entre o sujeito e o objeto, o homem e o mundo. A fenomenologia também critica a filosofia tradicional por desenvolver uma metafísica cuja noção de ser é vazia e abstrata, tentando tudo explicar. A preocupação da fenomenologia é principalmente de descrever a realidade, a partir de uma reflexão própria, buscando encontrar realmente o que é dado na experiência.

Heidegger (1889-1976), discípulo de Husserl, cujas principais idéias do pensamento fenomenológico desenvolveu ao escrever sua obra *Ser e Tempo*, utiliza do método fenomenológico, partindo da análise do ser do homem, denominado por ele por "Dasein" - o homem é um ser-no-mundo. Partindo deste pressuposto, o ser humano não é uma consciência separada do mundo. Para ser é preciso estar no mundo, numa dada situação, e o ser humano se encontra factível, restando-lhe superar a factividade na busca da compreensão do seu ser no mundo, no atingir um estágio ativo superior que Heidegger denomina de "Existenz".

Se o processo educativo, em toda a sua abordagem, estiver empenhado em aprofundar o "dasein" do Ser humano no mundo, se tiver como ponto principal a reflexão e busca da compreensão do Ser, se para esta meta convergir toda a sua aplicação, de forma aberta, sem ortodoxias, estará, talvez, contribuindo para uma nova consciência existencial, na qual o Ser, considerado Ser de superação, que vai além do factível, que rompe com a passividade, que se vê, se valoriza, se encontra e se abre a novas perspectivas diante da vida e do mundo, realmente, encontre plataforma na educação para lançar-se mais profundamente, pois na sua essência o Ser é Ser de possibilidades, é Ser Transcendente, capaz de ir além do possível imaginário.

Existe uma expressão no mundo filosófico que diz que o Ser Humano está condenado a ser livre. De fato, só ele é livre e dotado de consciência, um "ser-para-si", reflexivo e capaz de estar "fora" de si. Aberto a possibilidades, precisa passar pela dor das escolhas, que supõe ganhos e perdas, por isso seu caráter de sofrimento. Talvez, sabiamente, a palavra EDUCADOR, queira, de fato, denominar isso mesmo: EDUCA-DOR. Para que na travessia existencial o Ser Humano possa educar a sua dor e ser feliz. A Educação Libertadora está impregnada deste sentido, concebendo o Ser Humano como ser de liberdade, ser de consciência, ser a vir-a-ser, ser existencial, ser para a Vida.

Dentre outras questões que surgem nesta reflexão, uma parece mais pertinente: Por que a Educação, no seu processo, na sua efetivação, se perde no emaranhado de tantas outras questões e torna-se geradora de dor, aprisionadora e enfeitiçadora de consciências? Por que ela tem contribuído para um vôo em marcha-ré ao invés de estimular o vôo o mais alto e ousado possível?

Parece-nos claro que, para a Educação ser Libertadora, urge que seja livre, que os Educadores sejam livres, que tenham consciência e desejo de liberdade. Não existe mágica. Como tornar então realidade, algo que no atual contexto se apresenta utópico, talvez alcançado somente por uma varinha de condão? Liberdade é processo, é abertura, tem começo mas não tem fim, não tem margens, de destino incerto. É um mar infinito, sem caminhos previamente traçados, no qual os mais ousados e corajosos se lançam, sabendo de todas as possíveis marés, sentindo na pele e no corpo todo o sal, gelo e cansaço, mas vai, pois sabe que tem um porto-seguro, que é a felicidade de Ser e que o sabor da existência está na conquista do ainda não alcançado.

O Ser humano é um ser-no-mundo, existe sempre em relação com algo ou alguém e compreende as suas experiências, ou seja, lhes atribui significados, dando sentido à sua existência. Vive num certo espaço e em determinado tempo, mas os vivencia com uma amplitude que ultrapassa estas dimensões objetivas, pois, consegue transcender a situação imediata; seu existir abrange não apenas aquilo que é e está vivendo em dado instante, mas, também, as múltiplas possibilidades às quais encontra-se aberta a sua existência.

Entretanto, esta abertura originária, às possibilidades, não se realiza facilmente, pois o Ser Humano, defronta-se com obstáculos, processos e restrições no decorrer da existência: estes fazem parte da sua facticidade, que abrange a materialidade do mundo e a sua própria. Torna evidente o quanto a existência é paradoxal.

Os paradoxos fazem parte da vida humana e se manifestam sob vários aspectos. Forghieri, na sua tese de livre docência sobre *A Fenomenologia do Existir de Uma Professora Universitária*, fez a seguinte colocação:

“Finalmente, somos vivos, mas, também mortais. Vivemos e morremos, de certo modo simultaneamente, pois, a cada dia que passa, nossa existência tanto vai se ampliando quanto vai se tornando mais curta. No decorrer de nosso existir, caminhamos, a cada dia, para viver mais plenamente, assim como para morrer mais proximamente.” (1991, p. 18).

No contínuo fluxo do existir, os acontecimentos estão constantemente mudando de sentido, chegando até mesmo a passar de um significado para outro oposto. Assim, o que é novo vai se tornando velho com o decorrer do tempo, o que era ignorado passa a ser sabido pelo conhecimento, o que era difícil passa a ser fácil ao ser compreendido, o que era engraçado perde a graça, quando repetido, o que era aprisionado apresenta-se livre:

O Ser, realmente, cheio de incertezas, é paradoxal. Daí, é preciso ter coragem para ser, coragem para viver a própria existência, pois ao abrir-se à mais ampla possibilidade, precisa-se defrontar com os limites do existir, com a insegurança de imprevistos, paradoxos e restrições.

Podemos, pois, considerar que a liberdade é tanto maior, quanto mais ampla for a abertura do Ser Humano à percepção e compreensão de sua vivência no mundo. E a Educação Libertadora se propõe nesta missão e se baseia neste princípio.

Vemos claramente em Paulo Freire a proposta de uma utopia. No diálogo que estabelece com Ira Shor, no livro: Medo e Ousadia - O cotidiano do Professor, Paulo Freire relata um caso, realçando a importância do sonho, da utopia, no qual ele muito se emocionou:

"Alguns dias atrás, eu estava em Bissau, e falava com pessoas que tinham trabalhado muito próximo de Amílcar Cabral, durante a luta revolucionária de lá. Em certo momento, uma mulher, com quem falava, me disse: Paulo, uma vez eu estava com um grupo de militantes numa reunião com o camarada Cabral, em Guiné-Conakry. Cabral estava falando conosco e tentando fazer uma avaliação do movimento de libertação em curso. Depois de uma hora de discussão, depois de esclarecer alguns pontos, ele fechou os olhos de repente e nos disse: - Agora, deixem-me sonhar. E então, começou a falar com os olhos fechados. Falou sobre o que deveria acontecer na Guiné Bissau depois da independência. Mas, chegava até a detalhes sobre como deveria ser a organização do país, da burocracia, da educação, do povo, enquanto outros escutavam em silêncio. Depois de falar durante trinta ou quarenta minutos, como num sonho, terminou, e um dos militantes arriscou fazer-lhe uma pergunta. Perguntou: - Camarada Cabral, isso não será um sonho? Cabral abriu os olhos, olhou para ele, sorriu, e disse: - Quão pobre é a revolução que não sonha". E Paulo Freire acrescenta: "Isto é imaginação. Esta é a possibilidade de ir além do amanhã sem ser ingenuamente idealista. Isto é o utopismo, como relação dialética entre denunciar o presente e anunciar o futuro" (1986, p.220).

Vemos também que a sua proposta é orientada pelo referencial político-social e a sua teoria de aprendizagem está subordinada a propósitos

sociais e políticos. Uma teoria assim se expõe aos riscos da manipulação e, contra esta, Freire faz uma crítica dizendo:

“como se fosse possível a professores e professoras, alunos e alunas estar absolutamente isentos do risco de manipulação e de suas conseqüências. Como se fosse possível em algum tempo-espaço, a existência de uma prática educativa fria, indiferente, em relação a propósitos sociais e políticos.” (1992, p.80).

Deixa claro, portanto, que é uma proposta que assume um referencial social e político, apresenta uma totalidade. É uma proposta que dá sentido à escola como um todo, isto é, tem um fundamento sociológico, antropológico e uma teoria de aprendizagem que lhe dão sustentação teórica à prática pedagógica, ao currículo entendido como conjunto de práticas educativas que realizam a filosofia da escola.

Este propósito social e político constitui a utopia, o sonho de que ele fala na Pedagogia da Esperança:

“Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórica de estar sendo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana, que dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se” (1992, p. 91).

Numa dimensão antropológica, o Ser humano está em permanente construção, nunca pronto e acabado. Sujeito de sua própria história, está sempre em busca do ser mais, ou seja, de sua vocação ontológica de humanização. A

briga por ela e os meios de levá-la a cabo, históricos também, além de variar de espaço-tempo em espaço-tempo, demandam, indiscutivelmente, a assunção de uma utopia. A utopia, porém, não seria possível se lhe faltasse o gosto da liberdade, embutido na vocação humana para a humanização. Se faltasse a ela também a esperança sem a qual não lutamos... O sonho é, assim, uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanentemente na história que fazemos e que nos faz e re-faz.

Antropologicamente, entendemos homens e mulheres vivendo histórica, cultural e socialmente existindo, como seres fazedores de seu caminho e que, ao fazê-lo, se expõem ou se entregam ao caminho que estão fazendo e que assim os refaz também. Um ser humano sujeito e agente, livre e comprometido com a libertação e a justiça social.

A educação, nesta perspectiva, entende o homem, sujeito objeto de sua história, que crê numa utopia, tem esperança de realizá-la dentro das limitações históricas que o delimitam, a ela se entrega e, ao se entregar, é por ela também construído.

Como proposta pedagógica é inegável a dificuldade que se tem de colocá-la em prática. Surgem muitas dificuldades e de toda ordem. A abrangência, a amplitude, o compromisso pessoal, o fazer-se e refazer-se contínuos tornam a educação libertadora um projeto de vida que se encarna numa pedagogia. Quem não a assume como projeto pessoal de cidadania, de construção social, dificilmente a vivencia em seu dia-a-dia.

Além dessas dificuldades, podemos salientar que existem muitas pressões de cunho social, que são situações-problemas que se apresentam à realização da proposta da educação libertadora. Eis algumas delas:

- Como por em prática esses ideais numa sociedade altamente pragmática, imediatista e consumista?
- A sociedade valoriza mais as escolas cujo “viés acadêmico” se destina ao cursinho pré-vestibular.
- Os alunos comparam a rapidez com os conteúdos são trabalhados numa escola tradicional com o andamento dos conteúdos em uma escola em que o vestibular é um dos objetivos do segundo grau e não o objetivo do segundo grau.
- Como compatibilizar o desejo e a preocupação com o vestibular e uma educação para a consciência política e para o senso-crítico?
- Como educar para o pensar, quando a sociedade e o próprio sistema educacional exigem treinamento para o vestibular e também quando a escala de interesse dos alunos baseia-se no utilitarismo?

Paulo Freire desenvolve o que poderíamos chamar de uma categoria de superação que tem sido muito pouco explorada, mas que, no nosso entender, pode apontar uma pista, o inédito e o viável:

“Diante das situações-limites, barreiras que devem ser vencidas, caso se queira avançar na práxis libertadora, homens e mulheres (ou instituições) têm atitudes distintas: ou as percebem como obstáculos que não podem transpor, ou como algo que não querem transpor, ou ainda como algo que sabem que existe e que precisa ser rompido e, então, se empenham em sua superação. Às ações necessárias para enfrentar as situações-limites Paulo Freire chama

de atos-limites. Os dominantes vêem os temas-problemas encobertos pelas situações-limites, daí os considerar como determinantes históricos e nada há que fazer, só se adaptar a elas. Os oprimidos, quando percebem criticamente o problema contido na situação limite e entendendo que não podem e não devem permanecer como estão e, portanto precisam se empenhar na sua superação, tentam os atos-limites, alargando o horizonte do possível, criam o inédito (o que ainda não foi feito ou tentado), o viável (que tem possibilidades de se viabilizar), rompendo os obstáculos que se interpõem à luta pelo ser-mais" (1992, p. 205 e 206 - adaptação da 1ª Nota).

Franz J. Hinkelammert, no livro *Crítica à Razão Utópica*, diz que:

"Quem não se atreve a conceber o impossível jamais poderá descobrir o que é possível. O possível é o resultado da submissão do impossível ao critério da factividade" (1984, p.17).

Na perspectiva da transformação, a alternativa está na aplicação desse princípio. Pois, fora disso, só há a mesmice da transmissão do saber já sabido e que não inova nem modifica o que se sabe e acomoda o aluno à situação social vigente.

A Educação Libertadora constitui, portanto, um projeto sócio-político. Ela vai além de uma tendência pedagógica, não se reduz a uma metodologia, muito menos a um modismo educacional. Ela contém uma proposta global de sociedade. Supõe uma força mobilizadora de mudança, uma utopia, um sonho alimentado pela esperança de transformação.

Quando afirmamos que a Educação Libertadora assume um projeto para a sociedade, não significa que este projeto deva ser proposto ou imposto como único para toda a sociedade. A concepção de uma sociedade plural passa, exatamente, pela diversidade de formas de se concretizar, de se organizar a própria sociedade, isto é, passa pela existência de diversos projetos sociais. A diversidade de projetos manifesta-se pela diversidade de fins que eles têm ou dos meios de que se valem para concretizar os fins.

O TRABALHO EDUCATIVO E PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA

A realidade é uma totalidade dinâmica e concreta que vai se organizando como um todo, e não como unidade aditiva de partes, como diz Paulo Freire. É a partir dessa realidade que ele concebe a dinâmica de sua proposta pedagógica. Escrevendo sobre a conscientização ele afirma:

“Estou absolutamente convencido de que a Educação como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade” (1985, p.25).

Ilda Righi Damke, no seu livro O Processo do conhecimento na Pedagogia da Libertação, valoriza a experiência concreta do sujeito e coloca esta experiência no princípio da ação educativa:

“Ponto de partida, a totalidade da experiência humana. O ponto de partida é a experiência concreta dos sujeitos. Através do diálogo, se conhecem as aspirações dos alunos, sua percepção da realidade e visão do mundo” (1995, p. 45).

A Educação Libertadora vem valorizar o “saber de experiência feito”, o saber popular, a cultura popular e parte dele para a construção de um novo saber que, de fato, ajude o aluno, o educador, na formação de sua consciência política, através do saber dito culto.

“Refiro-me à insistência com que, desde longo tempo, defendo a necessidade que temos, educadoras e educadores progressistas, de jamais subestimar ou negar os saberes de experiências feitos com que os educandos chegam à escola ou aos centros de educação informal. Evidentemente que há diferenças na forma de lidar com esses saberes. Em qualquer caso, porém, subestimar a sabedoria que resulta necessariamente da experiência sócio-cultural é, ao mesmo tempo, um erro científico e a expressão inequívoca da presença de uma ideologia elitista. Talvez seja mesmo o fundo ideológico escondido, oculto, opacizando a realidade objetiva, de um lado, e fazendo de outro, míopes, os negadores do saber popular, que os induz ao erro científico. Em última análise, essa miopia que, constituindo-se obstáculo ideológico, provoca erro epistemológico” (1992, p. 85).

Paulo Freire se encontra numa profunda sensibilidade com a cultura humana e propõe uma prática pedagógica que parta da realidade concreta e existencial do aluno e dos sujeitos que neste processo se envolvem. Ao mesmo tempo que ele resgata o valor da cultura, das experiências vivenciadas, das possibilidades a emergir destas bases oprimidas, ele acena a necessidade de uma fina perspicácia frente às ideologias dominantes. A dominação ideológica é uma das geradoras de uma mentalidade e de uma cultura de submissão que favorece a acomodação e a conformação dos sujeitos diante de sua realidade, de sua classe social. Vistos como objetos e assim considerados, representam apenas como peças de uma grande engrenagem, e assim se alienam e pelo sistema tornam-se alienados e alienadores, favorecendo o controle social, bem como a detenção do poder econômico nas mãos de uma minoria privilegiada que legisla e executa projetos a seu favor.

A proposta educacional freireana vê pela frente um grande caminho a ser percorrido, não apenas de uma mera transmissão de conteúdos e nem tão pouco de se girar sobre as experiências vivenciadas dos alunos, mas uma humanização a ser construída, um processo de conscientização e de conquistas a ser assumido, para que as superações de um saber "ingênuo" aconteçam e gradativamente e o saber torne-se "crítico". Críticidade esta, que é fruto de um exercício contínuo de reflexão-ação e reflexão sobre a ação. Mais importante que chegar ou partir é ser capaz de permanecer neste caminho.

"Não há como não repetir que ensinar não é a pura transmissão mecânica do perfil do conteúdo que o professor faz ao aluno, passivo e dócil. Como não há como repetir que partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno desse saber. Partir significa por-se a caminho, deslocar-se de um ponto a outro e não ficar, permanecer. Partir do saber de experiências feito para superá-lo não é ficar nele" (1992, p.71).

Destacamos, portanto, que o sentido do trabalho educativo deve ser o da construção de novas estruturas e relações, de novos sujeitos históricos e não de pessoas que se libertem se construindo como novos dominadores. Daí a importância de um trabalho sério, encarnado na realidade concreta dos indivíduos,, crítico, reflexivo, conscientizador.

"Exatamente porque não podemos aceitar a concepção mecânica da consciência, que a vê como algo vazio a ser enchido, um dos fundamentos implícitos na visão bancária criticada, é que não podemos aceitar que a ação libertadora se sirva das mesmas armas da dominação, isto é, das

propagandas, dos slogans, dos depósitos” (1982, p. 77).

Podemos nos perguntar se, ao dominar os conteúdos clássicos elaborados, não estamos introjetando exatamente um dos elementos que compõem a consciência da dominação?

Ingênua seria a nossa concepção educativa, se ela se definisse simplesmente pela soma dos cursos oficiais. Para se construir novas relações, novas estruturas e sobretudo novos sujeitos históricos, o currículo escolar, muito mais que cursos oficiais, que estabelecimento de conteúdos, é um dos pontos mais importantes a ser considerado, repensado, reavaliado, valorizado e sobretudo transformado.

O desenvolvimento curricular, sobretudo nos anos 60 e início dos anos 70, aconteceu com maior ênfase, quando se acreditou que mudando o currículo das escolas do país, seus problemas seriam resolvidos. No entanto, tal reforma não foi durante o processo sustentável, pois os padrões tradicionais de ensino permaneceram. A preparação inadequada dos professores e das matérias reforçavam uma postura acrítica em desencontro com a função sócio-política da escola. Revelava, ao mesmo tempo, a falta de um padrão teórico de referência que é subjacente a todo programa educacional destinado a intervir na estrutura organizacional.

Paulo Freire faz uma referência de grande significado nesta abordagem quando enfatiza, no seu livro: Pedagogia do Oprimido que:

“Não existe um processo educacional neutro. A educação ou funciona como instrumento

usado para facilitar a integração da geração mais jovem na lógica do sistema atual e trazer conformidade à mesma, ou então torna-se a "prática da liberdade", o meio através do qual homens e mulheres lidam crítica e criativamente com a realidade e descobrem como participar da transformação de seu mundo" (1973, p.15).

Não se concebe uma escola na perspectiva da Educação Libertadora que não trabalhe a partir da realidade como se apresenta em todas as suas circunstâncias. Muito menos que não desenvolva seu trabalho despertando para a reflexão, o pensamento crítico dialético e criativo, tendo-se em vista novas construções, efetiva e necessária transformação.

Supõe também neste contexto, um trabalho dialógico no qual aconteça a interlocução, a oralidade, e a educação seja carregada de sentido e de importância, influenciando novos conhecimentos que serão objeto de estudo para os alunos em seu desenvolvimento pessoal e social.

A educação torna-se, nesta abordagem, desafiadora e exigente. Do Educador, exige uma compreensão necessária das relações estruturantes da sociedade, com conhecimento profundo do currículo que desenvolve, sobretudo do "currículo oculto", aquele que perpassa todo processo carregado de ideologias. Implica, também, uma disciplina intelectual, na qual ele tem que ir além do comum à cultura docente atual. Tem que ser um "eterno insatisfeito", no sentido de se propor a um aprofundamento maior, a uma reflexão mais intensa, a uma dedicação mais aprimorada, daí, em termos de estudo, exige pesquisa, rigor metodológico e princípios.

Esse rigor de estudo e pesquisa torna-se tanto mais necessário quanto mais complexa é a realidade que se sonha transformar.

Nessa incessante busca, vai gerando e gestando a transformação da consciência intransitiva, para a transitivo-crítica e para a consciência crítica. Este é um processo que supõe, sim, o saber, mediador de compreensão da realidade e inserido no contexto sócio-político que o produziu. Podemos afirmar que a consciência crítica está sendo gerada, quando as idéias se encarnam e se tornam realidade e começam a ter poder de transformação.

Queremos salientar, ainda, que o trabalho pedagógico, no enfoque da Educação Libertadora, tem o seu centro no projeto político social que defende. Não nos conteúdos, nos métodos e nem nos processos, estes sim, servem de instrumentos para a formação da consciência política, necessária à transformação.

O desvelamento de como na realidade educacional acontece a reprodução da lógica do capital, através das formas materiais e ideológicas de privilégio e a dominação, que estruturam as vidas dos educandos e educadores de diversas classes, gêneros e etnias, torna-se pressuposto básico para o encaminhamento do propósito libertador e a construção de um Projeto Político-Pedagógico.

No enfoque tradicionalista, percebemos a negação e a recusa do questionamento da natureza política do ensino. Na verdade, eles fugiram completamente da questão através da tentativa paradoxal de despolitizar a linguagem do ensino, bem como reproduzir e legitimar as ideologias capitalistas.

Existe uma frase que diz que o negar o pensamento político por não se gostar de política é adorar a prática de uma política conservadora.

Em consonância com o propósito positivista, que definia e ainda define a política e a pesquisa educacional predominante, cuja preocupação mais importante se assenta no domínio de técnicas pedagógicas e na transmissão do conhecimento instrumental para a sociedade existente, a concepção da função social da escola é somente a de garantir a instrução, ignorando seu papel no campo cultural e político e sua relação entre conhecimento, poder e dominação.

A construção de uma cidadania ativa, o desenvolvimento de um processo de alfabetização crítica, não pode dar lugar a um enfoque tradicional conservador, que enfatiza a técnica e a passividade, que ajuda os alunos a “dominarem” as ferramentas de leitura em vez de ajudá-los a “lerem” o mundo criticamente.

A política neo-liberalista que se impõe na atual conjuntura nacional, perpassa as concepções educacionais e nela se infiltra com propósitos que merecem ser lidos num enfoque crítico, à luz de pressupostos libertadores e conscientizadores.

O desenvolvimento do enfoque da qualidade total na educação é um dos propósitos neo-liberais que merece uma leitura, com luz baixa para se enxergar melhor suas concepções. Com roupagem inovadora, promotora de real democracia e cidadania, o domínio da técnica, dos mais avançados instrumentos e ferramentas tecnológicas são priorizados, considerados essenciais para que o indivíduo se integre na sociedade que dele exige tais domínios. Cabe à escola portanto, fornecer-lhe a senha deste saber e capacitá-lo para dominar este

instrumento e, para isso, deve adotar e ser de “qualidade total”, como se propõe o mundo empresarial capitalista. O quadro é desapontador. A escola passa a ter uma função integradora a serviço do capitalismo.

O Educador Gaudêncio Frigotto no capítulo IV de seu livro Educação e a crise do capitalismo real, faz a seguinte colocação:

“Trata-se de uma relação conflitante e antagônica, por confrontar de um lado as necessidades da reprodução do capital e, de outro, as múltiplas necessidades humanas. Negatividade e positividade, todavia, teimam em coexistir numa mesma totalidade e num mesmo processo histórico e sua definição se dá pela correlação de força dos diferentes grupos e classes sociais. O fantástico progresso técnico que tem o poder de dilatar o grau de satisfação das necessidades humanas e, portanto, da liberdade humana, e que tem estado sob a lógica férrea do lucro privado, ampliando a exclusão social, não é uma predestinação natural, mas algo produzido historicamente” (1996, p.139).

Legitima-se assim, na educação, um caráter de exclusão, um elitismo que mais uma vez se impõe, algemando e subjugando as classes menos favorecidas, que vivem sob os imperativos da desigualdade e da desumanização. As questões de cidadania, de participação, de conscientização são relegadas a um outro plano, mesmo que não negadas, são visivelmente omitidas, desconsideradas, pois sua parceria se faz com utopias e não com a competitividade, com seletividade institucionalizada, com o caráter meritocrático a ser implantado.

Henry Giroux, no seu livro Os professores como intelectuais, diz que:

“A ideologia que orienta a atual racionalidade da escola é relativamente conservadora: ela está basicamente preocupada com questões de como fazer, não questionando as relações entre conhecimento e poder ou entre cultura e política. Em outras palavras, são ignoradas as questões relativas ao papel da escola como agência de reprodução social e cultural em uma sociedade dividida em classes, assim como as questões que elucidam a base inter-subjetiva do estabelecimento de significado, conhecimento, e o que são consideradas relações sociais legítimas” (1979, p.38).

Mais adiante o autor aponta uma resposta para ajudar os pertencentes à classe oprimida, particularmente, a reconhecerem que a cultura escolar dominante não é neutra e, em geral, não está a serviço de suas necessidades.

“A resposta para isto encontra-se, em parte, revelando-se os mitos, as mentiras e injustiças no cerne da cultura escolar dominante, e construindo-se um modo crítico de ensino que empregue, e não exclua, a história e prática crítica” (1979, p.39).

Para permanecer nos princípios libertadores e insistir na sua efetivação na estrutura educacional, sobretudo no chão da sala de aula, é preciso muita *“paixão e fé”* (1997 p. 41), como salienta Henry Giroux. Somente numa teimosa esperança, numa firme convicção é possível um reacender das cinzas e, a partir delas, o calor e o fogo adormecidos. É possível manter viva a chama ainda que utópica de uma educação que tem sua identidade enraizada num

propósito libertador, que vislumbra uma nova sociedade alicerçada em princípios de justiça e dignidade humana.

Uma concepção dialética da realidade humano-social, numa construção histórica, não se isenta, por certo, de desafios, limites e riscos.

A linguagem da liberdade, corre sempre o risco de se perder. Mas esta é a única forma de permanecermos fiéis à nossa condição de seres humanos. Paulo Freire, com sua proposta libertadora, oferece uma visão de pedagogia e práxis direcionada para uma opção pela vida. Demonstra também mais uma vez que não é apenas uma pessoa humana do presente. Sua fala, calor e visão apontam para o futuro e representam um modo de reconhecer e criticar um mundo que vive dramaticamente à beira da destruição. Assim, a obra e o testemunho de vida que nos deixou, estão aí para nos lembrar o que somos e, mais ainda, para sugerir no que podemos e devemos nos transformar.

Contrários aos intelectuais marxistas mais ortodoxos, que desenvolveram teorias de prática ou instrumentos técnicos de mudança, ignorando a necessidade de uma reflexão dialética num contexto de transformação, Paulo Freire parte da escuta, numa experiência concreta de ouvir e aprender com os oprimidos.

Como Antônio Gramsci, Freire redefine a categoria intelectual, argumentando que todos os homens e mulheres são intelectuais. Considera e eleva o ser pessoa, sujeito ativo e de possibilidades. Independente de sua função social e econômica, todos os seres humanos são capazes de interpretar e dar significado ao seu mundo e de participar de uma concepção de mundo.

Para Paulo Freire a teoria não dita a prática, mas serve para manter a prática ao nosso alcance, de forma a mediar e compreender de maneira crítica o tipo de práxis necessária.

Mesmo com o passar dos tempos, com a avalanche de novas abordagens educacionais, o pensamento e a obra de Paulo Freire continuam a representar uma alternativa teoricamente renovadora e viável do ponto de vista político. Ele bem soube abstrair do pensamento burguês as idéias emancipadoras, bem como integrou de maneira crítica em seu trabalho o pensamento libertador, combinando crítica e possibilidades. Com sua linguagem crítica, Paulo Freire construiu uma teoria de educação na qual uma forte conexão se estabelece entre a teoria crítica e a luta num assumir consciente dos processos a serem transformados.

Na perspectiva de Paulo Freire, a educação torna-se tanto ideal quanto referencial de mudança a serviço de um novo tipo de sociedade. Enquanto ideal, a educação refere-se a uma forma de política cultural que vai além dos limites teóricos e, ao mesmo tempo, liga teoria e prática social aos aspectos mais profundos de emancipação.

Na visão de Paulo Freire, na educação existe a representação de uma luta em busca do significado e uma luta em torno das relações de poder. A relação que se estabelece é dialética, na qual pessoas e grupos vivem em determinada realidade e condições históricas e, por outro lado, dentro de formas e ideologias culturais que dão origem às contradições e lutas que definem as realidades vivenciadas nas diversas sociedades.

Paulo Freire deixa claro em sua teoria que as formas tradicionais de educação funcionam para objetivar e alienar os grupos oprimidos. Impõem a cultura do silêncio, do conformismo e da passividade. O oprimido racionaliza e se estabelece como tal, não ousando romper com todo aparato dominador que o envolve, o sufoca e tira-lhe as condições de vida. Vemos, que nesta passividade, lutar é algo acessório, dispensável, cujo desgaste não permitiria nenhum avanço significativo. A realidade é assim e como tal será. Paralela a esta postura, o indiferentismo também é percebido tanto na classe oprimida quanto na classe que detém maior poder e que promove a opressão, anestesiando a sensibilidade e encastelando o egoísmo.

Nos últimos 50 anos, o Estado de Bem-Estar e o modelo fordista de regulação social sustentou o padrão de acumulação do capitalismo, com mecanismos de reestruturação econômica marcados pela exclusão.

Assumir uma postura crítica, implica uma crescente apropriação de uma posição no contexto, um sair da neutralidade. Implica, substancialmente, a libertação das formas de limitação e de carências, geradoras de todo silêncio, conformismo, indiferentismo e passividade. Assim, por meio de um processo evolutivo da consciência, tal postura vai tornando-se consistente e sustentável.

As idéias de Paulo Freire nascem e se estabelecem como uma das expressões da emergência política das classes populares e se encaminham por uma trilha, num processo reflexivo e numa prática popular. Impregnadas pelos sinais dos tempos e pelas condições históricas brasileiras, apontam sinais de possíveis transformações, na visão do pensamento pedagógico marxista e na perspectiva teórico-educacional dialética.

No seio da história contemporânea as camadas populares vêm exercendo uma atração sobre os cientistas e intelectuais, sobretudo os que demandam na área social. Eles buscam definir o seu papel e encaminhar o polêmico discurso sobre o que fazer para elas, por elas e com elas, pois, impregnado está o caráter de hominização do ser humano, que traz consigo anseios e pleiteia a sua conscientização, a sua emancipação, a sua libertação.

Paulo Freire situa-se no interior do quadro teórico existencialista. Ele chega à filosofia da Existência através do pensamento cristão-católico e do pensamento isebiano de Álvaro Vieira Pinto.

“Ao surgir no meio intelectual ainda nos anos 50, Paulo Freire endossou as idéias isebianas. No entanto, na medida em que vai tomando contato e sendo influenciado pelos jovens católicos radicais - na década seguinte - ele abandonou a maior parte de seus inspiradores isebianos para ater-se à formulação dada por Vieira Pinto àquelas idéias” (1984, p.245).

As idéias isebianas de Álvaro Vieira Pinto tinham seu referencial nos problemas experienciados pelas camadas populares, mais tarde denominadas de “massa sobrando” da realidade brasileira. Assim, a ideologia do nacional-desenvolvimentismo, nascida nos meados dos anos 50, deveria assentar-se sobre estas bases. Os jovens radicais católicos também buscavam, além da teoria, o primado da existência, do vivido, do experienciado. Num dos boletins da JUC encontramos este trecho:

“Todos nós sabemos que o conhecimento teórico é um conhecimento frio, não engaja, não compromete com a realidade e por isto é muitas vezes um conhecimento manco, ao qual escapam os aspectos mais ricos da existência... O homem conhece melhor aquilo com que tem naturalidade e ele se

compromete pela vivência, pelo amor” (Boletim - 1968, nº18 p.03).

Paulo Freire aparece propondo uma educação problematizadora que deveria encaminhar-se no crescente compromisso com a existência, no enfoque social e político, uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática, vendo os sinais dos tempos e conscientes deles, ganhasse força suficiente e coragem para ir à luta. Uma educação baseada no constante diálogo, que para tal exigia uma postura de abertura, simplicidade, discernimento e acolhimento, capaz de ver, julgar, agir e avaliar.

Em Paulo Freire já se nota, além de seu método, uma antropologia existencialista. Vê-se a pessoa humana como um ser de relação, um ser de temporalidade, um ser de criticidade e, assim sendo, um ser de transcendência.

Existir de forma autêntica supõe viver na responsabilidade. Para todo existencialista, isto significa, por certo, um profundo compromisso consigo mesmo, com o outro, com o mundo. Supõe um projeto cuja proposta destina-se a Ser mais, a um viver mais profundo, a uma autenticidade. Compromisso que se arremessa movido por uma inquietude, por uma busca constante. Como afirmou Sartre:

“Pelo engajamento, a liberdade deixa de ser imaginária e passa a estar situada e comprometida na ação” (1986, p.327).

Paulo Freire insiste na necessidade de despertar nas e com as massas uma forma de comunicação que lhes dê a possibilidade de assumir a existência como algo autêntico e responsável. Assim, propõe o método dialógico como pressuposto para o processo de sua pedagogia libertadora.

O diálogo põe-se como o mais autêntico da relação inter-humana, é o modo constitutivo do existir humano no mundo. A intersubjetividade se inscreve na categoria mundo, cotidiana e concreta. Na linguagem heideggeriana, o seu sendo-aí-no-mundo. A intersubjetividade, enquanto modo constitutivo de existir humano no mundo, é essencialmente relação.

No terceiro capítulo do livro Pedagogia do oprimido, Paulo Freire analisa a essência do diálogo. Nele, o diálogo aparece essencialmente como uma relação que é mediada pela palavra. Sendo assim, apresenta três classes de palavras: a palavra verbalista, a palavra ativista e a palavra autêntica e verdadeira. A práxis é o critério que serve de base para esta distinção epistemológica. Práxis esta que se coloca como ação e reflexão sobre a ação.

O diálogo como palavra autêntica e verdadeira, é relação que desvela o homem ao homem e ao mundo - ser de relação. Enquanto ser de relação, o homem é essencialmente ser a vir-a-ser, um ser em busca do ser- mais e ser-mais, significa abraçar o infinito, buscar a liberdade, ser Ser-de-libertação.

"O homem dialógico, que é crítico, sabe, que, se o poder de fazer, de criar, de transformar, é um poder dos homens, sabe também que podem eles, em situação concreta, alienados, ter este poder prejudicado. Esta possibilidade, porém, em lugar de matar no homem o diálogo a sua fé nos homens, aparece a ele, pelo contrário, como um desafio ao qual tem de responder. Está convencido de que este poder de fazer e transformar, mesmo que negado em situações concretas, tende a renascer. Pode renascer. Pode constituir-se. Não gratuitamente, mas na luta e pela luta por libertação" (1973, p.96).

A Revista *Pátio - Revista Pedagógica das Artes Médicas*, publicou no bimestre de agosto/outubro de 1997 diversos artigos e depoimentos sobre Paulo Freire, numa tentativa não somente de registrar o significado da sua obra, mas refletir sobre o pragmatismo que hoje lidera o pensamento educacional brasileiro, que vem sendo como o próprio Paulo Freire dizia, "despoetizado". Procuraremos uma maior aproximação, a partir destes artigos e depoimentos do artífice da Educação Libertadora, pois precisamos lutar por uma educação crítica, entendendo a prática educativa como uma prática política, social e histórica e trabalhar na transformação pedagógica frente aos avanços tecnológicos e, sobretudo colocar mais poesia no nosso fazer cotidiano.

O título da revista assim está posto: *Pedagogia Radical: o Legado de Paulo Freire*. Dentre os autores que nela escreveram, encontramos Peter McLaren, Henry Giroux, Augusto Silva Triviños, Carlos Alberto Torres, Augusto Boal e outros.

Peter McLaren inicia o seu artigo: *Legado de Luta e de Esperança*, expondo a biografia de Paulo Freire. Assim descreve:

"Paulo Freire morreu no dia 02 de maio de 1997. Paulo Reglus Neves Freire nasceu no dia 19 de setembro de 1921 em Recife, nordeste do Brasil. Como estudioso, ativista social e trabalhador cultural, Freire conseguiu desenvolver uma prática de alfabetização ant imperialista e anticapitalista que serviu como base para uma luta mais ampla pela libertação. Em sua primeira experiência, em 1963, Freire ensinou 300 adultos a ler e escrever em 45 dias... O trabalho de Freire com os pobres, internacionalmente aclamado, teve início no final da década de 40 e continuou de

forma ininterrupta até 1964, quando um golpe de estado militar da direita derrubou o governo do presidente João Goulart, eleito democraticamente. Freire foi acusado de pregar o comunismo, sendo detido. Ele ficou preso, por ordem do governo militar, durante 70 dias e foi exilado por seu trabalho na campanha nacional de alfabetização da qual ele fora diretor. De acordo com Moacir Gadotti, os militares brasileiros consideravam Paulo Freire "um subversivo internacional", "um traidor de Cristo e do povo brasileiro" e acusavam-no de desenvolver um método de ensino "semelhante aos de Stalin, Hitler, Perón e Mussolini". Além disso ele foi acusado de tentar transformar o Brasil em um "país bolchevique"(1994). Os 16 anos de exílio de Freire foram períodos tumultuados e produtivos..." (1997, p.10).

Podemos concluir daí que quanto maior e mais explícita é a repressão, mais fecundas se tornam as formas de resistência. Lembramos a perseguição aos primeiros cristãos, quanto maior e mais cruel eram os martírios aplicados por Nero, Deocleciano, Trajano e outros governantes do Império Romano, mais autênticos se tornavam a opção e o seguimento dos ideais do cristianismo. O período de exílio de Paulo Freire foi muito fértil para a sua produção e desenvolvimento da pedagogia libertadora.

Paulo Freire parte da realidade do ser social, ajudando-nos a desaprender as influências de nossa herança liberal e reconhecer que a forma do sistema educacional está situada dentro de um discurso e de um legado de imperialismo, patriarcado e eurocentrismo e, mais ainda, ajuda-nos a desenvolver estratégias e táticas de resistência contra-hegemônicas e estabelecer novas relações e novas construções sociais.

Peter McLaren termina o seu artigo com o que disse Paulo Freire, pouco antes do seu falecimento:

“Eu nunca poderia pensar em educação sem amor e é por isto que eu me considero um educador, acima de tudo porque sinto amor...”(1997, p.13).

Henry Giroux no seu artigo Paulo Freire e a Política do Pós-Colonialismo, convida os educadores a cruzarem as fronteiras culturais, teóricas e ideológicas e reinventar as tradições não dentro do discurso da submissão, reverência e repetição, mas “como transformação e análise crítica”, implicando continuidade e descontinuidade, ao mesmo tempo. Segundo ele:

“... o importante na obra de Paulo Freire é que ela não é estática, não é um texto a favor e sim contra o monumentalismo cultural, texto que se presta a diferentes leituras, públicos e contextos. Além disso, a obra de Paulo Freire deve ser lida em sua totalidade para obter-se um senso de como ela engajou a era pós-colonial. A obra de Freire não pode ser separada nem de sua história nem de seu autor, mas também não pode ser reduzida à especificidade das intenções ou da localização histórica... A obra de Freire representa um território fronteiriço textual onde a poesia penetra na política e a solidariedade torna-se uma canção do presente iniciada no passado enquanto espera ser ouvida no futuro” (1997, p. 19).

Enfocando a Pedagogia do Oprimido, Augusto Silva Triviños, que participou de um seminário de Educação de Adultos que o Ministério da Educação do Chile organizou tendo como palestrantes Paulo Freire e Álvaro Vieira Pinto, coloca suas primeiras impressões. Segundo ele, Paulo Freire foi apresentado

como o “criador de um método de alfabetização de adultos” e a lembrança desse brasileiro ficou gravada profundamente em todos os chilenos que foram seus alunos. Assim descreve:

“Nesses dias de dezembro de 1965, Freire apareceu já com fulgor próprio. Imediatamente descobrimos que uma imensa paixão vibrava em suas palavras. Os vocábulos fluíam sem obstáculos, derrubando crenças, velhos conhecimentos, semeando nos mesmos sulcos as esperanças que os outros educadores chilenos haviam intentado colocar como luzes para os oprimidos. Todos os brasileiros que chegaram ao Chile em 1964 e nos anos seguintes falavam mais ou menos a mesma linguagem que, desde 1920, alimentava importantes setores da classe trabalhadora e da pequena burguesia chilenas. Essa foi uma das razões fundamentais que abriu as portas do país aos que fugiam da ditadura militar brasileira” (1997, p. 26).

Por vezes, sendo criticado no Chile devido ao idealismo de seu método psicossocial de alfabetização de adultos e seus escritos, Freire bem soube responder a estas críticas elevando a consciência ao nível de toda a realidade:

“Quando falamos, como nesse caso , em consciência, nos referimos ao homem como “corpo consciente”, em relação dialética com o mundo, e não em consciência numa concepção idealista (solipsista), segundo o qual a consciência cria a realidade e é toda realidade” (1997, p. 31).

Triviños termina o seu artigo realçando a importância da Pedagogia do Oprimido no momento atual em que a dimensão humana se mede através das políticas dos mercados. Segundo ele, sua mensagem clara e poderosa torna-se capaz de descobrir nossos destinos (referindo-se ao povo chileno) e avançar em busca da libertação. E com estes dizeres encerra:

“Paulo Freire semeou sua palavra. É necessário que realizemos a colheita que seu espírito sonhou para todos nós” (1997, p.31).

Colheita esta que para nós no atual contexto sócio-político-econômico e pedagógico, além de alimentar torna-se fonte de novas sementeiras. Como educadores, nosso trabalho educativo na perspectiva libertadora há de ser entranhado por sonhos, utopias e, sobretudo, firme convicção na possibilidade de novas construções, de novas edificações, de reais transformações. Transformações estas auridas de um árduo e persistente trabalho em vista da libertação.

Paulo Freire nos deixou inúmeras mensagens de esperança, acenou caminhos a serem trilhados, jogou luz sobre a nossa práxis educativa. Para ele o bom Educador deve ser um amante da vida, alguém que ama viver, que vibra com a vida, que tem sabor, tem desejos, tem sonhos. Ele se deixou contaminar por estas idéias e seu “vírus” contaminou a muitos. Certamente o bom educador é aquela pessoa que se deixou “contaminar”, que se deixou encantar por estas idéias de libertação, por estes projetos de vida e de justiça social.

Concluimos numa análise antropológica e sociológica que o único objetivo de tudo que fazemos é muito simples: há um dia, que é fruto a ser colhido. Temos muitos frutos para colher, deles temos sementes férteis a semear.

Parece-nos que a grande tarefa da educação neste momento é a de restaurar nas crianças, nos jovens e nos adultos, o encanto, a capacidade de encantar, de serem artistas, pintores de uma tela inédita e isso podemos fazer. A grande esperança que nós educadores temos e, tão sonhada por Paulo Freire, é a de recuperar a nossa dignidade e compreender que somos o início do mundo.

Paulo Freire, de fato, possuía uma obsessão esperançosa pela liberdade coletiva, a partir da qual contaminou milhares e milhares de mulheres e homens. Suas idéias um tanto subversivas se apresentavam de forma radical. Para ele, a ruptura do “porque aqui é assim” principia pela recusa à ditadura dos fatos consumados e à ditadura fatalista de um presente que aparenta ser invencível. É preciso ter ousadia para reinventar, em conjunto, o humano e, com ele, uma ética da rebeldia, uma ética que reafirme nossa possibilidade de dizer não e que valorize a inconformidade. Ele afirmava que ser humano é ser junto e para tal era necessário negar a afirmação liberticida de que “a minha liberdade acaba quando começa a do outro”. A minha liberdade acaba quando acaba a do outro. De fato, se algum ser humano não for livre, ninguém é livre. É preciso resgatar a paixão por uma idéia irrecusável: gente foi feita para ser feliz. Torna-se importante, ter paixão pela inconformidade de as coisas serem como são, paixão pela idéia de, procurando tornar as pessoas melhores, melhorar a si mesmo ou mesma; paixão, em suma, pelo futuro.

Um educador sonhou e lutou por seus sonhos, realizou parte deles e, sobretudo, abriu caminhos novos para que outros pudessem vislumbrar possibilidades de novos horizontes. A educação Libertadora tão sonhada e bandeira de luta de Paulo Freire, não tem começo nem fim é um processo, um caminhar constante, está arraigada no mais profundo do ser humano que, durante

toda a sua travessia, traz consigo anseios de liberdade, de conquistas, de sabedoria. Deseja um mundo mais justo, com menos desigualdades, um mundo onde haja vida e esperança.

A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E CURRÍCULO

A avaliação pode ser caracterizada como uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica numa tomada de posição a respeito do mesmo, para aceitá-lo ou transformá-lo.

A definição mais comum e adequada que encontramos, está no livro Avaliação educacional: pressupostos conceituais - Tecnologia Educacional, no qual Luckesi estipula o seguinte:

"A avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão" (1978, p. 7).

Em primeiro lugar ela é **juízo de valor**, que significa uma afirmação qualitativa sobre um dado objeto. Em segundo lugar, esse julgamento se faz com base nos **caracteres relevantes da realidade** (do objeto da avaliação). Portanto, o julgamento, apesar de qualitativo, não será inteiramente subjetivo. Em terceiro lugar, a avaliação conduz a uma tomada de decisão. Ou seja, o julgamento de valor, por sua constituição mesma, desemboca num posicionamento de "não indiferença", o que significa obrigatoriamente uma tomada de posição sobre o objeto avaliado, e uma tomada de decisão quando se trata de um processo, como é o caso da aprendizagem.

Qualquer um destes elementos pode ser impregnado pelo autoritarismo. A atual prática da avaliação estipulou como função do ato de avaliar a **classificação** e não o **diagnóstico**, como deveria ser constitutivamente.

Ou seja, o julgamento de valor que teria a função de possibilitar uma nova tomada de decisão sobre o objeto avaliado, passa a ter uma função estática de classificar um objeto ou um ser humano histórico num padrão definitivamente determinado. Do ponto de vista da aprendizagem escolar, poderá ser definitivamente classificado como inferior, médio ou superior. Classificações estas que podem transformar-se em número, serem somadas, divididas, tiradas a média. Será que o inferior não pode atingir o médio ou o superior? Sabemos que isto é possível, mas preferimos que isto não ocorra, deixando os alunos com as notas obtidas, como forma de castigo pelo seu possível inadequado desempenho.

Desta forma, o ato de avaliar não serve como parada para pensar a prática e retornar a ela; mas sim como um meio de julgar a prática. De fato, o momento da avaliação deveria ser um "momento de fôlego" na escalada, para, em seguida, ocorrer a retomada da marcha de forma mais adequada e nunca um ponto definitivo de chegada, especialmente quando o objeto da ação avaliativa é dinâmico, como no caso, a aprendizagem. Como função classificatória, a avaliação não auxilia em nada o avanço e o crescimento. Somente com uma função **diagnóstica, numa postura dialógica** ela pode servir para esta finalidade. Como diagnóstica, ela será um momento dialético de "senso" de estágio em que se está e de sua distância em relação à perspectiva que está colocada como ponto a ser atingido à frente.

Aprofundando um pouco sob o ponto de vista da fenomenologia da avaliação, poderemos perceber que esse fato se revela com maior força no processo de obtenção de **médias de aprovação ou médias de reprovação**. No final de uma unidade de ensino, por exemplo, um aluno foi classificado inferior, assim ele está classificado e pronto. Mas, vamos supor que um professor seja "democrático" e, então, se diz que ele dá uma nova oportunidade ao aluno para

que se recupere. Vamos supor que, ainda, o aluno agora seja classificado em superior. Por convenção atribui-se ao conceito inferior o número 4 e ao superior o número 8. O professor, sob forma de castigo, não lhe garante o valor do novo desempenho, mas garante-lhe a **média do desempenho**. Esta média não revela nem o valor anterior, nem o valor posterior obtido pelo aluno, mas o enquadramento do mesmo, a partir de posicionamentos estáticos e autoritários a respeito da prática educacional. Aqui, a escola claramente está reproduzindo o modelo de sociedade que classifica e distribui socialmente as pessoas: os que são "bons", "médios" e inferiores". A curva estatística permanecerá inalterada, pois a distribuição social das pessoas não pode ser alterada com a prática pedagógica, mesmo dentro dos limites que ela tem. Assim, o papel básico do professor neste modelo social-liberal-conservador é o **papel disciplinador**.

Para romper com este estado de coisas, faz-se necessário uma radical ruptura com o modelo de sociedade e com a pedagogia que o traduz. Não há possibilidade de transformar os rumos da avaliação, fazendo-a permanecer no bojo de um modelo social e de uma pedagogia que não permite este encaminhamento. A avaliação educacional escolar, como instrumento tradutor de uma pedagogia que, por sua vez, é tradutora de um modelo social, não poderá mudar sua forma de ser se continuar sendo vista e exercitada no seio do mesmo corpo teórico-prático, no qual está inserida.

Para que a avaliação educacional escolar assuma o seu verdadeiro papel de instrumento dialético de diagnóstico para o crescimento, ela terá que se situar e estar a serviço de uma pedagogia que esteja preocupada com a transformação social e não com a sua conservação. A avaliação deixará de ser autoritária se o modelo social e a concepção teórico-prática da educação também não forem autoritárias. Se as aspirações socializantes da humanidade se

traduzem num modelo democrático, a pedagogia e a avaliação dentro dela também se transformarão na perspectiva de encaminhamentos democráticos.

Estamos num momento muito fecundo, uma nova lei de ensino torna-se a pauta dos discursos atuais, os cursos de pedagogia de modo geral e a educação como um todo, passam por significativas transformações estruturais, organizacionais.

Seria um contra-senso que um modelo social e um modelo pedagógico autoritário e conservador tivessem no seio uma prática de avaliação democrática. Isto não quer dizer que no seio da sociedade conservadora e no contexto de uma pedagogia autoritária não surjam os elementos contraditórios e antagônicos que vão possibilitar a sua transformação.

Para tanto, o Educador que estiver afeito a dar um novo encaminhamento para a prática da avaliação escolar, deverá estar preocupado em definir ou redefinir propriamente os rumos de sua ação pedagógica, pois que ela não é neutra, ela está inserida num contexto maior e a serviço dela.

A Nova Lei de Diretrizes e Bases da educação, talvez sem apropriada reflexão, elucida a construção do projeto político-pedagógico no âmbito escolar. Parece-nos que o primeiro passo seja o de estabelecer um **verdadeiro projeto político-pedagógico** no qual, de forma clara e explícita, o processo de avaliação seja definido e assumido, tendo-se por base os pressupostos de uma educação que seja promotora da transformação social.

Por fim, um Educador que esteja preocupado em que sua prática educacional esteja voltada para a transformação, não poderá agir inconsciente e

irrefletidamente. Cada passo de sua ação deverá estar marcado por sua decisão clara e explícita do que está fazendo, para quê e para onde estará encaminhando os resultados de sua ação. A avaliação, neste contexto, não poderá ser uma atividade racionalmente definida, dentro de um encaminhamento político, dentro de um encaminhamento decisório a favor da competência de todos para a participação no resgate da cidadania ativa.

A educação libertadora, com seu enfoque na questão da transformação Social, não pode fugir a uma análise mais aprofundada de sua realidade curricular, bem como da diversidade cultural, pois é por meio do estabelecimento curricular que se engendram as políticas, as ideologias, as opções de sociedade que se deseja construir, o tipo de sujeito que se pretende para esta sociedade. A busca de um currículo multicultural é uma manifestação particular de um problema bem amplo: a capacidade da educação de acolher a diversidade.

O currículo, durante décadas, veio de encontro com a necessidade do estabelecimento social de uma minoria privilegiada, não reconhecendo a realidade de uma maioria excluída da sociedade, fechado num uniculturalismo dominante. Bem sabemos que o currículo multicultural, que visa atender à diversidade cultural exige um contexto democrático de decisões sobre os conteúdos do ensino, no qual os interesses de todos sejam representados. Para torná-lo possível, necessário se faz uma nova estrutura curricular, diferente da dominante e sobretudo uma nova mentalidade por parte dos educadores, dos pais, dos alunos, dos diretores e dos especialistas em educação, a fim de fazer na escola um projeto aberto, no qual caiba uma cultura que seja um espaço de diálogo, de convivência e de comunicação entre os diversos grupos sociais.

J. Gimeno Sacristán, no seu livro Territórios Contestados: O Currículo e os Novos Mapas Políticos e Culturais, nos diz o seguinte, sobre a aceitação da diversidade:

“A diversidade é possível apenas quando existe variedade, e o problema fundamental está no fato de que nem o currículo, nem as práticas pedagógicas, nem o funcionamento da instituição admitem, na atualidade, uma variação. Será, quando menos, mais difícil que o ensino se abra a culturas distantes daquela em que está situado se não respeita um certo multiculturalismo interno” (1997, p. 84).

Na verdade, bem sabemos a dificuldade de, no chão da escola, acolher a variação, o diferente. Ele é sempre visto e assumido como algo que pode não dar certo, fruto de um modismo passageiro, de uma juventude inconseqüente. O que deu certo até o momento é o viável. Encontramos aí um profundo fechamento às novas possibilidades, devido a um certo medo, a uma insegurança que a priori significa a manutenção do até então estabelecido.

Em conseqüência a este gesso, que impede a valorização da diversidade cultural, bem como de uma nova estrutura curricular, o processo educacional cai num reducionismo e gira em torno de uma mesmice e apenas reproduz saberes antes adquiridos, não é capaz de ir e muito menos de estimular o seu aluno para navegar por mares ainda não navegados, de descobrir novas possibilidades, de ir em busca de novas verdades sobre a realidade percebida e vivenciada. Muitos educadores vivem das representações que se apresentam como reais, verdadeiras e modernas, mas se olhassem além das representações, além da própria caverna, perceberiam que não passam de meras sombras, como na alegoria da “Caverna de Platão”. Os habitantes desta caverna, sem a coragem de sair, de enxergar o mundo, as possibilidades existentes se conformavam com o

mundo das imagens. Aqui, o prisioneiro libertado não vai por iniciativa própria ao encontro da luz, ele é arrastado, contra sua vontade, e, ao aproximar-se da entrada da caverna, seus olhos doem. Platão quis mostrar que tomar consciência é algo doloroso, muito difícil. Édipo também fica cego: diante da dramática verdade que se apresenta é levado a furar seus próprios olhos. Ver, enxergar, tomar consciência, mudar os paradigmas, acolher o diferente, o multicultural não é nada simples, tranquilo e sem conflitos.

Aproveitamos este cenário para expor um pouco mais sobre esta realidade de tomada de consciência, de vir à luz, uma vez que nosso enfoque é libertador, uma vez que muitos educadores talvez precisem, contra sua própria vontade, de serem arrastados para fora da "caverna". Este ser arrastado aqui significa apenas uma provocação, em vista de se construir novas possibilidades no campo educacional, em vista de se configurar uma educação comprometida de fato com a realidade social, uma educação que tenha um currículo, um plano curricular construído na sua coletividade e, assim, grávido de transformações.

Descoberto um mundo diferente do mundo das sombras do fundo da caverna, o ex-prisioneiro volta então para junto de seus antigos companheiros. Ao tentar convencê-los a empreenderem eles também a escalada para a luz, "diriam os outros que ele voltará lá de cima sem olhos e que não valeria a pena sequer pensar em semelhante escalada". E se conseguissem apanhá-lo o matariam por certo. Seria ele perigoso porque poderia quebrar o "enfeitiçamento" que os mantinha todos numa feliz inconsciência, numa confortável ignorância. Abalar-lhes as "certezas" traria um grande desconforto, uma arriscada travessia.

Nossa educação tem ficado a reboque de significativos avanços e mudanças no campo tecnológico, científico, cultural, político, econômico e social. Em vez de ser ponta de lança, anunciadora do novo, ela vai se adaptando, se ajeitando, às vezes sem muita consciência do porque, do para quê, com qual

finalidade assume esta ou aquela decisão, se tem este ou aquele posicionamento. Falta-lhe um planejamento político pedagógico, um currículo bem construído e estruturado, bem como uma filosofia de educação clara, consistente e ousada.

O grande empenho da educação tem sido o de homogeneizar e assimilar a cultura dominante. A produção em série, os processos de taylorização progressiva, a produção do conhecimento, a conduta exigida dos alunos, as "certezas" impostas, dificultam a acolhida e a expressão das singularidades.

Este quadro é complexo e se encontra num vasto mapeamento, de tal forma que uma simples análise não é suficiente para vislumbrar um caminho, apesar de sabermos que caminhos existem, que é possível novos estabelecimentos. Esta caminhada se faz muito lentamente e com muitas contradições, pois estamos diante de um processo histórico que evolui e que através dos tempos vai incorporando conteúdos e práticas e, assim, legitimando-as ao longo do seu desenvolvimento. Portanto, as mudanças só se tornam possíveis por meio de um processo também lento, mas gradativo de opções lúcidas, claras, de políticas bem definidas e propósitos coerentes e determinados.

O diferente é o que questiona, é o incomum, é o negado. Ao valorizarmos o diferente na realidade educacional, estaremos de fato concretizando o início de uma nova caminhada, de um novo currículo, de um multiculturalismo que resgate o marginalizado, o que numa sociedade de produção capitalista é considerado como obsoleto, sem expressão, sem valor, mesmo que humano.

A educação no seu assumir curricular é convocada a ser uma educação de inclusão e não de exclusão. Seu currículo deve ser, portanto, avaliado, bem como suas práticas pedagógicas, suas políticas e as suas relações. Somente num olhar corajoso sobre sua estrutura e funcionamento e numa

convicção de que não importa se a maioria não se preocupa com isso, é que estará sendo ela profética, numa dimensão de anunciadora e denunciadora e assim, com todos os desafios e intempéries, estará sendo, numa construção coletiva, a protagonista de uma nova sociedade.

Sua encarnação, sua forma, há de ser inserida na realidade e para iluminar, tornando melhor esta mesma realidade, transmitindo um conhecimento vivo, gerador de vida, e não um conhecimento morto, estéril, a serviço de um programa oficial, tecido fora de um contexto real.

Ira Shor comenta com Paulo Freire no livro Medo e Ousadia sobre a questão dos conteúdos e as exigências de memorização de dados sem nenhuma relação com a vida do(as) alunos(as):

"O conhecimento lhe é dado como um cadáver de informação, um corpo morto de conhecimento e não uma conexão viva com a realidade deles. Hora após hora, ano após ano, o conhecimento não passa de uma tarefa imposta aos estudantes pela voz monótona de um programa oficial" (1987, p. 15).

Na verdade o currículo é muito mais que conteúdos definidos, programados e aplicados, é muito mais que um documento no qual se reflitam objetivos e planos. Ele é a consequência de se viver uma experiência e um espaço prolongados que propõem e impõem todo um sistema de comportamento e de valores. Esta é, portanto, a razão pela qual se desloca e se deve valorizar a experiência trazida pelo aluno, e com ele e com as experiências somadas, fazer um nova construção, numa crescente abertura à novas possibilidades.

Vemos também como de suma importância a concepção de que a escola não opera no vazio; que sua função social, antes integradora, deverá ser,

agora, emancipadora; que a cultura ali transmitida não cai em mentes sem outros significados prévios. Os educandos trazem uma bagagem prévia de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos adquiridos fora da escola e que têm muita força no conhecimento social. É o currículo que poderíamos chamar de extra-sala-de-aula. A televisão, as revistas, o cinema, a conversa com os amigos, a relação familiar, e outros, estão repletos de crenças, de códigos de valores e de estereótipos culturais, os quais muitas vezes têm pouco a ver com o processo de ensino-aprendizagem oferecido pelas escolas que, por sua vez, trabalham com idéias a respeito do homem, dos povos, as relações entre esses, os parâmetros para entender as diferentes manifestações culturais.

Outro fator de peso que percebemos e aqui incluímos é o fator psicológico, a nível dos sentimentos. As coisas são não só como se apresentam, mas também como são percebidas, o sujeito aí tem uma ação ativa. Como ele percebe é determinante na definição de como as coisas são. Assim, outro desafio para a educação se apresenta: é o de trabalhar as bases psicológicas, ou seja, as motivações. Segundo Paulo Freire a motivação é intrínseca ao sujeito, isto é, está dentro dele e emerge de dentro para fora. Assim também podemos dizer do encantamento. A educação, para atingir suas metas, para ser significativa na construção humana, na transformação social, ela precisa impreterivelmente de enveredar por uma via que vise sobretudo re-encantar. A educação precisa de fato ser re-encantada, despertar nos educandos e educadores o seu encanto até então enfeitiçado, adormecido. Superando os desencantos, encantar, acreditando em sua força transformadora e sobretudo em cada indivíduo, em cada ser, vendo-o em seu potencial e motivando-o para ser mais e melhor, aberto aos novos saberes e culturas.

Ressaltamos o valor e a força do currículo extra-sala-de-aula, alavanca de potência superior à de nossas escolas, que deve servir para que os

educadores moderem as expectativas de seu poder de intervenção a partir da escola, dando coordenadas mais amplas em relação à perspectiva multicultural.

Mais uma vez J. Gimeno Sacristán, no livro que referimos um pouco antes, apresenta algumas pistas que no momento atual são significativas e reforçam a nossa esperança e a nossa fé em novas perspectivas:

“Como comentamos, se em outros âmbitos da socialização dos cidadãos, o currículo escolar é pouco eficiente, o será menos neste, que depende de aprendizagens enraizadas na vida cotidiana e nas atitudes que se respiram na rua, na família, etc. O pensamento educacional em torno dessa problemática aparece como algo embrionário no momento. Terá que articular perspectivas que contemplem a origem sócio-histórica - que empresta singularidade a cada situação - com uma filosofia favorável para com o pluriculturalismo, tratando de extrair experiência válida de análise crítica e da avaliação das experiências muito diversas que se estão realizando. Mas, além disso, terá que realizar uma análise crítica de como, internamente, a escola pode atender à diversidade, em suas práticas” (1997, p. 94).

No painel da educação brasileira no final deste século assistimos a várias transformações, não muito significativas, porém são transformações que já fazem parte do discurso e são matéria de análises, críticas e plataformas de novos empreendimentos educacionais. Dizemos assistimos, pois o seu estabelecimento não se deu de forma participativa, mas pseudo-participativa. Tratamos aqui da questão dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) que, depois de elaborados, foram enviados a um número determinado de doutores em

educação para ser apreciado e, assim, sofrer as necessárias mudanças. No chão da escola, ou seja, nas mãos dos educadores chegou pronto, definido.

É inegável que os atuais PCNs representam uma abertura enorme em relação às práticas e concepções educacionais anteriores, mas, na verdade, não são frutos de uma construção coletiva democrática. Encontram-se nas mãos de educadores que não passaram por um processo de amadurecimento, de reflexão, de análise. O alto risco que corremos e já real é o de desacreditar mais uma vez na educação que assim se estabelece. Esse desacreditar traz consigo um fator altamente perigoso, o de uma maior desvalorização da educação. Assim, cada um tenta em sua singularidade sobreviver como eficiente educador, evocando para si uma "qualidade total", mas que poderá num âmbito maior estar prestando um des-serviço à educação.

Similar a esta questão está a rede de computadores nas escolas. Ferramenta útil e indispensável na atual conjuntura. Mas, eles chegaram e encontraram os educadores despreparados, assustados até diante de sua velocidade e capacidade. Foram implantados em sua grande maioria e alguns oferecendo um cursinho de adaptação aos professores que, forçosamente, foram e ainda estão tentando falar a sua linguagem. Mais uma vez à reboque. Veio então a pergunta assustadora: Com o computador o professor seria desnecessário? Pesquisas defendem, dizendo que o lugar do professor é "sagrado", que ele é fundamental neste processo de informatização, ele é o "mediador" e mais ainda que a humanidade precisa adquirir conhecimentos através de uma relação humana e humanizadora. Passado esta fase, e em pauta a questão curricular, surgem vários outros questionamentos: Não estaria esta forma de ensinar mais uma vez reforçando a fragmentação do conhecimento? Como fica a questão da cultura se as relações e as interfaces se modificam? Não estaria esta nova forma de ensinar, empobrecendo com um paradoxo de

maior número de informações, porém de uma menor assimilação? Como ficam as diferenças sociais, não estariam distanciando as classes, uma de um saber e linguagem virtual e outra desapropriada destes recursos, assim, alheia e ignorante frente à sociedade ideal? Muitos são os questionamentos que se levantam. Nossa intenção não é a de negar o valor e a aplicabilidade do avanço tecnológico, mas de refletir, pois a base da educação libertadora há de ser por uma sociedade de relações humanas e humanitárias, uma sociedade solidária, onde os distanciamentos das classes diminuam, onde o ensino seja a soma de aprendizagens e experiências ao longo da vida, num crescente processo e que este processo de ensino-aprendizagem seja sobretudo consistente, duradouro, enriquecedor, fruto de uma participação ativa de encantos, vida e esperança.

Michael W. Apple no seu livro Educação e Poder, abordando no capítulo terceiro sobre o outro lado do currículo oculto, a cultura como experiência vivida, apresenta para nós uma riquíssima contribuição tecendo uma profunda análise das questões do trabalho humano e da literatura sobre o currículo oculto, com seu modelo claramente determinista de socialização e seu foco exclusivo na reprodução e na exclusão, com a tendência de retratar os trabalhadores como se fossem autômatos. Segundo ele, nosso engajamento não deve se basear apenas em possibilitar que professores e professoras compreendam sua situação e, diríamos ainda, não deve se basear em qualificá-los com técnicas e práticas pedagógicas apenas, mas empreender uma ação curricular, num trabalho educacional autoconsciente. Segundo ele:

“Podemos descobrir que muito mais coisas estão ocorrendo além daquelas que estão imediatamente aparentes ou daquelas que alguns dos mais deterministas entre os teóricos do currículo oculto, querem nos fazer crer. Se as determinações são vistas não como produzindo imagens espetaculares, mas como estabelecendo limites contraditórios, limites que

no nível da prática são freqüentemente mediados pela ação informal de grupos de pessoas, então podemos explorar as formas através das quais esses limites estão sendo contestados. Neste processo, podemos encontrar espaços em que os limites se dissolvem” (1989, p.104).

Sendo assim, o autor motiva-nos a pensar que o currículo deve ser uma forma de política cultural que priorize a análise e a avaliação da escola contemporânea, o social, o cultural, o político e o econômico. A vida escolar, portanto, deve ser enfocada como uma arena fortificada, onde sobressaem a pluralidade de discursos e lutas conflitantes, onde a cultura de sala de aula entra em conflito com a cultura fora da sala de aula, resgatando uma democracia crítica com respeito à liberdade individual e a justiça social, criando condições para que neste processo construtivo, educadores e educandos participem da construção de suas próprias identidades e subjetividades.

Neste contexto de construção curricular multicultural, devemos tratar as histórias, experiências e linguagens dos diferentes grupos sociais como formas particularizadas de produção. Esta é uma forma de estar atento às histórias, aos sonhos e às experiências que os alunos trazem para as escolas. O discurso do cotidiano torna-se uma valiosa forma de crítica para os futuros professores esclarecerem como o poder e o saber interagem. Assim, o conhecimento do outro, nesse caso, facilita a investigação crítica das ideologias, dos meios de representação e das práticas sociais a ela subjacentes.

A sociedade, a escola, o currículo, o saber, a prática docente e o próprio ser humano - ser-a-vir-a-ser - são historicamente produzidos. Por isso a educação não pode ser comprimida para dentro do processo de transmissão-assimilação de conteúdos já existentes.

O saber socializado pode representar uma perspectiva liberal-distributiva. Importa democratizar o saber enfrentando a questão de sua produção coletiva. Portanto, a educação nas escolas, comprometida com os interesses de classe dos trabalhadores, deve enfrentar a questão da produção e ampliação do saber dos trabalhadores. Deve inscrever-se no processo global da educação do trabalhador. Isso exige a reconstrução permanente de nossa prática educativa comprometida e reforçando a dimensão educativa dos movimentos sociais, das organizações e lutas populares.

Mais uma vez Mariano Enguita, no livro A Face Oculta da Escola, apresentando o modo de produção social e a educação diz que:

“No fragor do processo de industrialização e de resistência do mesmo, a escola adotou como norte a preparação de crianças e jovens para constituir uma mão de obra assalariada disposta, dócil e manejável” (1989, p.219).

Assim sendo, de fato este processo deve ser realmente reconstruído, e agora, mais do que nunca, comprometido com a classe trabalhadora. O suporte básico e fundamental da qualificação da práxis educativa está na reunificação do saber e do fazer pedagógicos. Assim, o trabalhador da educação se constrói historicamente, como autor do projeto pedagógico e de sua teoria-prática e não se reduz a um mais ou menos competente, de teorias e conteúdos impostos.

A re-criação ou a construção histórica exigem uma presença crítica presente. Não basta ser a favor da realidade, afogado na presença, limitando-se a explicá-la, transmitindo conteúdos já acumulados e legitimados. Não basta ser

contra a realidade, o currículo tradicional imposto, alienado na crítica, limitando-se a sonhá-la.

É preciso inscrever-se historicamente, recriando e transformando a realidade.

EDUCAÇÃO, DEMOCRATIZAÇÃO E CIDADANIA ATIVA

“Ama a incerteza e serás democrático”

Adam Przeworski

Propomo-nos tecer uma reflexão analítico-crítica em torno da relação que se opera entre a Educação e a Cidadania, mediada pela democratização no âmbito escolar. Isto supõe visualizar a Educação como uma prática socialmente determinada, não encerrando uma ação pronta e acabada, mas que se efetiva num permanente movimento de vir-a-ser, historicamente situado, refletindo as relações sociais e o momento conjuntural em que se acha inserida.

À luz de categorias teóricas como democracia e participação, faremos uma breve incursão na atual realidade brasileira, sobretudo no período conjuntural demarcado pelo processo de redemocratização política, apreendendo o papel assumido pela educação no macro-sistema, explicitando como a mesma vem se revelando ao longo dos últimos anos.

Procuraremos retrazar a trajetória do processo de democratização das estruturas escolares, caracterizando as diversas formas e mecanismos que vêm sendo implementadas no processo de descompressão do poder no âmbito escolar, na perspectiva de articulação com o seu projeto pedagógico.

Abordaremos, ao mesmo tempo, a questão da qualidade da educação, suas exigências e perspectivas, apontando a necessidade de

instalação no interior da escola, de um novo padrão de racionalidade administrativa que articule democratização e qualidade, como imperativos de uma Educação para a Cidadania.

Analisar a Educação Brasileira na perspectiva de uma ação política que se efetiva no bojo do movimento orgânico de uma estrutura social tipicamente classista, supõe a explicitação dos interesses que a permeiam. Assim, ao acompanharmos a trajetória histórica da Educação no Brasil, apreendemos as marcas de um projeto burguês de sociedade a serviço de grupos minoritários política e economicamente mais poderosos, em detrimento da ampla maioria da população que se vê marginalizada de uma participação social, política e econômica realmente efetiva.

Nesse sentido, para a nossa realidade educacional, muito mais do que uma necessidade emergente do processo civilizatório, vem se constituindo um fator de reprodução da estratificação e da exclusão social, integrando o processo de dominação capitalista, cujo caráter conservador se consubstancia na veiculação dos ideais de ascensão social, na expulsão dos alunos das classes menos favorecidas e na aceitação do fracasso escolar como resultante da incapacidade intelectual das classes populares.

Mesmo a Educação sendo um direito assegurado legalmente e se fazer presente nas reivindicações dos movimentos sociais, o próprio Estado, que contraditoriamente declara este "direito de todos", propõe um ensino elitista, seletivo e excludente, fazendo com que este direito não ultrapasse os limites teóricos formais das políticas de governo.

No dizer de Jamil Cury,

"o quadro de nossa educação não se revela animador. É um quadro que revela... uma tendência a um aprofundamento das disparidades sociais" (1993, p.18).

Vendo o painel da realidade educacional de nosso país, é possível perceber o vínculo que historicamente vem se estabelecendo entre Educação e Cidadania na realidade brasileira, uma cidadania que vem sendo privilégio de uma pequena fração, daqueles que possuem condições políticas e econômicas favoráveis.

Assistimos em nosso processo histórico uma cidadania demarcada por um Estado forte, com ingerência na sociedade civil, uma cidadania regulada, drasticamente cerceada. A história do nosso país ratifica a restrita participação das reivindicações dos segmentos populares na agenda governamental, dado que se avilta pela evidência dos longos períodos de ditadura que tão bem caracterizam a nossa cultura política.

Cidadania - Participação - Democracia, trinômio que guarda entre si, estreitos laços, formando um todo orgânico. Isto implica afirmarmos que sem democracia, concebida como um valor universal, capaz de apreender os elementos essenciais implícitos no ser genérico do homem social - não há cidadania, aquela que articula liberdade política e igualdade social. Ambas exigem a efetiva e consciente participação, entendida como um tema que se acha inscrito no fazer histórico do homem, compondo a sua própria essencialidade.

Conceber uma escola democrática supõe pensar uma sociedade num processo de democratização, seus avanços e seus limites, caracterizada pelo fortalecimento da sociedade civil, em que os sujeitos políticos coletivos, pouco a pouco, vão assumindo a condição de atores intervenientes do processo

de formação de sua efetiva cidadania, fundada na igualdade, na liberdade e no pluralismo ideológico.

Esse processo de criação de estruturas sociais democráticas firmadas na prática da efetiva participação, exige o legado da educação. Neste sentido, a prática escolar é conclamada a exercer sua contribuição.

Na condição de uma prática social contraditória, historicamente construída, a educação pode ser reinventada, recriada, constituindo uma instância mediadora de um novo projeto social, engrossando a luta em prol da transformação da sociedade, na perspectiva de uma democratização política, social e econômica. Isto lhe impõe a tarefa de sintetizar na sua prática pedagógica cotidiana, os valores próprios da cidadania, convertendo-se em instância autônoma, livre, feita de participação.

Com essa clareza seremos capazes de entender o valor histórico-social de que se reveste a construção de uma gestão escolar-democrática, a partir dos condicionantes históricos-conjunturais que a engendram.

Assim, torna-se imperativo nos debruçarmos um pouco mais sobre a conjuntura do país, mais precisamente no corte temporal compreendido entre 1975-1993, período este que corresponde ao desabrochar de práticas sociais mais democratizantes. Esta faz emergir, no seio da Educação Brasileira, experiências de democratização das estruturas escolares, como clamor e obra dos educadores. Em sintonia com o amplo movimento nacional pela descompressão do regime autoritário prevalecente no país.

Como sabemos, a partir dos meados de 1970, o modelo desenvolvimentista chega à sua exaustão - sobretudo na concentração de capital e na exacerbada concentração de renda e de riqueza, caracterizada pela crise do modelo implantado no Brasil e pela fragilidade do poder hegemônico, cuja

conseqüência maior vai se fazer sentir no afloramento dos antagonismos de classe. É neste momento que a sociedade civil, marginalizada dos processos decisórios e da definição das políticas governamentais, começa a dar sinais de sua organização em defesa de seus interesses, deflagrando movimentos de resistência política, fazendo assim valer as prerrogativas de uma sociedade democrática.

Inicia-se, a partir daí, o processo de rearticulação das classes trabalhadoras - camponeses, metalúrgicos, médicos, professores, funcionários públicos que vão, crescentemente, engendrando as condições necessárias à conquista de seus interesses, alterando a correlação das forças políticas e sociais. Este fato, mais tarde, vai concorrer para a adoção, pelas elites dirigentes, de uma política de distensão do regime, como requisito indispensável à manutenção da ordem estabelecida.

Avanços significativos são sinalizados na década de 1975-1985, no crescente processo de democratização política configurado pelo restabelecimento da liberdade de imprensa, pela anistia política, pela reorganização partidária, pela realização das eleições diretas para Governador em 1982, não obstante a permanência das eleições indiretas para presidente e do voto vinculado, pela atuação dos partidos de oposição ao sistema, a exemplo do MDB e de algumas de suas expressivas lideranças.

A oposição institucional da Igreja, através da ação das CEBs, da OAB e da ABI, associadas à organização da classe trabalhadora, são também exemplos concretos que demarcam o contexto da transição democrática. Esta se deu sob os auspícios de um regime impotente face à acelerada modernização se traduzindo, conseqüentemente, em terreno fértil ao crescimento político das classes trabalhadoras, concorrendo para o crescente processo de ocidentalização da realidade brasileira, em que os sujeitos sociais, vão, pouco a pouco,

inscrevendo suas demandas nas políticas governamentais, não obstante as fortes dificuldades produzidas pelo próprio sistema.

Não obstante os avanços imprimidos pela ação dos movimentos sociais, tal fato não se converteu num efetivo exercício da maioria da população.

É pois no âmbito das contradições emergentes do autoritarismo prevalecente, que se verifica a efervescente rearticulação política da sociedade civil, em cujo processo os trabalhadores em educação marcam presença. Estes, a partir de um amplo processo de mobilização, que, paulatinamente, atinge os quatro cantos do país, defendem como bandeira de luta, melhores salários, melhores condições de trabalho, a garantia de uma escola pública de qualidade e a gestão democrática na Educação, mediante o redirecionamento político das escolas, através da participação dos segmentos envolvidos na ação educativa.

Eis aí o nascedouro dos ideais de gestão escolar democrática, pois, não obstante a defesa de uma política de democratização da Educação constituir uma antiga reivindicação dos educadores, mesmo em pleno vigor da ditadura militar, a democratização da escola vem se tornando tema dos debates acadêmicos e sindicais mais precisamente a partir dos anos oitenta, sobretudo nos últimos seis anos, quando começa a figurar, com maior tônica, nas reformas educacionais.

Assim, a luta pela redemocratização da escola se inscreve na luta mais ampla pela democratização da sociedade, sendo, portanto, segundo Moacir Gadoty:

“uma luta dentro do instituído, contra o instituído, para instituir outra coisa” (1993, p.47).

Cabe agora indagarmos: o que é uma gestão escolar democrática?

Pensar em democratização da escola significa pensar no projeto de sociedade, sua dinâmica, suas estruturas de poder, a lógica que lhe dá assento. Impõe também o repensar de caminhos e mecanismos que possibilitem a superação de relações e espaços de dominação, apontando para a efetiva partilha das decisões, fazendo surgir canais de manifestação do pluralismo, da diversidade, sufocando a vontade imperial dos detentores do poder.

Pensar em democratização da escola, significa ainda conceber a democracia como uma

“...invenção que não só conserva direitos existentes, mas, sobretudo cria novos, subvertendo sempre o estabelecido pelas alternativas que produz” (1993, p.21).

Na verdade, a democracia segundo Bobbio

“é subversiva no sentido mais radical da palavra porque, onde chega, subverte a concepção tradicional do poder” (1983, p.37).

Faz com que o poder seja partilhado e exercido pelos segmentos organizados, fundamentando-se na autonomia das vontades individuais de forma harmonizada com o interesse coletivo. Nela, a participação supõe a criação de vínculos entre indivíduos autônomos capazes de influir nas decisões que dizem respeito à vida coletiva.

A construção de uma gestão democrática se coloca, assim, como exigência e contingência mesma de um processo de afirmação da cidadania, na medida em

que contribui para a conquista da autonomia política, superando relações verticalistas e padrões de gestão tecnocrática, engendrando mecanismos de exercício do poder firmados no compromisso com os reais interesses da maioria. Isto conduz necessariamente à criação de novas concepções e práticas de organização e funcionamento da escola, fazendo surgir, em seu interior, um novo padrão de comportamento administrativo e pedagógico.

Nesta perspectiva, ratificando Bordignon,

“a escola precisa ser concebida não como organização burocrática, mas como instância de articulação de projetos pedagógicos partilhados pela direção, professores, alunos e comunidade. Para isso devem ser estabelecidos fluxos decisórios como num jogo, em que os participantes ao redor da mesa têm vez e cartas a jogar segundo a natureza de sua posição, partilhando responsabilidades e resultados” (1993, p.62).

Por outro lado, vale lembrar que novos processos de produção impõem, nos dias atuais, o redirecionamento da política de formação dos quadros profissionais, traduzindo uma nova lógica nas relações de produção, calcada no avanço da ciência e da tecnologia. Por conseguinte no processo educacional evidencia-se a necessidade de novos encaminhamentos e novas abordagens pedagógicas.

O processo de globalização da economia está a exigir a efetiva e eficiente contribuição da educação na ampliação de bases científico-tecnológicas capazes de superar os padrões econômicos arcaicos, respondendo aos imperativos imprimidos pelo atual estágio de desenvolvimento das forças produtivas. Conseqüentemente, cresce o processo excludente das classes menos

favorecidas e as relações pessoais tornam-se cada vez mais técnicas, rápidas, precisas, distantes e indiferentes.

A elevação dos níveis de qualidade de ensino se revela como condição e exigência à descoberta de alternativas políticas e econômicas viáveis a uma dada realidade, visto que a educação escolar significa um poderoso instrumento de inserção produtiva do cidadão num mundo cada vez mais envolto pelo predomínio do espírito científico e tecnológico.

Não pretendemos tecer uma mera crítica à educação da “qualidade total”, que simplesmente ratifica a ordem econômica e política prevalecente, mas, queremos desvendar o verdadeiro papel que ocupa o sistema educacional no desenvolvimento, sobretudo do processo de educação que se coloca a serviço da classe trabalhadora, na medida que atende aos seus reais interesses, garantindo-lhe a apropriação de um saber que lhe permita desvelar a realidade social, suas contradições e antagonismos, conferindo-lhe a condição de sujeito histórico engajado na luta pela superação dos padrões sociais alicerçados na injustiça e desigualdade.

Queremos, sim, que a qualidade na educação passe, necessariamente, pela redefinição de conteúdos e de métodos que permitam o acesso a elementos culturais imprescindíveis à produção da existência humana material e social. Que ela se estabeleça sob bases relacionais de diálogo e de solidariedade e se faça num crescente processo coletivo. Que esta qualidade seja capaz de fundamentar o projeto político-pedagógico das escolas, contribuindo na transformação das estruturas de poder.

Grande é o propósito de construção de uma escola democrática e de qualidade feita na e para a cidadania ativa. Necessário se faz recuperar o ethos dos profissionais da educação, um posicionamento co-responsável e fazer

do ato pedagógico uma ação eminentemente libertadora e compartilhada, firmada em relações de conhecimento, dimensão esta que integra a essencialidade da própria democracia.

Democratizar a escola constitui, pois, um processo de criação e de recriação permanente, forjado no embate de forças e interesses, articulando o pensar e o agir, possibilitando a socialização do exercício do poder e a democratização do saber, dimensões fundamentais que atribuem aos partícipes a condição de sujeitos concretos, conscientes do seu ser histórico, do seu papel social e político.

Educação, democratização e cidadania ativa, temas impregnados de riquezas, desafios e perspectivas, para tal, reais rupturas precisam acontecer para torná-los mais aproximados da realidade desejada.

É preciso repensar a educação, rearticulá-la e sobretudo firme convicção, paixão e fé para se construir consistentemente um novo projeto, que seja político-pedagógico transformador.

EDUCAÇÃO - CIÊNCIA E TRABALHO

Percebemos no atual contexto social, político e econômico uma crescente crise que assola a humanidade e promove o empobrecimento de milhões de pessoas, e o desemprego, que eleva a insegurança, a falta de auto-estima e dignidade. Mata os sonhos ainda em sua infância e promove a indústria da exploração e assim a desumanização.

Considerando a categoria sociológica **trabalho**, pretendemos nesta dissertação entender o complicado fenômeno educacional no mundo capitalista. Como se relacionam as variáveis: **educação, ciência e trabalho**? Até que ponto a educação vem servindo aos interesses do capital? Seria possível uma outra visão de trabalho num enfoque mais humanitário e transformador, que minimize a miséria e a exclusão? Qual o projeto e o papel social da educação neste enfoque?

Bem sabemos que foi através do trabalho que a humanidade, no decorrer de sua história, foi capaz de se construir formando o que hoje denominamos: a civilização. Daí seu caráter educativo e portanto sua estreita relação com a educação.

No imaginário social é bem explícito que o papel social da educação é o de construir uma humanidade competente e bem inserir os indivíduos no mercado de trabalho. Entretanto, nem sempre a educação e o trabalho foram plataformas humanizadoras. Percebemos no decorrer da história a desconstrução, a desumanização dos seres e a destruição da natureza.

Mariano Enguita, no seu livro A face oculta da escola, ao traçar um painel das condições de trabalho ao longo da evolução da humanidade, constata essa relação perversa entre educação e o capitalismo outrora emergente:

“Em grande medida a escolarização universal tem sido um instrumento para suprimir ou, ao menos, mitigar e desativar as grandes contradições e fontes potenciais de conflito da sociedade, cujos cenários fundamentais eram e são os campos da economia e da política pública. Ela não tem falhado nesse empreendimento, mas o êxito tem sido obtido em boa parte, mais que pela supressão ou abafamento das contradições existentes, pelo seu deslocamento a novos terrenos e pelo processo de dar-lhes novas formas, ou fazendo surgir novas fontes de conflito” (1989, p.218).

Citando os autores Bowles e Gintis (1983), Enguita não aceita ao pé da letra esta análise, mas reconhece ser o ponto de partida para a análise das contradições da educação.

“A contradição central dos sistemas educacionais das sociedades de capitalismo avançado deriva-se dos aspectos de sua localização na totalidade social. Primeiro: forma geralmente um subsistema da esfera do Estado e portanto está diretamente sujeito ao princípio dos direitos outorgados à pessoa. Segundo: a educação desempenha um papel central na reprodução da estrutura política do processo de produção capitalista, que por sua vez está legitimado nos termos dos direitos outorgados à propriedade. Sendo assim, segundo ele, a educação está diretamente envolvida na articulação contraditória da dicotomia propriedade/pessoa: a educação reproduz os direitos da propriedade, enquanto que está por si

própria organizada nos termos dos direitos das pessoas” (1989, p.225).

Não bastasse toda moral cristã operante e disciplinadora, somada à existência de um código jurídico funcionando em favor dos dominantes e as instituições atuando como as reguladoras das condutas humanas, tendo por meta o progresso pela ordem, ou seja, o avanço do capitalismo de forma ordenada, pacífica, as escolas foram criadas e organizadas no advento do capitalismo europeu, no séc XVIII, de tal forma que viessem de encontro com os interesses do capitalismo, convertendo e acostumando as pessoas desde a sua infância, às relações sociais de produção, preparando institucionalmente crianças e jovens para o mundo do trabalho.

Marx, se expressando acerca da natureza contraditória que o trabalho alcançou com o modo de produção capitalista, investiga o aspecto oculto das relações de produção no capitalismo e desmonta a lógica aparentemente positiva deste sistema de produção e sua maior descoberta foi a “mais valia”. Com esta descoberta, ficou demonstrada a farsa burguesa de exploração das classes proletárias. O homem é desumanizado, torna-se objeto dominado em função da produção e se submete para a sua mera sobrevivência. Nega-se a esperança de uma vida de possibilidades e de conquistas bem como, sua criatividade e a maior riqueza que é a sua essência, de um ser a vir a ser, um ser que se constrói, que se eleva, que se eterniza potencialmente à medida que conscientemente vai dominando a si próprio e os processos que o cercam e o constituem.

Ao definir o conceito de “trabalho abstrato”, o autor de O Capital encontra o trabalho separado do sujeito, sendo o sujeito um mero “produtor”, transformado em mercadoria de valor, de troca. O valor humano se coisifica, vale

o produto do homem e não o homem que o produz. Tal inversão submete, subordina, aliena e sobretudo desumaniza a pessoa que ao trabalho se submete.

Este processo de coisificação do homem chegará ao seu extremo com o fenômeno do fetichismo, a mistificação da mercadoria. A etiqueta passa a fazer parte da vida humana e, assim, fator determinante do modo de ser das pessoas e de suas relações. Este enfeitiçamento altera as relações mediante o aparente coisificado.

Marx nos mostra ainda a origem da inversão. À medida que se processa a divisão social do trabalho, o que antes era um saber coletivo, cumulativo, amplo, torna-se agora um conhecimento parcial, individual, especializado, fragmentado. Para conseguir emprego ou manter-se empregado, o trabalhador necessita, assim, de um mínimo de conhecimento, para atender às exigências da fábrica ou do mercado em que se insere ou esteja inserido.

Estabelece-se no processo educativo o currículo mínimo, para suprir às demandas trabalhadoras e ao mesmo tempo não interromper a produção.

Esta divisão de trabalho traz consigo um agravante, promove uma divisão social no trabalho, uma dissociação entre o pensar e o fazer, entre o trabalho burocrático e o braçal, entre os que planejam e os que executam o planejado. Na década de 1920, com o advento do fordismo e do taylorismo, que promovem a produção em série, a reorganização do chão das fábricas, o estabelecimento das novas relações entre patrão e empregados e entre empregados e empregados, fazem com que o alcance histórico desta divisão chegue ao seu extremo.

No Brasil, vivemos e trazemos conosco as marcas de um processo desumanizador, mesmo que com roupagem de nobres intenções. Nos primórdios de nossa história, meados do sec. XVI, deparamos com a exploração dos nativos da terra, que foram vistos como possíveis trabalhadores na exploração dos recursos minerais e vegetais. Devido ao seu descompromisso e lentidão, fruto de sua cultura, e na emergente necessidade de avançar no processo de exploração, os colonizadores, hoje revelados como os invasores das terras brasileiras, trazem por um sistema de tráfico os negros africanos. Transformam-nos em suas propriedades e deles usurpam sua força de trabalho, seu corpo, suas crenças, sua razão de ser. Tratados como animais passam a exercer tarefas animais, trabalhos forçados, tendo-se em troca o mísero alimento para manter sua força produtiva em favor de seu senhor. Encontramos aí uma vasta literatura, com registro de fatos e acontecimentos que revelam a discriminação, a coisificação, a alienação e sobretudo a desumanização destes pobres escravos.

Mesmo com a liberdade conquistada, após anos de luta e de sofrimentos, eles não possuindo o preparo necessário e as condições próprias para enfrentar o mercado de trabalho, são submetidos ao sistema capitalista e continuam, assim, de forma diferente, o regime de escravidão pois, permanecem na dependência da terra e dos meios de produção para sua sobrevivência. A esta classe não são oferecidas as condições viáveis para seu acesso ao exercício de cidadania e melhores meios de vida.

Crescente alienação percebemos no processo de industrialização, onde o campo é abandonado pelo possível progresso das cidades. O operário

vende nas fábricas sua força de trabalho. Somente no Governo de Getúlio Vargas que se estabelece o salário mínimo, não por mérito e reconhecimento do governo, mas por sentir-se pressionado pelas forças trabalhadoras. Para não ver seu governo abalado então o estabelece. Mais uma vez o povo brasileiro é alienado, pois o salário que nem sempre vem de encontro com as reais necessidades, é o mínimo, que geralmente não corresponde ao valor do trabalho desenvolvido.

Cresce a onda de exploração em todos os níveis e setores, uma exploração gestora de novos exploradores, uma corrupção promotora de novas e diferentes corrupções.

Cresce também a necessidade de consumo e este trabalhador deve ainda consumir os produtos por ele produzidos para manter o círculo vicioso de produção e consumo e assim seu emprego. Parece simplista esta nossa colocação, mas hoje sentimos estas reais pressões, sobretudo vindas das indústrias automobilísticas que ameaçam demissões em massa. O governo por sua vez promove a troca de um carro velho por um novo, para assim estimular o consumo e manter a produção e, por traz de tudo isso, manter os lucros. Em nome da manutenção de empregos, outros e os mais perversos interesses veladamente coexistem. Os sindicatos, desesperados, até concordam com a redução salarial, bem como com a redução da jornada de trabalho, para assim descomprimir a gravidade da situação e evitar que a miséria aumente ainda mais, mas bem sabem que neste regime neoliberal a onda de desemprego, a falta de mão de obra especializada, a falta de competências, bem como a indústria da exclusão, se agigantam e as disparidades e desigualdades aumentam. As classes sociais se distanciam, o indiferentismo entre as pessoas é cotidianizado, a solidariedade torna-se rara, cada um lutando pelos seus interesses num individualismo que se coloca como meio de sobrevivência. Emergem iniciativas

socializadoras, de globalização, de parcerias, mas todas elas sinistramente estão voltadas para seus interesses, que são particulares.

Parece bem negro o quadro que aos poucos aqui foi sendo delineado, mas é a expressão mais real da sociedade brasileira. Frei Beto, no seu livro O Paraíso Perdido: nos bastidores do socialismo, expressa, da seguinte forma, sobre o capitalismo no Brasil:

... ele conseguiu a triste façanha de privatizar os bens materiais e de socializar os sonhos, jamais alcançáveis, de enriquecimento e consumo" (1993, p.34).

Pensar, pois, o trabalho, a ciência e a educação hoje em nosso país, significa chamar a atenção para os grandes disparates sociais que vivemos: uma economia informal, fora da legalidade jurídica e institucional, que agrega boa parte das atividades destinadas à subsistência; o analfabetismo; a escola excludente de qualquer tentativa de produção de conhecimento ou do real exercício da cidadania; uma concentração de renda que amarra projetos de melhoria e de qualidade de vida; milhões de pessoas formando grupos marginalizados, tais como: favelados, sem terra, indigentes, aposentados... pobres de toda natureza, num grande continente de riquezas não socializadas, não partilhadas.

A variável **trabalho** da realidade dos países desenvolvidos possui uma série de variantes que não coincidem com a realidade do Brasil, não sendo viável a transposição de lá para cá. Errôneamente, estamos copiando e transpondo valores, métodos, práticas, ideologias, legitimando aqui o que vem de fora e que na verdade pouco contribui aos interesses dos brasileiros, a não ser de uma minoria privilegiada.

Sem querermos cair num mero reducionismo, gostaríamos de mostrar aqui parte da teoria de Durkheim que foi importada e que bem comunica a relação da educação com o trabalho e a produção:

"...Que a realidade seja observada num enfoque funcionalista, que vislumbre uma idéia harmônica, determinista de sociedade, onde a educação cumpre a função básica de socialização do trabalho e da produção" (1978, p.41).

Para o materialismo histórico, o verdadeiro fundamento da vida social deve ser buscado nas condições concretas em que se processa a produção da vida material, ou seja, dos bens necessários à sobrevivência dos indivíduos que compõem essa sociedade. Quando se fala em "material", não fazemos referência aos aspectos de vivência biológica e física; o material inclui isso, mas muito mais: inclui a esfera das necessidades, sejam elas fixadas pelo padrão biológico individual ou pela própria sociedade. Marx dizia que à medida que uma sociedade se torna mais complexa, surgem necessidades inteiramente novas, as necessidades antigas se sofisticam ou então desaparecem, etc. Paralelamente a este desenvolvimento das necessidades humanas, as sociedades vão criando e aperfeiçoando os instrumentos e os meios adequados para atender a essas necessidades. No sistema capitalista industrial, as possibilidades de se produzir num ritmo cada vez mais aperfeiçoado, tornaram as ferramentas, os conhecimentos, as formas de organização anteriores "obsoletas". Somente sociedades muito primitivas produzem o que consomem. Quase todas as sociedades conhecidas produzem algo mais que suas necessidades imediatas - elas precisam, sempre, de um "excedente", de algo que não é consumido agora, mas vai alimentar a produção futura ou vai servir para o consumo dos que vêm depois.

Os trabalhadores nas sociedades capitalistas são livres para trabalhar para este ou aquele capitalista ou para não trabalhar, só que esta liberdade é em termos, já que o trabalhador, para sobreviver, tem que trabalhar para alguém.

A obra econômica de Marx, especialmente "O Capital", é uma demonstração exaustiva de como na relação capitalista de produção, a liberdade e a igualdade que parecem existir entre o trabalhador e o capitalista são ilusórias. As aparências encobrem um processo de exploração econômica do primeiro pelo segundo, na medida em que o trabalhador produz um excedente mais que o "normal" que a sociedade como um todo necessitaria.

Marx lança ainda alguns conceitos que são muito importantes para a nossa melhor compreensão. São eles:

- Relações de produção e modo de produção, segundo ele, na produção social da própria existência social os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; estas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, político e intelectual.
- Capital ou relação de produção capitalista: o "capital", para Marx, não é sinônimo de acúmulo de dinheiro ou objetos materiais. É, antes, uma relação econômica e social que se estabelece entre produtores diretos e proprietários dos meios de produção. O capital só é capital na medida em que funciona

como valor que gera valor, ou seja, como produtor de "mais valia", tanto em sua forma absoluta como relativa.

Os trabalhadores são sempre vítimas do caos que é o sistema capitalista... Marx acreditava que as crises do capitalismo combinadas com a ação consciente e organizada das massas trabalhadoras, poderiam levar à derrocada final do capitalismo. O que Marx não pôde enxergar - por fugir ao campo de visão de sua época - ou levar até as suas últimas conseqüências, foi a enorme capacidade de sobrevivência do sistema capitalista. Fenômenos como a expansão imperialista, a intervenção do Estado através do planejamento de certas etapas do processo produtivo, a integração dos mercados, etc, foram antídotos usados pelo capitalismo em sua força monopolítica, contra sua própria desintegração. Por outro lado, nos países desenvolvidos, a política de Welfare State e a melhoria dos níveis de vida da classe operária abrandaram os efeitos da vocação revolucionária dos trabalhadores. A derrocada do chamado "socialismo real" em países como a União Soviética, a partir do final dos anos 80, também contribuiu substancialmente para isso. O próprio proletariado, nos dias de hoje, encontra-se bastante fragmentado devido às novas formas de organização do processo produtivo, em escala mundial, e à introdução crescente de recursos tecnológicos muito avançados, que reduzem as necessidades de força de trabalho direto e fazem crescer a massa dos excluídos para além dos limites do poder industrial de reserva.

Do pensamento filosófico de Adam Schaff, analisaremos a sua compreensão da "nova revolução tecnológica" e a idéia do "fim do trabalho", na sua forma de trabalho abstrato, que dela deriva.

Schaff no texto Sociedade informática (1990), busca apreender e dimensionar o profundo impacto daquilo que o autor chama de *Segunda Revolução Industrial*, sobre a formação econômica, política e cultural da sociedade e sobre o indivíduo, o sentido e estilo de vida e sistema de valores. Esta "Segunda Revolução Industrial" resulta de três grandes revoluções: a da microeletrônica, da técnico-industrial e da microbiologia. Segundo Schaff:

"... o que estamos assistindo agora consiste em que as capacidades intelectuais do homem são ampliadas e inclusive substituídas por autômatos, que eliminam com êxito crescente o trabalho humano na produção e nos serviços" (1990, p.22).

Ambas significaram saltos qualitativos. Todavia, para Schaff, a primeira revolução conduziu a diversas facilidades e a um enorme incremento na produtividade do trabalho humano, enquanto que a segunda, por suas conseqüências, aspira a eliminação deste.

No plano econômico, o impacto mais profundo é a redução da demanda de trabalho humano e o conseqüente acirramento do desemprego estrutural. Esta tendência, segundo Schaff, é supra-sistêmica e a solução não pode advir mediante o tradicional auxílio desemprego. Para o autor, o problema será crucial quando a redução da jornada de trabalho se aproximar ao nível zero para grandes massas.

Esta é a realidade que cerca milhões de brasileiros. Paradoxalmente, crescemos no nível tecnológico, da informática e robótica, crescemos na pesquisa científica e, no entanto, crescemos também no número de desempregados, mesmo que bem qualificados e também o nível e qualidade de vida decrescem.

A educação, sofredora de todos estes impactos, caminha no sentido de crescer tecnologicamente e cientificamente, mas muito mais que isso, é convidada, ou seja, é convocada a oferecer reflexivamente uma análise mais aprofundada da questão. Na educação os sujeitos estão em processo e constituem o seu principal objeto, que trazem um potencial de Ser mais e para tal aspiram maiores e melhores condições de vida.

O papel social da educação no contexto brasileiro redesenha sua trajetória no novo paradigma social, o da tecnologia e da competência. Cabe o questionamento se realmente este seu empenho neste campo contribui para suprir às emergentes demandas da contemporaneidade.

Ainda que desempenhando um papel de integradora ou simplesmente acreditando neste papel, a Educação se encontra na urgência de uma nova leitura cultural, social, política e econômica. Nesta nova leitura tem encontrado a emergência de uma nova postura crítica, reflexiva e comprometida com a transformação social e solidária com os excluídos.

Não cabe mais o papel de simplesmente criticar, mas o de assumir criticamente, numa opção radical.

Necessário seria que em cada realidade educacional, houvesse um projeto político-pedagógico, para que, sabendo-se onde deseja chegar, tendo objetivos claros, precisos e contextualizados, o para que de suas ações e numa opção coletiva, aquela comunidade somaria forças, atuaria a partir de sua realidade concreta e buscaria dar uma resposta mais eficaz aos graves problemas existentes. Uma ação solidária, encarnada na realidade, coerente e exeqüível,

certamente favoreceria resultados mais positivos frente aos desafios e dificuldades concretas.

A transformação parece-nos possível quando nesta nova sociologia, neste novo enfoque, libertador, um novo começar a emergir, com um novo rosto, despojado das ideologias dominantes e excludentes, dos aparatos e fetiches. Criativa e conscientemente poderemos fazer opções mais consistentes e competentes. Para tal seria necessário um novo enfoque pedagógico, educadores intelectuais transformadores.

Muito mais que integradora, que legitima e expõe a desintegração, a educação contribuirá para a construção de sujeitos históricos, competentes para enfrentar os novos desafios tecnológicos e, sobretudo, críticos, reflexivos e transformadores, cidadãos ativos, para uma cidadania em que os valores e a vida sejam a sua opção principal.

Gostaríamos de caminhar na perspectiva da esperança e da solidariedade, de confirmar nossa fé e paixão numa educação que eleva a dignidade de cada ser em potencial.

Goldman, no seu livro Dialética e Cultura, nos afirma que:

“O materialismo dialético é, em primeiro lugar, uma prática diante da vida. É uma ideologia de uma classe que quer transformar o mundo para realizar esse máximo de comunidade e de liberdade humanas que será, um dia, a sociedade socialista” (1979, p.37).

Talvez não precisamente uma sociedade socialista, mas sem dúvida uma sociedade mais justa, fraterna e solidária. Uma sociedade que operacionalize, apoie e valorize seu desenvolvimento científico e, na qual, a educação não seja uma ferramenta necessária, a serviço dos dominantes, mas uma práxis encarnada na realidade, nas bases sociais e a serviço de uma nova sociedade, mais humana e humanizadora.

CONCLUSÃO

Colocando em pauta a questão da Educação Libertadora, propondo e abrindo brechas para uma reflexão e aprofundamento do processo educacional, percorremos um período histórico, com pouca preocupação de estar tecendo uma historiografia das questões pedagógicas tendo como pano de fundo as idéias pedagógicas a partir da metade dos anos 50 mas, buscamos com muito vigor, pesquisar as questões mais desafiadoras que percebemos na educação contemporânea.

Nosso intuito foi o de resgatar no chão da escola uma educação que liberta, que promova a vida, que seja re-encantada e que se apresente com muita esperança. Percebemos que banhados ficamos de um utopismo em todo este processo, ao mesmo tempo, nossa âncora não fugiu do real, dando a necessária firmeza e equilíbrio.

O ponto central, o alvo que miramos, foi o da educação libertadora em relação à transformação social, bem como tentando desvelar e apresentar um propósito sustentável da função social da escola, redesenhando sua trajetória, da função integradora à função emancipadora.

O modelo europeu, até então protótipo de nossa teoria e prática, continuará sempre influenciando, ora enriquecendo e também ora enfraquecendo nossa cultura no âmbito escolar, num paradoxo inevitável em todo contexto. Mas, devido à maior abertura, à globalização da educação, ao desfronreamento das comunicações, muitas mistificações e enfeitiçamentos de uma cultura considerada superior cairão por terra, pois haverá muitas expressões culturais e

cada uma com sua identidade e valor e este multiculturalismo, qual ábaco, apresentará novas e variadas faces, novos e variados modos de ensinar, dando lugar a uma crescente busca das raízes e aportes, a uma retomada das fontes e assim a uma postura mais criativa para a solução dos problemas emergentes e para o enfrentamento dos desafios que se apresentam.

Partimos dos anos 50, década em que começou a ser ventilada uma concepção de educação diferente da tradicional até então implantada. Efetivamente nosso ponto de partida deu-se no Governo de Juscelino Kubitschek que, imbuído de um espírito desenvolvimentista, modernista e industrial, declara publicamente seu interesse de aliar a educação aos interesses de seu governo. Um movimento se dá no processo educacional que, aparentemente inerte, se articula frente às solicitações do momento político. Este movimento faz emergir novas concepções, novas posturas, configurando a concepção de uma educação que mais tarde se apresentaria como libertadora, numa forte expressão de seu mentor Paulo Freire.

O intuito de contextualizar e apresentar as correntes e práticas pedagógicas, mais que possibilitar um conhecimento teórico tão conhecido no mundo acadêmico, foi o de postular uma postura que permeia toda a prática. E essa postura nos induz a uma atitude de reflexão radical diante dos problemas educacionais, levando-nos a tratá-los de maneira séria e coerente.

Nossa crença se alicerça na capacidade de humanização através da educação, humanização esta que além de tornar o ser mais humano e feliz consigo mesmo, nas suas conquistas pessoais, no seu espírito solidário, seja capaz de contribuir na transformação da sociedade para que ela seja mais justa e verdadeira, uma sociedade onde o exercício da cidadania seja ativo. Uma

sociedade em que o poder, sobretudo político, econômico, social e cultural seja voltado para a construção de sujeitos capazes de desafiar o desconhecido e ousar novas construções.

Diante dos muitos questionamentos levantados sobre a influência da educação na transformação social, procuramos nesta pesquisa não basicamente satisfazer aos anseios com respostas definitivas, mas aprofundar a temática, jogar luzes sobre este enfoque e, assim, poder contribuir para que a educação seja de fato um processo libertador. Obviamente chegamos a certas constatações que consideramos muito pertinentes, as quais queremos elencar:

A prática educacional, o saber sistematizado de fato, tem grande poder de influência na realidade social. Eles acontecem num processo e, ao mesmo tempo, deste processo fazem parte. Sendo assim, possuem raízes que durante anos vão gestando e alimentando com sua seiva as concepções, os códigos de valores, as ideologias, os modos de existir e de ser aí no mundo. Ao mesmo tempo que influencia é também influenciado por outros mecanismos.

A escola, lugar da prática educativa sistematizada, tem este poder, ela, a conta gotas, vai permeando conhecimentos e códigos culturais e sociais. Torna-se um dos mecanismos da grande engrenagem do mundo humano e um mecanismo com força de transformação. Mesmo sofrendo os percalços das mudanças da temporalidade, mesmo desvalorizada por alguns setores da sociedade, da política, da economia, da tecnologia, etc., é inegável que suas estruturas são sólidas e que muito contribuem no estabelecimento do social.

Seu caráter evidentemente não é o de redenção, pois o processo educacional não é um processo onipotente, com força de salvação. Ele possui limites, sua abrangência se dá num campo amplo, porém, limitado. Haja visto que, apesar de todo avanço do conhecimento, das ciências, a realidade que se

apresenta ainda não é satisfatória, houve progresso, evoluções significativas, porém, não conseguimos dar uma resposta aos graves problemas da humanidade, como a falta de saúde, alimentação, emprego, moradia, educação básica, etc.

As desigualdades econômicas, bem como o descompromisso social, formam uma teia que impede a promoção humana, cuja linha que passa por estes fios é a da ideologia dominante. Num sistema capitalista, como é o caso do Brasil, percebe-se um crescimento acelerado destas desigualdades e com grande força o crescimento do desemprego e, assim, a diminuição das condições básicas de vida.

O grito pela ecologia e preservação da natureza já foi dado, o grito pela humanização do homem ainda se encontra preso em nossas gargantas e precisa ser libertado, exposto, proclamado, anunciado. Não basta apenas um grito, nem muitos gritos juntos. Mais que isto, é preciso firme convicção e uma luta persistente e coerente. Se o desemprego está afligindo a humanidade, de modo especial nosso país, nossa comunidade, nosso vizinho, o pai de nosso aluno, o próprio educador, um sério questionamento há de ser feito. Em que a educação que professamos e praticamos está contribuindo para a solução deste problema, numa perspectiva de curto e logo prazo? Como estão estruturados nossos conteúdos, o que eles ensinam pode contribuir para que o aluno tenha mecanismos de superar os desafios de seu contexto? O currículo oculto é coerente e vai de encontro com os anseios de uma nova sociedade, mais justa e verdadeira?

É preciso rever as bases do processo educacional, confrontar e buscar na prática uma aproximação da realidade atual com a realidade desejada. Construindo um Projeto Político Pedagógico substancial e exeqüível, elaborado

participativamente, e assim, tornando-se alavanca para possíveis transformações, mesmo que pequenas porém, significativas.

Todo este trabalho aqui desenvolvido é um convite para reacendermos juntos a chama da Educação Libertadora, tão sonhada por Paulo Freire, para que, neste enfoque, nossa sociedade possa ser transformada e nela sejam percebidos sinais concretos de Vida e Esperança.

BIBLIOGRAFIA

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado: Nota sobre Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE)**. Trad. Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. 2. Ed., Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- ARANHA, M.L.A e MARTINS, M.H.P. **Filosofando: Introdução à Filosofia**. 1ª ed., São Paulo: Moderna, 1986.
- ARAUJO, José Carlos de Souza. **Filosofia da Educação e Realidade Brasileira no Pensamento Pedagógico Marxista**. Campinas, Faculdade de Educação, Unicamp, 1995, Tese de Doutorado.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e Educação Popular: A Teoria e a Prática de Paulo Freire no Brasil**, São Paulo: Ed. Ática, 1982.
- _____. **Estado e Educação Popular: Um Estudo sobre a Educação de Adultos**, São Paulo, Pioneira, 1974.
- BENEVIDES, Maria Victória de Mesquita. **A Cidadania Ativa**. São Paulo: Ed. Ática, 1991.
- BETO, Frei. **O Paraíso Perdido: Nos bastidores do Socialismo**. 2ª ed., São Paulo: Geração Editorial, 1993.
- BINSWANGER, L. **Articulos y Conferencias Escogidas**. Madrid: Gredos, 1972.
- BOBBIO, Norberto. **Qual Socialismo?** Discussão de uma alternativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- BOLETIM DA JUC. Rio de Janeiro, 1968, nº 18, p. 03.

- BORDIGNON, Genuino. **Democratização e Descentralização da Educação: Políticas e Práticas.** In. *Revista Brasileira de Administração*. Rio de Janeiro, Vol. 9, n.01, Jan/Jun, 1993.
- BORTOLOZO, Moacir. **Incursões pela Concepção de Subjetividade do Pensamento Pedagógico de Paulo Freire: Um esboço Crítico.** Campinas, Faculdade de Educação, Unicamp, 1992, Dissertação de Mestrado.
- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: Elementos para uma teoria do Sistema de Ensino.** Trad. Perdigão Gomes da Silva. Lisboa, Vega, s.d.; São Paulo: Francisco Alves, 1975.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação como Cultura.** São Paulo: Brasiliense, 1995.
- BRANDÃO, Zaia. **Democratização do Ensino: Meta ou Mito?** Trad. Priscila Siqueira. Rio de Janeiro: F. Alves, 1979.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição: Elemento Metodológico para uma Teoria Crítica do Fenômeno Educativo.** São Paulo, PUC, 1979, Tese de Doutorado.
- _____. **A Administração da Educação Brasileira, A Modernização e o Neo-Liberalismo.** In. *Revista Brasileira de Administração*. Rio de Janeiro, V.9, n.01, Jan/jun, 1993.
- DAMKE, Ilda Righi. **O Processo do Conhecimento na Pedagogia da Libertação.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociedade.** 12ª ed., São Paulo: Melhoramentos, 1978.

- ENGUITA, Mariano Fernández. **A Face Oculta da Escola: Educação e Trabalho no Capitalismo**. Trad. Tomaz Tadeu Silva, Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Educação no Brasil anos 60: O Pacto do Silêncio**. São Paulo: Edições Loyola, 1988.
- FORGHIERI, Yolanda Cintrão. **Fenomenologia do Existir de uma Professora Universitária**. São Paulo: Instituto de Psicologia, USP, 1991, Tese de Livre Docência.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1973.
- _____. **Ação Cultural para a Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 6ª ed., 1982.
- _____. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 16ª ed., 1985.
- _____ e SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: O cotidiano do Professor**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 5ª ed., 1986.
- _____. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez, 1996.
- GADOTTI, Moacir. **Organização do trabalho na Escola e Autonomia**. In. *Revista Brasileira de Administração*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 01, Jan/jun, 1993.

- GIROUX, Henry. **Os Professores como Intelectuais: Rumo a uma Pedagogia Crítica da Aprendizagem.** Trad. Daniel Bueno, Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GOLDMANN, Lucien. **Dialética e Cultura.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- HINKELAMMERT, Franz J. **Crítica à Razão Utópica.** São Paulo: Ed. Paulinas, 1986.
- JAGUARIBE, Henrique. **As Massas se Mobilizam.** *Jornal do Brasil*, domingo, 25 de setembro, 1977, p.
- LUCKESI, Cipriano. **Avaliação Educacional: Pressupostos Conceituais Tecnologia Educacional.** Rio de Janeiro: Mimeo, 1978.
- MANIFESTO DOS PIONEIROS DA ESCOLA NOVA. **A Reconstrução Educacional no Brasil: Ao Povo e ao Governo.** São Paulo: 1932.
- MARX, K. **O Capital.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- PAIVA, Vanilda. **Paulo Freire e o Nacional Desenvolvimentismo.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- _____. **Perspectivas e Dilemas da Educação Popular.** Rio de Janeiro, Graal, 1984.
- PÁTIO *Revista Pedagógica*, **Pedagogia Radical: O Legado de Paulo Freire.** Porto Alegre: Artes Médicas, ago/out., 1997.
- PRZEWORK, Adam. **Ama a Incerteza e Será Democrático.** São Paulo, *Novos Estudos CEBRAP*, Vol.1(9): 20-30, 1984.

SACRISTÁN, Gimeno J. **Territórios Contestados: O Currículo e os Mapas Políticos e Culturais.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Antônio Moreira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia.** São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1983.

SCHAFF, Adam. **História e Verdade.** São Paulo: Martins Fontes, 4ª ed., 1987.

_____. **Sociedade e Informática.** São Paulo: Martins Fontes, 1990.

VENTURA, Zuenir. **1968 O Ano que não Terminou: A Aventura de uma Geração.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

XAVIER, Maria Elizabeth. **Capitalismo e Escola no Brasil.** Rio de Janeiro, Ed. Papyrus, 1984.