

A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DO EDUCADOR

Aprendendo com a minha própria história

M. Gadotti

Instituto de Filosofia-PUCAMP

A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO

Local: uma praça pública em Atenas

MENON – Estarias disposto a dizer-me, Sócrates, se a virtude pode ser ensinada? Ou se pode ser adquirida pelo exercício? Ou quem sabe se não é nem ensinável nem adquirível pela prática, mas recebida de nossa própria natureza? Ou, talvez, de outra qualquer maneira? (...).

SÓCRATES – A questão não é outra a não ser esta: a virtude é uma coisa que se ensina? Não está claro para todos que nada além do saber pode ser ensinado a um homem?

MENON – É o que eu penso.

SÓCRATES – Ora, supondo que a virtude seja um certo saber, ela seria, está claro, alguma coisa que pode ser ensinada (...). Como os homens bons não são bons por natureza, será que eles se tornam bons através do estudo?

MENON – É verdade (...).

SÓCRATES – Ora, poderias apontar-me uma outra matéria, seja qual for, em cujo ensino aqueles que se apresentam como mestres, longe de serem considerados mestres dos outros, são considerados, ao contrário, como ignorantes e mal informados no próprio assunto em que querem passar por sábios? Aqueles que consideramos hábeis e honestos afirmam que a virtude tanto pode ser ensinada como não. Podes achar que são mestres aqueles que nem sequer estão de acordo consigo?

MENON – Claro que não.

SÓCRATES – Por conseguinte, se nem os sofistas, nem os homens bons e honestos podem ensinar esta matéria, é evidente que ninguém mais o poderá; não achas?

MENON – Sim.

SÓCRATES – E não havendo professores, não pode haver alunos?

MENON – Tens razão.

SÓCRATES – Ora, não deixamos dito, há pouco, que não pode ser ensinada nenhuma disciplina de que não há nem professores nem alunos?

MENON – Exatamente.

SÓCRATES – Ora, da virtude não há professores?

MENON – Não.

SÓCRATES – Logo, nem alunos?

MENON – Necessariamente.

SÓCRATES – Portanto, a virtude não é ensinável!

MENON – Sim, segundo nossas afirmações, não é. Esta conclusão, todavia, caro Sócrates, me perturba um pouco, e chego mesmo a perguntar se de fato há homens bons, e, se os há, de que modo conseguem sê-lo?

PLATÃO, Menon, 70 ss

Hoje, no tempo das ciências da educação, estamos nós em posição menos embaraçosa do que Menon? De forma alguma. É por isso que convém colocar novamente a questão socrática, indagando a respeito da educação. Porque a questão da educação caiu de tal forma no esquecimento que o objetivo desse trabalho seria atingido se conseguisse, ao menos, dar a essa questão, a audiência que lhe é devida.

É com essa referência a Platão que iniciei, há dez anos (1977), minha tese de mestrado, indagando-me sobre a questão do esquecimento da educação e da formação do educador, preocupação que já vinha, pelo menos a partir de 1971, quando iniciei o Mestrado em Filosofia da Educação.

Apresentar hoje alguma coisa em relação a esse tema significa, para mim, retomar todo um percurso já percorrido. Não posso tratar a questão da formação do educador como uma questão nova. Por isso resolvi retomar algumas teses já discutidas antes, apresentando-as, suscintamente, na forma de uma autobiografia intelectual, resgatando alguns momentos, “aprendendo com a própria história”, como costuma dizer Paulo Freire.

Este texto foi construído a partir de uma reflexão iniciada com a publicação do livro **Pensamento Pedagógico Brasileiro** (Ática, 1987). Trato a questão mais de um ponto de vista histórico-filosófico. Não entro nas questões organizativas, salariais ou profissionais dos docentes que

também são importantes para entender concretamente tanto a questão da educação quanto a formação do educador, mas que não constituem objeto desta síntese.

1 — A FORMAÇÃO DO EDUCADOR E A REALIDADE BRASILEIRA

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

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

A partir de 1964, duas facções da classe média, os **militares** e os **tecnoburocratas**, através de um golpe de Estado, passaram a exercer o poder sem nenhuma consideração pelas aspirações populares. Dominadas por uma ideologia de "potência emergente", essas duas facções realizaram vasta tarefa de modernização estatal, a fim de garantir o controle do poder sem o consentimento popular.

A economia assenta-se num tripé de organizações estatais, multinacionais e da burguesia nacional que, associadas, realizaram o desenvolvimento capitalista, chamado pelo sociólogo Florestan Fernandes de "Capitalismo Selvagem", dado o seu nível de exploração da mão-de-obra produtiva e do consumidor.

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

O ensino brasileiro é, pela legislação, gratuito e obrigatório para o primeiro grau, isto é, para os oito anos iniciais de escolarização.

Entretanto, uma parcela reduzida da população tem uma escolarização de oito anos, pois já no primeiro ano a reprovação, associada à desistência, atinge mais de 50%. Mais grave, contudo, é que os docentes do ensino elementar, numa porcentagem de 60%, são "leigos", não possuindo nenhuma formação pedagógica, com exceção de alguns Estados do Centro-Sul.

Esses fatos educacionais (falta de acesso, reprovação e desistência) impossibilitam a formação de uma **consciência de classe**, o que favorece a marginalização da população no processo político. A situação se agrava a partir da década de 70, quando os recursos estatais para a educação sofrem contínua deterioração, não só pela redução das taxas orçamentárias, como também pela erosão inflacionária.

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

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

Não é de estranhar, portanto, que a preocupação central do curso de filosofia da educação era a antropologia, trazida por mestres formados em **fenomenologia**, notadamente em Louvain, Bélgica. Fui o primeiro candidato do Programa a defender a tese em filosofia da educação, em 1973, com uma "Caracterização da relação mestre-discípulo em Georges Gusdorf". Meu pensamento inicial foi marcado pelas orientações desse Programa.

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

MESTRES DE AMANHÃ

O mestre, emerge em sua função de humanização, ou seja, de colocar a ordem no homem e no mundo. Em muitas épocas tem arcado também com a função de transmissor da cultura e guardião das tradições. Hoje, e muito mais amanhã, ele repartirá esta função com os meios de comunicação.

Hoje o aluno recebe desordenadamente uma incrível massa de informações e sugestões, fragmentadas pelos meios de comunicação. O mestre de hoje perdeu o poder de informar, para meios muito mais poderosos que ele; contribui apenas com uma pequena parcela, porém, devido à impessoalidade da informação recebida por esses veículos, a presença do mestre torna-se indispensável para dar um "rosto humano" a esta desordem proveniente da divulgação cultural de uma civilização em estado de mudança.

*Todo novo veículo de comunicação ao mesmo tempo que oferece novas possibilidades de contatos humanos, torna a comunicação mais **impessoal**. Cria no homem a dificuldade na compreensão do significado, do valor e das circunstâncias em que a nova comunicação é feita. A comunicação oral exige a mutualidade da presença e o conhecimento do outro. Já a comunicação pela imprensa escrita, falada e visual exige um grau superior de cultivo mental a fim de poder compreender e absorver o sentido da informação recebida. A distância entre "transmissor" e "receptor" aumenta até desaparecer qualquer "pessoalidade". Comunicar não é transmitir. É tornar comum uma coisa entre duas pessoas. Não é dando uma coisa ao outro que me comunico mas "engravidando" a sua mente. Nesse sentido, educação é essencialmente comunicação.*

*Na desordem provocada pelos "media", surge o mestre em sua **função integradora**. Mais do que um transmissor de cultura, tarefa que a Biblioteca de certa forma já exerce e os novos recursos tecnológicos, bem ou mal, podem realizar, o mestre é um estimulador e um mediador do estudante. Mais do que um conteúdo, cabe-lhe ensinar um "método", a exemplo de Sócrates. É o que se pede ao professor e ao mestre de hoje e de amanhã, como se pedia aos sucessores de Sócrates: ensinar é a difícil arte de partear espíritos.*

(Comunicação Docente, pp. 113-114)

Essa pedagogia nutre-se tanto da "simpatia" quanto da "oposição", do amor, da amizade, do encontro; assenta-se, por isso, na linguagem, na expressão, na relação de pessoa a pessoa, seguindo o ensina-

mento de Rousseau: “nada de belos discursos; voltai-vos para a criança numa atitude dialógica; deixai-a vir na vossa direção: espantados pelo espetáculo, ambos não deixarão de se questionar”.

Além da preocupação com a antropologia, existia uma preocupação forte com a especificidade da relação educadora. A expansão do ensino na década de 60, com o conseqüente crescimento da massa de professores e alunos, levava-nos a nos perguntar sobre o papel da educação e do professor e de sua valorização no contexto social e político.

Os primeiros subsídios teóricos vinham tanto do **personalismo** e da **fenomenologia** quanto, embrionariamente, do **marxismo**. A contribuição deste último era tímida, já que existia forte censura, fazendo com que editoras fossem fechadas, livros recolhidos ou queimados e seus autores aposentados compulsoriamente ou perseguidos.

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

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

A continuidade de propósitos não oculta, entretanto, certas rupturas, seja em relação à metafísica de Gusdorf (que considero hoje carente de uma análise histórica) seja em relação à questão da solidariedade que aparece em **Comunicação docente** sem referência à luta de classes. Não significa que a busca da solidariedade humana não seja necessária, que ela não se constitua num fim do próprio processo civilizatório; significa apenas que ela não é conseguida sem a ultrapassagem da sociedade de classes. A questão está mais nos métodos para alcançá-la do que nos fins; é nisto que **humanistas** e **marxistas** discordam.

2 – CONTRA A EDUCAÇÃO DO COLONIZADOR

Na década de 70, o fenômeno da Educação Permanente atraiu a atenção de numerosos educadores e também dos tecnocratas da educação. Todo um movimento de educação não-escolar, fora do sistema educacional formal, se desenvolvia já há meio século, mas apenas no fim da década de 60 é que apareceram os primeiros trabalhos escritos, as primeiras pesquisas de fôlego, na Europa e Estados Unidos sobre o assunto.

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

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

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

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

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

A dificuldade de provar essa tese encontra-se menos no fato de que as ideologias estão sempre subjacentes aos textos analisados do que no

fato de a Educação Permanente ser um discurso ou vários discursos habitados pela diversidade. Porque, enquanto discurso, a Educação Permanente é um **envelope vazio**, no qual os educadores caprichosos e os tecnocratas da educação, ligados, notadamente, às organizações internacionais já citadas, incluem todos os seus pequenos desejos de reformas educacionais. Os textos analisados são, em sua grande maioria, encomendados por essas organizações por **razões técnicas**, isto é, em razão da utilização que eles poderiam ter no campo educativo.

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

Numa segunda leitura dos textos originais assumi uma postura mais crítica. Passo, portanto, de uma fase de escuta da Educação Permanente para uma fase de suspeita. A **suspeita** não apenas como atitude, mas como metodologia do trabalho científico tal qual a praticou, por exemplo, Marx, Freud, Nietzsche, que podemos chamar de os mestres da suspeita.

A EDUCAÇÃO: PROCESSO DIALÉTICO DE LEITURA E DE TRANSFORMAÇÃO DO MUNDO

*Ao “chegar” ao mundo não preparamos de antemão um lugar para depois nele fixar moradia. Nós já achamos um mundo que nos é “dado”, um mundo que já está em andamento. Como um “passageiro”, nós entramos no mundo como num trem que já está andando e que não podemos mais fazer parar. E mesmo que fosse possível fazer parar o trem para descer, para tomar “outra” direção, estaríamos, de qualquer maneira, mesmo parados, numa certa postura de quem está andando. O mundo está andando quando aí chegamos. Toda uma **cultura**, toda uma **ciência**, toda uma **memória** já está presente nele. Existe uma linguagem para aprender, gestos, expressões. Existe até um distanciamento do mundo a fazer e refazer. Desta forma o homem pode, enquanto é conduzido pelo mundo, criar ao redor dele, um outro mundo.*

Uma leitura do mundo não é possível sem uma transformação do mundo. Chegando ao mundo, provocamos, pela nossa presença, toda

uma mudança do mundo. O sentido que damos aqui à leitura, é um sentido existencial – o ler como ato propriamente humano – por isso queremos preservá-lo de toda conotação subjetivista, psicológica ou idealista. No sentido que aqui queremos imprimir a essa palavra “ler”, significa antes de mais nada, interpretar o mundo através de ação transformadora dos homens. Nesse sentido toda observação, pesquisa, investigação etc., para ser uma verdadeira leitura do mundo, precisa ser intimamente participante.

O ato educativo corresponde a este esforço de leitura do meio social, econômico e político. Esta leitura é um ato de **tomada de consciência** do nosso mundo, aqui e agora, que visa notadamente ultrapassar as contradições e os elementos opressivos deste mundo. Sim, porque a educação não pode ser uma outra coisa a não ser uma **obra liberadora** do homem e do mundo operada junto e não um ato individual de manipulação e de domínio do mundo. Uma libertação jamais acaba, nem do homem nem do mundo. O processo educativo não traz nada de novo em relação ao processo de **hominização**, a não ser o fato de reclamar essa hominização através da mediação do mundo e de outrem.

Mas, a tomada de consciência não é suficiente. É preciso que ela seja acompanhada de uma ação sobre si mesma e sobre o mundo, essa ação de hominização do mundo, isto é, de intervenção na sociedade e na natureza tentando ultrapassar seu inacabamento. É esse inacabamento que abre todo um **debate** e toda uma **possibilidade** de intervenção educativa. De um lado, a educação oferece instrumentos de reflexão (maiêutica socrática) e de outro, ela abre o tempo histórico, isto é, o tempo do homem, do homem que escolhe, decide, prática, responsabiliza-se. Mas isso não se faz teoricamente. Isso se faz **no mundo e através dele**. Nisso educação e cultura se identificam: porque a educação tem por objetivo essa permanente transformação do mundo. O homem não compreende sem fazer, sem tornar-se atento, sem escutar, sem se preocupar.

O ato educativo se produz no encontro com o outro, no mundo do **trabalho**, que é **cultura**. A cultura é o conjunto do trabalho de um grupo transformando o seu meio natural em meio social, cultural, servindo ao homem. Um projeto cultural de uma sociedade, implica um debate profundo sobre suas condições de trabalho. Sob o domínio do **trabalho alienado** opera-se o esquecimento do homem, impossibilitando-o de realizar-se plenamente como homem, enfim, de fazer cultura, de fazer história. Sem um debate sobre a **condição humana** no trabalho de transformação do mundo, todo projeto educativo pode tornar-se um aparelho de opressão e de repressão.

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

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

É por isso que a Educação Permanente deve ser levada a sério, pois ela nos diz que o homem jamais termina de tornar-se homem.

É isso significa que não terminamos jamais de ser, de nos tornar juntos, a caminho, ao longo das relações com o outro. Como me escrevia meu orientador Claude Pantillon: "para tornar-se homem — pois deve ele tornar-se para que surja uma existência humana — é preciso o encontro, a alteridade, o diálogo".

3 — EDUCAÇÃO E PODER: A "PEDAGOGIA DO CONFLITO"

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

Essas questões eram colocadas com freqüência em aula e em encontros e debates ocorridos entre 1978 e 1980. Daí surgiu a idéia de sistematizar algumas respostas e submetê-las à discussão de colegas e alunos. A idéia de apresentá-las a um público maior do que aquele de uma sala de aula surgiu no momento em que alguns educadores, após a leitura de um artigo meu publicado na revista **Educação & Sociedade** (nº 1, set.

1978), pediram-me para explicitar melhor o que entendia por "pedagogia do conflito", que lá eu apenas introduzia, formulando melhor suas **categorias básicas**.

Tinha sempre insistido em não pretender inventar uma nova teoria; a **pedagogia do conflito** é a minha prática da educação. Muito pouco dessa prática estava escrito, como toda prática. O que estava escrito, sem a sistematização de uma teoria acabada, passei às mãos do editor que o publicou com o título: **Educação e Poder**.

Os textos que estão em **Educação e poder** não tencionam definir o estatuto epistemológico dessa pedagogia, sistematizando suas categorias fundamentais numa nova (e grande) teoria. Mesmo porque, de um lado, me recuso a dar novas receitas mágicas que possam reorientar os educadores e, de outro, creio que eles não são tão ingênuos para aceitá-las. Não pretendi apresentar e desenvolver uma nova teoria; pretendi, sim, mostrar como pratico a minha teoria e como teorizo a minha prática educativa, reagindo a ela.

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

A POSTURA DO EDUCADOR NUMA SOCIEDADE EM CONFLITO

*Educar nessa sociedade é tarefa de partido, isto é, não educa realmente aquele que ignora o momento em que vive, aquele que pensa estar alheio ao conflito que o cerca. É tarefa de partido porque não é possível ao educador permanecer neutro: ou educa a favor dos privilégios da classe dominante ou contra eles, ou a favor das classes dominadas ou contra elas. Aquele que se diz neutro estará apenas servindo aos interesses do mais forte, isto é, à classe dominante. No centro, portanto, da **questão pedagógica**, situa-se a **questão do poder**.*

*Por muito tempo, a **tradição pedagógica brasileira** tentou ignorar essa questão e é por isso que falo da necessidade de uma **revisão crítica** da nossa tarefa de educar. Não significa que tenhamos descoberto, hoje, algo novo para a educação. Não. Apenas havíamos ignorado, tínhamos apenas esquecido, ou não queríamos entender. Nossa tarefa de educadores nos parecia muito nobre para que pudesse ser conspurcada pela **questão do***

*poder. Afinal, nos ensinaram que “o poder é sujo”, e a nós, educadores, compete zelar pela limpeza, pelas boas maneiras, a cortesia, a ordem, os bons modos, os bons costumes e todas essas belas mentiras de que andam cheios os manuais que utilizamos todos os dias. O educador mede-se, portanto, pelo grau de **consciência de classe** que tiver, pois, “educador”, no sentido que desejo empregar, significa para mim o **intelectual capaz de transmitir uma ideologia** que organize e cimente os homens entre si, um grupo, uma pequena comunidade, uma categoria social, etc. Essa noção serve tanto para o educador das classes dominantes quanto para o educador das massas populares. Não há porque chamar ao primeiro de “não-educador”, porque é um domesticador, e chamar ao segundo apenas de “educador”, porque entendemos que seja um conscientizador. Cada classe tem os seus intelectuais, os seus ideólogos, os seus educadores, cujas tarefas, na sociedade, distinguem-se apenas por grau e por maior ou menor incidência do trabalho intelectual na sua prática profissional. Como dizia Gramsci, todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais.*

(Educação e Poder, p. 75)

Desse livro poderia destacar três pontos principais:

1º — Há certamente hoje uma **centralização** excessiva do poder de Estado. O cidadão lhe transfere todo o poder de governar (mesmo nas sociedades mais democráticas) e de agir, “autorizando-o” a imiscuir-se em todos os domínios de sua vida. À educação, numa perspectiva emancipadora, compete formar para quebrar essa centralização e uniformização. Por isso, insisti no **significado pedagógico da dúvida**, da suspeita, porque ela rompe, ao mesmo tempo, com a demissão, o conformismo e a submissão, a cumplicidade entre o **dominador (protetor)** e o **dominado (protegido)**. É verdade! A dúvida mete medo, angústia, porque é através dela que perdemos a doce segurança da dependência, da obediência, do conformismo. Mas é o preço que pagamos pela liberdade de construirmos nossa própria história.

2º — Ao contrário do que Aristóteles pensava, o homem não é um “animal racional”. O homem não está situado num universo do qual tudo já está determinado e organizado (**cosmos**); o homem não é conduzido por uma finalidade (**telos**) que o predetermina. Constituindo-se no processo de trabalho, sua vida não é uma linha reta numa direção já estabelecida. Por isso, ao contrário da pedagogia tradicional (metafísica), tentei valorizar o **desequilíbrio** e o **fracasso** (esses malvistas da pedagogia atual), a **desobediência**, o **desrespeito**, a **divergência**, a **contradição**. A vida não é linear, horizontal. Ela é cheia de imprevistos. O que mantém o

homem de pé é o equilíbrio de forças opostas. Esse equilíbrio é estático quando um pé age sobre o outro, mas o homem só avança quando toma o risco de desequilibrar-se, impulsionando os pés para a frente, rompendo o equilíbrio.

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

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

Entretanto, como a **escola é um organismo vivo**, a rigidez e a inflexibilidade burocráticas não impedem por muito tempo a inovação pedagógica. As contradições internas não podem ser totalmente absorvidas. Começa a aparecer a defasagem entre o apregoadado, o planejado e o realizado; entre o plano ideal e o plano real; entre o regimento, a legislação e a realidade.

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

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

Na luta por uma sociedade de iguais, uma sociedade socialista, o educador crítico utiliza-se das armas de que dispõe: a **formação** da consciência e a **organização** de sua categoria, associando as **lutas políticas** do oprimido com as **lutas pedagógicas**. A posição desse educador é incômoda e incomodadora, na medida em que, de um lado, o sistema educacional dominante o pressiona no sentido da reprodução da sociedade injusta, e, de outro, ele opta pela transformação dessa sociedade. A luta pedagógica é

uma tensão constante entre esses dois pólos antagônicos, pois a sociedade não está ainda revolucionada. Mas, como digo em **Educação e poder**: se amanhã uma educação revolucionária for possível é apenas porque, hoje, no interior de uma educação conservadora e reacionária, os elementos de uma nova educação, de uma outra educação, libertadora, se formaram dentro de uma educação conservadora e reacionária. Essa mudança de espaço dominado para espaço dominante não se fará nem espontaneamente, nem de um momento para outro; por isso, é necessária uma verdadeira **pedagogia do conflito** que evidencie as contradições em vez de camuflá-las, com paciência revolucionária, consciente do que, historicamente, é possível fazer.

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

4 – NECESSIDADE DE UM REFERENCIAL TEÓRICO

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

A necessidade de sistematizar a concepção dialético-marxista da educação nasceu, em 1981, quando ministrava a disciplina Filosofia da Educação no curso de pedagogia da Unicamp. Tratava-se, inicialmente, do esboço de uma educação e de uma pedagogia inspiradas no marxismo, acabando por necessitar de uma explicitação da própria dialética: suas origens, seus princípios, seu método, sua lógica, sua relação com o marxismo.

Tentei fazer uma **leitura não-positivista** de Marx. Há uma leitura positivista – notadamente sob a forma estruturalista – que descaracteriza Marx enquanto pensador revolucionário e militante. Ao contrário, uma **leitura pedagógica não-positivista** busca nele o educador político de uma classe, quer no rigor de sua linguagem, quer na sua paixão, na sua utopia.

A leitura do passado é também uma tarefa da filosofia da educação. Mas há outra tarefa: teorizar a prática de hoje, refletir um itinerário, buscar compreender aquilo que o educador faz. Nesse itinerário, muitos erros e acertos aparecem não como experiências a serem evitadas ou modelos a serem imitados, mas como simples exemplos a serem

constantemente retomados. Por isso, inseri no capítulo "A crítica da pedagogia crítica" o relato de uma experiência vivida de **autogestão pedagógica**.

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

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

COMO FORMAR ESSE NOVO PROFISSIONAL?

Pode a universidade preparar esses novos profissionais para que assumam a tarefa de formular uma concepção de mundo adequada aos interesses populares? A atual organização universitária não proporciona por si mesma os meios para uma atuação efetiva junto à população. Por isso as iniciativas que visam unir os universitários aos setores populares são extremamente raras e, muitas vezes, são puramente movidas por motivos humanitários, religiosos ou assistencialistas, que não põem em questão, seguramente, o autoritarismo da instituição universitária. Contudo, é preciso entender que essas iniciativas, na medida em que forem sendo estruturadas, poderão romper esse autoritarismo, mudando a fisionomia atual da universidade. Todas as universidades, pelo seu próprio regime estatutário, tendem a reproduzir o seu quadro de poder. Então existem, para os que desejam uma fecunda convivência com os setores populares, duas frentes de luta: luta contra o autoritarismo que hoje se instalou na estrutura do poder dentro da universidade, e outra, orientar os jovens universitários para a convivência com os deserdados da educação, formar profissionais do ensino, atentos às necessidades educacionais da população esquecida. Sabemos hoje que existem 36 milhões de brasileiros sem a escolaridade de 19 grau completa. Tem portanto o professor que formar os novos profissionais do ensino ensinando-lhes a ler essa realidade, a entendê-la. Não lhes ensinar apenas métodos e técnicas de ensinar, mas ensinar-lhes a compreender a situação do aluno e daqueles que estão fora da escola. É essa consciência social que devemos formar no futuro profissional, antes de

incutir-lhe um saber técnico. O profissional do ensino não é um técnico, um especialista, é antes de mais nada um profissional do humano, do social, do político.

(**Concepção dialética da educação,**
pp. 141-142)

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

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

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

TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS

*Ao contrário da tendência tecnoburocrática que visa à **extensão da racionalidade técnica**, a tendência popular visa essencialmente à formação política das classes trabalhadoras para o exercício da hegemonia. Privilegia a política (os conteúdos) sobre a técnica (as reformas), insiste numa educação que surge com a organização popular, com os projetos educativos que o povo tem. Essa tendência é sustentada por outra **análise política**, cujo ponto central é a relação entre o capital e o trabalho, **contradição fundamental da nossa sociedade, razão da violência, da miséria e da pobreza...***

*Os educadores estão vivendo hoje o início de um conflito entre o projeto burguês de educação (que é o projeto vigente) e um projeto popular, eminentemente político. No centro desse conflito situa-se a educação como espaço de luta. A **educação torna-se um instrumento de luta**. Porque a derrubada do atual bloco industrial-militar-burguês não se*

efetivará sem a educação (consciência de classe) para a hegemonia das classes trabalhadoras...

A mudança de qualidade nas relações que mantêm a sociedade ativa é fruto de uma lenta e por vezes violenta maturação quantitativa, no interior dessas mesmas relações. É uma guerra surda, cotidiana, e, até certo ponto, inglória. É o trabalho muitas vezes anônimo, do professor, por exemplo. A educação só pode ser transformadora nessa luta surda, no cotidiano, na lenta tarefa de transformação da ideologia na guerrilha ideológica travada na escola.

(Concepção dialética da educação,
pp. 161-162)

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

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

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

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

Finalmente, na última parte, retomo, desde a década de 30, o desenvolvimento da **educação brasileira**, para situar, hoje, seus conflitos,

suas tendências e as possíveis direções que ela poderá tomar. Defendi, nesse momento, a tese de que a concepção dialética da educação hoje, no Brasil, encarna-se no movimento da **educação popular**, na **pesquisa participante** e na luta dos educadores se organizando como categoria de trabalhadores, coletivamente.

5 — A PRÁTICA COLETIVA: A FONTE MAIS VIVA DA TEORIA

O pensamento pedagógico nutre-se da prática dos educadores, ao mesmo tempo que também a ilumina: "a prática de pensar a prática é a melhor maneira de aprender a pensar certo. O pensamento que ilumina a prática é por ela iluminado tal como a prática que ilumina o pensamento é por ele iluminada", afirma Paulo Freire. Essa prática é, em primeiro lugar, a própria prática do educador que pensa a teoria, mas é também a **prática coletiva** dos educadores. O "coletivo", aqui, não é entendido, como por vezes ocorre, como o coletivo de dirigentes, especialistas ou de quadros educacionais. Trabalhar coletivamente não significa, por exemplo, reunir um grupo de artigos sobre determinado assunto e publicá-los como obra coletiva. Eu entendo por "coletivo" a experiência histórica da própria categoria de educadores e da classe trabalhadora, em função da qual o trabalho coletivo na escola tem algum sentido. É nessa prática coletiva da classe trabalhadora que é preciso buscar a fonte de inspiração para a ação e a teoria pedagógicas que estejam comprometidas com os interesses de tal classe.

A GREVE É UMA ESCOLA

Há mais de dois mil anos que Sócrates perguntava como se aprende a ser virtuoso. Depois de ouvir de Sócrates que a virtude não podia ser ensinada, pois nem o virtuoso Péricles, rei de Atenas, conseguira transmitir a sua virtude política ao seu próprio filho, Menon, seu discípulo estranhava: se existem homens virtuosos e a virtude não é alguma coisa inata no próprio homem, eles devem ter aprendido, de alguma maneira, a ser virtuosos. E Sócrates retruca: se o nosso raciocínio foi até agora correto, só podemos concluir que a virtude não se aprende. O diálogo socrático termina assim, sem "solucionar" a questão do aprendizado da virtude, isto é, da educação, como se havia proposto no início.

Os educadores e pedagogos modernos, entre eles Paulo Freire, superaram essa contradição, mostrando que “ninguém educa ninguém, mas que todos nos educamos juntos”, educadores-educandos e educandos-educadores. É provavelmente essa educação coletiva – necessariamente política – que um movimento grevista desencadeia, que educa para a “virtude política”, muito mais do que a escola. De fato, para o trabalhador, a greve é o seu processo de educação enquanto classe. Sob o ponto de vista da educação, nenhuma greve fracassa.

A capacidade de ser, apesar da brutalidade e da opressão, revela-se em cada ato de um movimento grevista. A greve é uma escola, ou seja, a escola da classe trabalhadora. Sob o ângulo político têm igualmente as greves sempre um saldo positivo: revelam a capacidade de uns e a incapacidade de outros na condução política. Novos líderes se formam na luta. Por isso, o atendimento ou não às reivindicações salariais não pode ser considerado como único indicador do sucesso de uma greve.

*Além disso, do ponto de vista da educação política existem outros ganhadores, que não são os grevistas. Veja-se como a **educação política do trabalhador** e de quantos com ele se solidarizam, desenvolvendo campanha de fundos para permitir a continuidade do movimento, ganha forma na relação estabelecida ao passar de casa em casa. O fundo de greve serve para ambos – para aquele que pede e aquele que dá ou nega – como instrumento de aprendizagem coletiva dos problemas. Perguntas e explicações são dadas. Estabelece-se uma relação capaz de quebrar o individualismo que o modo de produção capitalista criou e impõe, o que permite a sua própria reprodução. A recusa em contribuir é também um ato educativo para ambos. Implica na **decisão**, essência do ato pedagógico da parte daquele que se recusa, sejam quais forem os motivos. Educar-se é tomar posição, ser partidário. A educação é obra de partido. Por isso, uma greve educa muito mais do que os próprios grevistas. Estes fornecem apenas a ocasião para muitos se educarem. Tenha-se, por isso, certeza de que toda greve é sempre um avanço, é uma prova de que um passo está sendo dado.*

(Educação e Compromisso,
pp. 51-52)

Na minha experiência pessoal recente, uma das reflexões mais gratificantes foi a análise da relação entre mim e meus filhos, na qual aparece o amor como dimensão fundamental. A educação dos filhos é sempre tensa, mais do que a educação na escola, porque, naquela, **razão** e **emoção** estão em constante conflito. Essa reflexão acabou tornando-se um depoimento bastante pessoal, um “caso de amor”, pois tratava-se de

responder de forma transparente, na intimidade, para mim mesmo, como educava meus filhos. Daí ter escrito de forma apaixonada, na **presença** de meus filhos e **com** eles. Daí emergir o nosso **cotidiano**, nossas angústias partilhadas, nossos projetos comuns, nossas saudades etc., que constituem parte essencial de uma educação **dos** e **com os** filhos.

A leitura do livro de Georges Snyders, **Não é fácil amar os nossos filhos**, ajudou-me a tratar o assunto num outro nível: o da **historicidade** da relação pai-filho, desta ligação humana fundamental entre o meu filho e todas as crianças. Assim, o amor e a educação dos filhos podiam ser vistos mais longe, socialmente, adquirindo, para mim, uma forma nova, uma dimensão que a vivência e a cotidianidade não me revelaram. A paternidade e a maternidade têm um sentido histórico, inserindo-se na linha de continuidade da construção da humanidade. Segundo Snyders: "não deixa de ser verdade que há, evidentemente, uma enorme arbitrariedade no amor que tenho pelo **meu filho**, na preferência que dou ao **meu** filho. Não posso evitar inteiramente essa arbitrariedade, mas posso, apesar de tudo, torná-la menos escandalosa na medida em que for capaz de unir esse amor pelo meu filho ao amor pela coletividade das crianças" (p. 304). O pai educador é aquele que é capaz de crescer, aprender, celebrar, dançar, cantar, viver e com-viver com seu filho e com todos os seus companheiros que buscam construir o "seu" mundo, o seu espaço de liberdade, de solidariedade e de transparência.

Os filhos nos ensinam a ser transparentes, numa sociedade construída pela geração adulta, que é, freqüentemente, opaca e conciliadora, e na qual é preciso ser falso, esconder interesses, montar estratégias, ser "esperto" e "levar vantagem". Na educação dos filhos (e de todas as crianças) o educador acaba se educando, na medida em que souber prestar atenção, ouvir e se dispor para a **reciprocidade** da relação educadora.

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

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

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

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

CARTA ÀS ALUNAS DO CURSO DE PEDAGOGIA*

Ao chegar em casa hoje, depois do nosso encontro das terças-feiras, senti vontade de escrever alguma coisa, uma carta que talvez não chegue às destinatárias, que talvez faça parte apenas de mais uma reflexão de quem busca compreender, aprofundar as relações humanas, sentir profundamente para compreender.

Enfim, estou aqui procurando escrever alguma coisa para vocês, sobre nós, sobre mim, sobre a educação. É a minha maneira de entender a educação, é a minha caminhada, que tento fazer com vocês...

Afinal, vocês estão se formando neste semestre. É um momento importante de definição de cada uma de vocês. Eu diria que não se

(*) Carta enviada às alunas do 8º período, turma D (Noturno) do curso de Pedagogia da PUC/SP (concluintes de 1983), depois de uma "aula" de três horas, em que fiquei em silêncio absoluto, em protesto, porque as 50 alunas do curso não haviam lido o texto combinado.

conclui um curso superior impunemente. É preciso ter tempo para se interrogar sobre ele. Abrir um espaço para isso. Tornar a forma conteúdo. Já que estamos tão preocupados com conteúdo.

Parece que estamos cheios de certezas. A "aula" de hoje serviu para que algumas dúvidas a mais martelassem nossas cabeças, dúvidas em relação ao próprio professor.

O professor precisa ser duramente questionado, a figura do professor precisa ser questionada. Pelo que eu tenho notado ela está profundamente "hospedada" nas alunas, em vocês.

Vocês querem saber? Acho que vocês esperam muito do professor. Acho que vocês, amanhã (hoje?) vão ser professoras iguais aos professores que tiveram: vão imitar seus mínimos gestos, suas "brincadeiras", suas ridículas técnicas de "motivação" e irão se perder nos pormenores, na periferia do processo educativo.

Para ser educador, é preciso muito mais do que dominar algumas técnicas de motivação, alguns truques. É preciso ter uma alma e é preciso ser "dirigente". E sobre isso quero-lhes dizer mais algumas coisas...

*O que mais me impressionou na "aula" de hoje é que o grupo não conseguia se **auto-gestionar**, se auto-governar. Tinha a impressão de estar diante de uma classe completamente dirigida, que precisava de um dirigente (por que não dizer: de um pai) para dizer "o que tinha que ser feito"; o professor que deveria dizer o que deveria fazer, como se comportarem, quais deveriam ser as obrigações de cada uma das alunas ali presentes. Enfim, um grupo incapaz de se auto-governar. E educar-se é aprender a se assumir, saber o que se quer e para onde se vai.*

Ora, estamos diante de um grupo que vai se formar dentro de menos de 30 dias e diante de uma situação nova, em que o professor fica aguardando que alguém se manifeste; todas ficam sem saber o que fazer, o que propor, todas ficam esperando que "outra" se posicione...

Sim, no final todas (uma parte, pelo menos) esperavam que eu me posicionasse, esperavam a palavra final do "professor". E a minha recusa em falar incomodou muita gente.

*Talvez essa seja a grande lição a tirar dessa "aula", desse rico encontro, que me fez passar refletindo mais duas horas e meia depois: na vida as **soluções** são sempre provisórias.*

E nos dois próximos encontros não esperem coisa melhor. Não pretendo solucionar os problemas com fórmulas mágicas, com soluções prontas. Ao contrário, acredito que muitas coisas da vida não tenham solução mesmo que as coisas mais importantes da vida (o nascimento que nos lança numa história, o amor que nos faz viver nessa história, a morte,

que é o fim de todas as dúvidas, e outras coisas mais simples) não encontram soluções.

Talvez o importante é ficarmos atentos, prestar atenção no que fazemos, interrogarmo-nos constantemente sobre o que fazemos, duvidar, duvidar profundamente, sistematicamente, sem medo, sem receio de ofender.

A quem mais amamos, talvez, tenhamos que sacudir, que incomodar... talvez educar seja um ato existencial de amor, de comunicação sem palavras, de uma troca de olhar (esse olhar que para os tecnoburocratas de hoje não tem valor, porque o que valorizam é a eficácia, a busca de resultados), talvez não seja... e o educador provavelmente deva viver nessa incerteza, talvez seja essencial que não durma sobre suas verdades e certezas.

Provavelmente é essa a lição que devemos tirar do nosso encontro de hoje.

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

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

Uma pedagogia do conflito, como a entendo, não é alguma coisa pronta, fruto de deduções lógico-formais, um catecismo pedagógico novo. Não é uma teoria estruturada para se opor a outras teorias, a outras concepções da educação. É um pressuposto para a própria ação pedagógica que consiste em não se prender a dogmas, buscar a transparência, não ser

conduzido por preconceitos, buscar o essencial, que é o aprimoramento do próprio existir humano social. A partir desse elo fundamental, que não pode ser perdido de vista, é que a prática educativa pode ter um sentido realmente revolucionário.

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

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

BIBLIOGRAFIA

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**; introdução à pedagogia do conflito. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1980.

_____. **A educação contra a educação**; o esquecimento da educação e a Educação Permanente. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

_____. **Concepção dialética da educação**; um estudo introdutório. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1983.

_____. **Comunicação docente**. 3ª ed. São Paulo, Loyola, 1985.

_____. **Educação e compromisso**. Campinas, Papyrus, 1985.

_____. **Dialética do amor paterno**; do amor pelos meus filhos ao amor por todas as crianças. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985.

_____; FREIRE, Paulo & GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia; diálogo e conflito**. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985.

_____. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. São Paulo, Ática, 1987.