

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**EDUCAÇÃO CONTINUADA
COMPROMETIDA
COM A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL**

**TESE DE DOUTORADO
MARIA LEILA ALVES**

ORIENTADORA: PROFA. DRA. CECÍLIA AZEVEDO LIMA COLLARES

Este exemplar corresponde à redação final
da Tese defendida por MARIA LEILA
ALVES e aprovada pela Comissão
Julgadora.

Data: 05/04/2000

Assinatura: _____

COMISSÃO JULGADORA:

Profa. Dra. Cecília Azevedo Lima Collares

Profa. Dra. Maria Aparecida Affonso

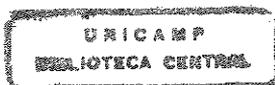
Moysés

Profa. Dra. Roseli Aparecida Cação Fontana

Prof. Dr. João Wanderley Geraldi

Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado

ANO:2000



UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	TI/UNICAMP
	AL87e
V.	Ex.
TOMBO BC/	41666
PROC.	278/00
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PRECIS.	RB.11.00
DATA	25-02-00
N.º CPD	

CM-00142728-6

CATALOGAÇÃO NA FONTE ELABORADA PELA BIBLIOTECA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP

AL87e Alves, Maria Leila.
Educação continuada comprometida com a transformação social / Maria Leila Alves. -- Campinas, SP : [s.n.], 2000.

Orientador : Cecília Azevedo Lima Collares.
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas,
Faculdade de Educação.

1. Educação permanente. 2. Professores – Formação.
3. Mudança social. 4. Ensino de primeiro grau. 5. Aprendizagem.
I. Collares, Cecília Azevedo Lima. II. Universidade Estadual de
Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

RESUMO

Este estudo tem por objetivo tematizar a educação continuada. Partindo do pressuposto de que os processos de educação continuada podem favorecer a democratização do ensino e tendo como referência as demandas postas pelo neoliberalismo à educação, percebeu-se que, mais do que nunca, faz sentido explorar as relações contraditórias que se estabelecem entre educação e sociedade. Essa constatação levou à retomada das teses reprodutivistas para uma releitura das possibilidades e limites da educação no contexto neoliberal. E nessa direção, em busca de caminhos férteis e conseqüentes para explorar as potencialidades da educação continuada, entendida como uma estratégia privilegiada para a transformação da escola, procurou-se analisar três projetos desenvolvidos na rede pública do Estado de São Paulo que tiveram como objetivo desencadear e alavancar um trabalho educacional coletivo, comprometido, engajado e transformador. Fazendo uso de algumas categorias dialéticas – instituinte/instituído, relação teoria/prática, tempo/espaço de construção, ruptura/continuidade e rejeição/sedução – que favorecem a identificação da natureza de suas ações e de seus compromissos com a transformação social, chegou-se a um referencial teórico/metodológico que permite a elaboração de outros projetos que se pretendam transformadores. O estudo incorpora ainda a manifestação das vozes político-acadêmica, político-institucional, político-sindical e político-parlamentar que expressam as perspectivas para a educação continuada dos profissionais de ensino deste Estado.

ABSTRACT

This study has as its aim to discuss continuing education. Assuming that the processes of continuing education may favor the democratization of learning and have as reference the demands imposed by neoliberalism on education, it was noticed that more than ever it makes sense to explore the contradictory relations that are established between education and society. This observation led to rethinking the reproductivist theses for a new interpretation of the possibilities and limits of education in a neoliberal context. Into this direction, in search of fertile and consequent ways to explore the potentialities of continuing education – conceived as a privileged strategy for the transformation of the school – three projects developed in the public net of the state of São Paulo were analysed with the objective of enhancing and promoting a collective education work not only committed to but engaged with social transformation. Making use of some dialectical categories – establishing/established, theory/practice relationship, time/space building up, continuity/rupture and rejection/convincement – that favor the identification of the nature of its actions and its commitments related to social transformation, a methodological and theoretical referential was reached which allows for the planning of other projects that intend to be transformers. The study incorporates also hearing to political academic, institutional, union organized labor entities and parliamentary voices which express the perspectives for a continuing education of teaching professionals in this state.

**À GIOVANNA, minha menina,
com esperanças que viva
um mundo mais solidário
sem tantas desigualdades.**

AGRADECIMENTOS

À professora Cecília Collares, minha orientadora, mulher forte, dinâmica, solidária e determinada, que em um dos momentos mais difíceis da minha trajetória de educadora – ocasião em que se desmoronavam os pilares da política de capacitação que levávamos a cabo na rede pública do Estado – arrancou-me da letargia e me fez começar de novo.

Ao professor João Wanderley Geraldi e à professora Maria Aparecida Moysés pelas orientações, críticas e sugestões.

Aos educadores Cesar Calegari, João Raimundo Alves do Santos, Moacir Gadotti e Walter Esteves Garcia pela atenção e carinho com que contribuíram com suas reflexões e análises para a concretização deste estudo.

Às minhas companheiras de diferentes jornadas professora Marília Claret Geraes Duran e professora Norinês Panicacci Bahia, por tudo o que construímos juntas e pela confiança que depositam em mim.

Aos meus alunos e colegas professores da Metodista de São Paulo, com quem tenho aprofundado minhas reflexões em educação.

Ao Thiago, que ajudou-me a organizar este trabalho, introduzindo-me no mundo desconhecido e ameaçador do Windows.

Ao Jú meu companheiro de todas as horas.

**Todo mundo tem que viver uma grande paixão
e uma possibilidade de revolução.**

Marilena Chauí, 1999

SUMÁRIO

Introdução.....	1
Capítulo I	
Esboço de um desenho: a educação no contexto neoliberal	23
1 - Considerações sobre o contexto político	23
2- Considerações sobre o contexto educacional.....	33
2.1 Elegendo contrapontos: possibilidades de discutir o ideário neoliberal em educação.....	36
2.2- Retomando as teses reprodutivistas: o desafio de reverter o quadro de desigualdades educacionais	56
2.3- As demandas educacionais do Estado de São Paulo: a desarticulação de políticas públicas de educação continuada	63
2.4- As sistemáticas de avaliação externa como um dos mecanismos de ação da política neoliberal em educação.....	68
Capítulo II	
Práticas políticas em educação continuada: o que aprendemos?.....	76
1 - O Projeto Alfabetização Teoria e Prática	90
2 - O Projeto Construindo o Sucesso na Escola	96
3 - O Projeto da Escola Cidadã.....	102
4 - Sobre a categoria instituinte/instituído	108
5 - Sobre a categoria relação teoria/prática	117
6 - Sobre a categoria tempo/espço de construção	121
7 - Sobre a categoria ruptura/continuidade	127
8 - Sobre a categoria rejeição/sedução.....	134
Capítulo III	
Compartilhando preocupações: é proibido enunciar sonhos?.....	139
Referências Bibliográficas	158
Anexos	165

INTRODUÇÃO

Nada a temer senão o correr da luta,
Nada a fazer senão esquecer o medo.
Abrir o peito à força numa procura,
Fugir às armadilhas da mata escura.
S.MAGRÃO e L.C.SÁ

Durante os últimos anos tive uma atuação intensa na formulação e desenvolvimento de políticas públicas na área da educação, fazendo parte de equipes técnicas e grupos de trabalho para elaborar projetos educacionais na Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas-CENP/Secretaria da Educação; exercendo as funções de Secretária de Educação e Cultura do Município de Osasco, ocasião em que, num esforço conjunto com a população, identificamos as principais necessidades nas áreas de educação e cultura, definimos e desenvolvemos, por dezoito meses, uma política educacional e uma política cultural para Osasco, município que se situa em termos de orçamento, entre os mais ricos do Estado e, contraditoriamente, abriga os maiores bolsões de pobreza do País; ocupando o cargo de Diretora da Divisão de Supervisão da CENP/SE, período em que tive a oportunidade de contribuir na implantação do Ciclo Básico nas dezoito regiões administrativas do Estado; ocupando a Gerência de Desenvolvimento e Aperfeiçoamento e a Diretoria Técnica na Fundação para o Desenvolvimento da Educação-FDE, fundação responsável pela formulação e desenvolvimento do programa de capacitação dos profissionais de ensino da rede pública do Estado de São Paulo, no período de 1991 a 1994; contribuindo com diversas secretarias de educação de outros estados e municípios, no assessoramento e elaboração de suas políticas educacionais; integrando a equipe de educadores do Instituto Paulo Freire, que desenvolveu nos anos de 1997 e 1998 o Programa de Educação Continuada-PEC, em colaboração com a Secretaria Estadual de Educação, em duas macro regiões do Estado de São Paulo: Ribeirão Preto e Sorocaba, em busca de construir o projeto da Escola Cidadã, com diretores de escola, supervisores de ensino, dirigentes

das Diretorias Regionais de Ensino, coordenadores pedagógicos e assistentes técnicos das duas macro regiões mencionadas.

Pude ainda participar de estudos e pesquisas financiados pela Secretaria de Educação, que foram conduzidas por universidades públicas e por reconhecidos institutos de pesquisas. E, fundamentalmente, tive oportunidade de aprender muito com educadores brasileiros e estrangeiros que contribuíram com seus estudos e pesquisas para os programas de políticas públicas nos quais atuei. Os conhecimentos e as experiências adquiridos neste longo processo foram muito significativos para o meu desenvolvimento profissional e pessoal.

Vivenciei também avanços e recuos de programas e projetos na área educacional, decorrentes de descontinuidades político-administrativas, muito comuns em países como o nosso. Mesmo no Estado de São Paulo, onde assumiram o poder, de 1983 a 1994, três governos seqüentes do mesmo partido político, nesse período, elas também ocorreram com freqüência.

Está a merecer um estudo à parte, a façanha de o Ciclo Básico ter conseguido sobreviver às fortes pressões sociais e políticas em governos de diferentes partidos políticos e estar completando seus 16 anos de vida, em que pese o fato de coexistirem na rede de escolas, uma variedade de ciclos básicos, num espectro que apresenta, desde escolas que conseguiram avanços consideráveis na qualidade da alfabetização, até aquelas que apenas cumpriram o decreto em seus aspectos formais, mas que até hoje, depois de todo esse tempo, não apreenderam o significado político da proposta.

No meu entendimento, são responsáveis pelo relativo sucesso do Ciclo Básico, a garra com que educadores da Secretaria da Educação enfrentaram as resistências da rede e das academias – devidas principalmente à forma autoritária que desceu às escolas – e as estratégias utilizadas para sua consolidação, que se mostraram bastante coerentes e consistentes.

Todos esses privilégios profissionais, científicos e culturais vividos deram-me algumas condições também privilegiadas, de compreender e interpretar a realidade educacional brasileira e, particularmente, a paulista.

Durante os anos de atuação em nível macro do sistema público de ensino tenho me defrontado, em muitas escolas, com problemas que podem ser encaminhados e resolvidos com relativa facilidade. No entanto, os diretores e/ou professores consideram-nos impossíveis de serem resolvidos. Muitas vezes, frente a situações como essas, reportava-me ao tempo em que atuava como diretora na maior escola de Osasco, lembrando que embora bem intencionada, nossa equipe também não achava saída para situações semelhantes.

É verdade que o profissional de ensino assume suas funções bastante despreparado do ponto de vista pedagógico, administrativo, político e mesmo como especialista. E a escola ajuda muito pouco o profissional a superar esse despreparo. Praticamente inexitem nas escolas espaços para a organização de um fazer pensado, para a construção de um trabalho compartilhado, para a prática da troca de experiências, para uma abordagem interdisciplinar do pedagógico, embora especialistas de diferentes áreas do conhecimento trabalhem no mesmo local.

O que acontece na cultura pedagógica, que impede os profissionais de usarem suas pontencialidades e procurarem conjuntamente as soluções para os problemas que enfrentam? Como as teorias educacionais tem contribuído para que os profissionais da área superem os graves problemas que enfrentam?

Alguns estudiosos da educação têm procurado mergulhar na complexidade dessas e de outras questões que envolvem os processos de formação do professor, procurando transformá-las em objetos de pesquisa, de forma a obter indicadores precisos que possam orientar esses processos.

MOYSÉS e COLLARES, em simpósio realizado na UFSCar¹ enfocando as contribuições da pesquisa para a formação de professores, abordam de forma original no estudo, sob o instigante título **O buraco negro entre o conhecimento científico e o mundo real: um objeto essencial de pesquisa**, a forma como o conhecimento produzido nos espaços científicos é apropriado pelo mundo real, particularmente o mundo onde vive o professor.

¹Trata-se do simpósio **Formação de Professores: tendências atuais**, realizado na UFSCar em 1995, publicado pela EDUFSCar, em 1996, com esse mesmo título, trazendo todas as contribuições do simpósio. Ver bibliografia.

Detendo-se especificamente na área educacional, discutem o distanciamento que existe entre o mundo científico e a esfera do real. Utilizam-se de dados de pesquisa realizada em 10 escolas municipais de Campinas, centrando-se na análise das opiniões de todas as professoras da primeira série do ensino fundamental sobre a educação brasileira, com destaque para o fracasso escolar e suas causas, ponto específico da pesquisa, que buscava aferir as condições de o professor conseguir identificar no início do ano crianças que seriam aprovadas ou reprovadas. Embora as entrevistas tenham sido realizadas no início do primeiro bimestre letivo, nenhuma professora considerou que era cedo para fazer essa previsão. Das 40 classes de 1ª série, com 1.289 alunos, 651 (50,5%) foram reprovados no final do ano. Das 1.289 crianças, 559 foram apontadas no início do ano como as que não seriam bem sucedidas. Destas, 526 foram efetivamente reprovadas, o que representa um índice de acerto de 94,1%. Diante de um índice tão alto as pesquisadoras consideraram-se perante um processo de determinação: as reprovações já estavam precocemente definidas desde o início do ano.

Mas é em relação à análise das falas dos professores sobre as causas do não aprender de cada criança em particular que MOYSÉS e COLLARES se detêm para demonstrar o abismo que existe entre as teorias do conhecimento e sua aplicação, a fala da ciência e o espaço do real.

Cada criança possui, pelo modo de ver das professoras, uma enormidade de causas que explicariam seu fracasso escolar. Muitas vezes, causas que remetem a teorias diferentes, até mesmo contraditórias, são vinculadas a uma única criança. Em uma mesma criança convivem pacificamente teorias que se contradizem, que disputam entre si o mesmo espaço. Nessas falas, é possível identificar os preconceitos mais arraigados na sociedade brasileira, com ênfase nos referentes a classe, gênero e raça. Além disso, recuperam-se as teorias e pensamento de intelectuais brasileiros – nos campos da educação, sociologia, antropologia etc – do fim do século passado e início deste. (MOYSÉS e COLLARES, 1996, p.109-110)

As autoras estabelecem relações entre as falas das professoras e as expressões das teorias higienistas e puericultoras do século passado, que refletem a degradação da raça e imputam ao homem brasileiro uma mentalidade primitiva, como

também as relacionam com teorias mais recentes e mais ligadas ao campo educacional, que postulam conceitos como os de prontidão, privação cultural, imaturidade e outros que a academia considera ultrapassados, mas que, no entanto, estão vivos nas falas dos profissionais da educação e da saúde, desvelando o quanto idéias preconceituosas sobre o homem, sobre o povo brasileiro, estão presentes em nossa sociedade como um todo e também no mundo acadêmico. Em decorrência dessas idéias, o processo de aprendizagem é colocado como algo inerente à criança, no qual não há nada a fazer a não ser aguardar.

Procurando entender o que separa o mundo do conhecimento do mundo real, descrevem a sensação que têm, usando a imagem de que existe um imenso buraco negro entre os dois mundos, onde a fala do mundo da ciência cai e transforma-se em outra coisa. É como se, ao serem enunciadas, as idéias adquirissem vida autônoma. De certa forma, é exatamente assim que as coisas acontecem:

O buraco negro, visto a uma distância suficiente revela-se como a boca de um enorme bicho-papão. Um bicho-papão que come todos nós, todas as idéias, todas as teorias que surgem. Que come, digere e assimila o que quer. Um bicho-papão que tem se fortalecido, se alimentado das teorias, do pensamento científico, até mesmo do que pretende enfrentá-lo. (MOYSÉS e COLLARES, 1996, p.112-113)

Nas conclusões desse estudo MOYSÉS e COLLARES discutem alguns fatores que vêm sendo pesquisados destacando a questão da concepção do conhecimento pronto, acabado e a-histórico, que tem como corolários entender o professor como pronto e acabado e olhar a criança em busca do que ela não sabe, do que ela não tem, de suas carências. Essas visões constituem apenas faces complementares da mesma concepção ideológica sobre o conhecimento que permeia a maioria dos cursos universitários.

Lembram ainda a inadequação dos cursos compactados de reciclagem que se propõem a transmitir conhecimentos em 30 ou 40 horas, sem considerar a experiência prévia do professor, seus conhecimentos, sua prática em sala de aula. Esses cursos se organizam na perspectiva de conhecimento a ser transmitido, não ocorrendo por isso a apropriação de novas teorias, a transformação da prática do

professor. O que se transmite é o verniz do discurso das novas teorias, que adere à mesma velha prática:

...se pretendemos ser sujeitos da história, se queremos interferir no mundo da vida real e não viver apenas no mundo abstrato das teorias é essencial transformar esse bicho-papão, que está digerindo e assimilando todos nós, sem que nem mesmo percebamos, em nosso objeto de pesquisa, está na hora do mundo da ciência, o mundo dos pesquisadores assumir que o bicho-papão existe e precisa ser estudado, desvelado. (MOYSÉS e COLLARES, 1996, p.113)

Em outro estudo sobre essa mesma temática: **O trabalho em sala de aula: teorias para que?** SMOLKA e LAPLANE discutem a teoria e a prática na complexa dinâmica da sala de aula, apontando as dificuldades de conhecer os princípios teóricos que norteiam a ação do professor. A prática não é transparente, nem homogênea, afirmam eles. Ela é permeada por contradições que impedem identificá-la com uma única teoria.

Discorrendo sobre os diferentes campos do conhecimento dos quais se pode examinar a prática cotidiana – teorias de ensino, teorias do desenvolvimento, teorias de aprendizagem, teorias da linguagem, teorias do conhecimento – levantam muitas questões que se constituem, no conjunto e cada uma delas, em desafios para a pesquisa, uma vez que, até o presente momento, existem apenas hipóteses para respondê-las.

Como o professor vê a sua própria prática quando ele se identifica com uma determinada teoria ou se proclama adepto dela? Ou então quando proclama a sua adesão a várias teorias ao mesmo tempo, argumentando que "pega um pouquinho de cada uma"? De que maneira as teorias podem marcar a prática, sendo esta multifacetada e contraditória? Como o professor lida com a complexidade que caracteriza a sala de aula e como ele lida com a diversidade das teorias? Como ele se insere no jogo múltiplo e diverso de expectativas, formulações, desejo, interesses, necessidades que permeiam a sua prática? Como ele compreende e/ou explica o seu trabalho? (SMOLKA e LAPLANE, 1994, p.4)

Abordando outro aspecto dessa mesma questão, examinando-a do ponto de vista da importância de que se reveste o conhecimento novo em educação, KRAMER

lembra o fato de que, invariavelmente, quando uma secretaria de educação ou uma universidade concebem propostas educativas e planejam formas de colocá-las em prática, elas são carregadas de expectativas, configurando-se como uma promessa ou ilusão de trazer uma alternativa mágica, sempre melhor que a anterior, como um modo de fazer mais eficiente, com melhores resultados, melhores soluções.

É bem certo que este culto do sempre melhor, do mais novo, do mais moderno, traz os ecos deste nosso tempo – a modernidade – no qual o futuro tornou-se o equivalente de superação. É contraditória também a modernidade, principalmente se se levar em conta o avanço tecnológico e a realidade concreta de milhões de crianças e adultos em situação de miséria, desemprego, abandono. Como falar em futuro e superação, sem pontuar que a modernização historicamente não se fez acompanhar pela melhora das condições de vida da maior parte da população? (KRAMER, 1997, p.20)

A autora lembra que em educação costumamos chamar de tradicional tudo o que nos desagrada, correndo atrás do novo assunto, da nova proposta, do novo método, do novo currículo e esse novo que tanto seduz constitui-se da negação do já existente que se passa a chamar de velho.

Esta também tem sido a lógica de atualização, que nega a experiência acumulada em troca daquilo que se chama moderno. Como ironizava Bretch, apagam-se os rastros e abdica-se da capacidade de deixar traços ou marcas, ao aceitar que alguém traga esse novo pronto. Abdica-se da história portanto. (KRAMER, 1997, p. 20)

E fazendo sua uma preocupação do filósofo BENJAMIM, que já na década de 1930 indagava sobre o porque de o moderno envelhecer tão rápido, KRAMER faz a mesma indagação em relação às propostas pedagógicas, concluindo que provavelmente envelhecem por não terem sido geradas por perguntas vivas de uma comunidade atuante, por reificarem respostas de um lugar que não é seu.

De um posto de observação panorâmico, adotando uma concepção da educação, do ensino e da escola como parte de um esforço comum pela transformação da sociedade; uma concepção de seus leitores-professores como

parceiros a que respeita e estima², GERALDI, ao tratar da competência profissional do professor, procura enxergar a outra face da moeda, procura pôr em foco as contradições que essa questão envolve:

Para mim, o fato de o sistema escolar dar o professor como formado poderia significar que, tendo ultrapassado as barreiras, ele estaria pronto para exercer seu trabalho, com a autonomia que as condições históricas lhe permitissem. Autonomia e competência. Ora, um agente educacional, trabalhando num sistema que reproduz também pela inculcação da ideologia da incompetência, não se pode ter como competente. Esta autoimagem poderia fazer do professor alguém que, tendo-se por competente, poderia deixar de inculcar a ideologia da incompetência. E perder-se-ia todo o esforço empregado em sua formação! Para o sistema escolar é mais importante que seus próprios agentes – principalmente dos graus inferiores de ação – se tenham por incompetentes para melhor cumprirem o papel de inculcação da ideologia da incompetência. (GERALDI, 1995, p.XX)

Convencido o professor que ele é incompetente, é possível mantê-lo no processo de inculcação ideológica, oferecendo-lhe cursos de treinamento, reciclagem, atualizações para que entenda que apresenta lacunas e tem que preenchê-las. Para isso pode fazer parte de uma minoria que participa de programas esporádicos e sem continuidade, oferecidos pelo sistema de ensino.

E, o que é pior (ou melhor?), depois de freqüentá-los devem, muitas vezes, "repassar" em duas horas de reunião de professores o que ouviram em 40 horas de curso. Esta prática de aparente "formação em serviço" permite a manutenção do sistema como um todo. (GERALDI, 1995, p.XXI)

Essa constatação de GERALDI torna plausível que, apesar da existência de inúmeros estudos acadêmicos comprovando a inadequação e a inoperância desses formatos de capacitação, que encaram o trabalho docente nos mesmos moldes do modelo de trabalho fabril taylorista, eles continuam a ser largamente utilizados no "treinamento" dos profissionais da educação.

² Essas são as palavras usadas por Carlos Franchi ao referir-se ao educador J. Wanderley Geraldi no prefácio de seu livro **Portos de Passagem**. Vide referências bibliográficas.

SAUL (1994), em suas reflexões sobre a universidade e a formação continuada de professores, lembra como a década de 70 foi pródiga na disseminação dos modelos de treinamento de professores em serviço calcado na transmissão de técnicas e/ou outras informações, com ênfase nos saberes ditos científicos. Discute como esses tipos de treinamentos e capacitações mostraram-se desarticuladores da ação do professor, na medida em que retiravam o professor de seu contexto de trabalho para fazer cursos, isolando-o dos seus pares por um período médio de 30 horas. No seu retorno à escola não encontravam no ambiente escolar apoio para desenvolver o que aprenderam. Seus resultados em razão de qualificar os professores e alterar o cotidiano da prática escolar deixaram muito a desejar. Discute ainda como as iniciativas das universidades públicas, abrindo algumas vagas para professores de 1º. e 2º. Graus, têm-se revelado frágeis para o avanço da formação continuada dos educadores.

O reconhecimento de que as escolas de qualquer grau de ensino devem ser consideradas "locus" de produção de conhecimento, superando a dicotomia teoria/prática, tem ocupado espaços cada vez maiores nas discussões acadêmicas e entre os formuladores de políticas de capacitação que já orientam alguns programas institucionais no novo formato, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino.

Entretanto, para que as escolas possam produzir conhecimentos é necessário criar espaços de reflexão sistemática, formar grupos de estudos, orientados por professores competentes e comprometidos, de maneira que, os profissionais que nela atuam, com formação em diferentes áreas do conhecimento e que trabalham isoladamente, possam constituir-se em uma equipe multidisciplinar.

Em seu artigo "O passado e o presente dos professores", NÓVOA (1991b), analisando os avanços históricos da profissão docente, que evoluiu para exercício de tempo inteiro, ou seja, para atividade principal, discute os problemas atuais dos professores, apontando vários aspectos do trabalho docente – questão do horário, formas de mobilidade, estabilização profissional, organização da escola – que fazem com que os professores busquem no **exterior** os estímulos econômicos, culturais, intelectuais e profissionais que muitas vezes não conseguem encontrar no **interior** do ensino. O autor lembra que os estabelecimentos de ensino continuam a ser vistos

essencialmente como um "agrupamento de salas de aula" onde descarta-se toda a vida escolar para além dos "50 minutos letivos" bem como inexitem espaços onde os professores possam trabalhar individualmente ou em grupo. NÓVOA (1991b) defende a necessidade de incentivar uma maior identificação pessoal dos professores com o local de trabalho e aumentar o seu tempo de presença nas escolas. Verifica também que, contrariamente às outras organizações, as escolas dedicam muito pouca atenção ao **trabalho de pensar o trabalho**, ou seja, às tarefas de concepção, análise, inovação, controle e adaptação. Segundo ele, a explicação desse fato reside principalmente na lógica burocrática do sistema de ensino e tem como consequência uma organização individual do trabalho docente e uma redução do potencial dos professores e das escolas.

Juntando-se a esses problemas apontados por NÓVOA, com os quais convivem as escolas européias a que se refere, e também as escolas brasileiras, outros problemas bem nacionais, como ineficácia da maioria dos cursos de formação docente, a dura política salarial adotada, as formas incorretas de recrutamento dos profissionais de ensino, a baixa produtividade do sistema educacional, o corporativismo exacerbado decorrente de toda essa conjuntura, tem-se como resultado o clima de pessimismo que tem tomado conta das escolas, o descompromisso que tem caracterizado a maioria dos professores, diretores de escola e supervisores de ensino.

Esse pessimismo e esse descompromisso coexistem de forma tão radical entre professores, que muito do que pode acontecer de positivo nas salas de aula, no que se refere ao processo de produção de conhecimento dos alunos, que aprendem com facilidade nos corredores da escola, em suas casas, na rua, deixa de acontecer e as explicações e justificativas dadas pelos professores e demais responsáveis apresentam-se eivadas de preconceitos.

COLLARES e MOYSÉS (1989, 1993, 1994, 1996) têm se dedicado a estudos e pesquisas e desenvolvido trabalhos com educadores procurando desnudar esses preconceitos, denunciando a excessiva medicalização e psicologização do ensino, indicando caminhos para oportunizar a aprendizagem dos alunos, desafiando a escola a substituir a cultura do fracasso pela cultura do sucesso escolar.

PATTO (1990) também tem se preocupado em estudar esse tema e oferecido contribuições para combater a produção do fracasso escolar. Contextualiza e desmistifica a teoria da carência cultural, importada dos Estados Unidos nos anos 70, e que hoje grassa o pensamento educacional do País e invade a cultura pedagógica brasileira, alimentando um ideário eivado de preconceitos e crendices partilhado por educadores, profissionais da área da saúde, políticos, pais de alunos e outros.

Mesmo que a academia tenha presente estas questões e teoricamente o assunto esteja praticamente esgotado, essa teoria é utilizada diuturnamente nas escolas e também pelos pais dos alunos, para justificar o fracasso escolar.

Os problemas discutidos por esses pesquisadores através de diferentes enfoques e abordagens tangenciam questões do conhecimento científico e da relação teoria/prática trazendo à tona toda a complexidade que elas envolvem.

Analisar os caminhos que o conhecimento percorre depois de produzido, até atingir o espaço e o fazer cotidianos da escola, elegendo-os objetos de pesquisas a fim de obter indicadores mais consistentes e precisos de como proceder para incorporar o conhecimento científico ao mundo real das escolas, com o que se preocupam MOYSÉS e COLLARES; os muitos possíveis lugares teóricos de onde se pode olhar a prática docente, evidenciados por SMOLKA e LAPLANE, para alertar contra o perigo de simplificações na abordagem das questões educacionais, representado por projetos messiânicos que utilizam a tecnologia de ponta para resolver de vez e em escala de massa o problema do analfabetismo e da baixa escolaridade do povo brasileiro, só para citar um exemplo; a valorização excessiva das novas descobertas científicas, que na maioria das vezes, são transformadas em modismo e utilizadas sem o devido entendimento, desbancando experiências significativas construídas historicamente, sobre o que escreve KRAMER; a marca de incompetência que o sistema de ensino impinge freqüentemente ao professor, a serviço de uma ideologia que teme sua autonomia intelectual e o quer submisso e inseguro, de que trata GERALDI; a dessiminação de modelos tecnicistas de treinamento, que retirando o professor de seu contexto para treiná-lo, constituem-se em desarticuladores da ação docente, abordados por SAUL; a inexistência de espaços físicos e organizacionais nas escolas, que estimulem o professor a dedicar-

se ao trabalho de pensar o trabalho docente, muito embora se possa constatar uma evolução histórica na profissão docente, conforme analisa NÓVOA; os mitos e preconceitos que povoam a cultura pedagógica impedindo que os alunos, principalmente os mais desfavorecidos, tenham oportunidades de aprendizagens escolares, denunciados por COLLARES, MOYSÉS e PATTO são algumas das muitas questões com as quais nos deparamos ao tratar da complexa questão educacional.

É em busca de oferecer repostas às questões dessa natureza que a concepção de capacitação vem se alterando nos últimos anos, na tentativa de construir propostas mais adequadas, que contribuam efetivamente para capacitar o profissional de ensino em serviço. Tem crescido nos meios educacionais uma tendência em favor à educação continuada, procurando superar o modelo autoritário já esgotado, de treinamentos, atualizações, reciclagens.

Essa percepção foi reforçada nos diversos contatos que tive com escolas e secretarias de educação do Estado e do País em municípios e estados que desenvolviam políticas públicas na área educacional, voltadas ao aperfeiçoamento de professores. Essas iniciativas não faziam parte de uma articulação nacional, mas representavam esforços de estados e municípios para democratizar o ensino. Foi reforçada também nos contatos com planejadores de políticas públicas, gestores de políticas educacionais, organizações de profissionais de educação, que, preocupados com os destinos da educação do País, elegiam e requeriam os processos de educação continuada como estratégias para a melhoria da qualidade do ensino e a democratização da escola, em substituição aos pacotes instrucionais tecnicistas tão propalados nos anos 70 e 80.

De outra parte, muitos professores de universidades, convictos de que a formação do professorado do País, tanto em nível de ensino médio como de ensino superior, deixa muito a desejar, têm se dedicado a equacionar os fatores que interferem nessa formação. Tendo como referência os novos paradigmas das ciências sociais, procuram construir alternativas que contribuam para a melhoria da qualidade dos diferentes graus e níveis de ensino. Entre esses estudos – que abordam sob vários ângulos, aspectos da formação e práxis do professor – estão os

de BARBIERI, FUSARI e RIOS, PIMENTA, MARIN que entre os já citados, defendem a educação continuada como uma prática para além da prática reflexiva. CARVALHO e SIMÕES assim se manifestam sobre esse conjunto de autores:

...situam-se ...no grupo que define a formação continuada para além da prática reflexiva. São propostas muito ricas e abrangentes, permeadas pelo enfoque emancipatório-político ou crítico-dialético. (CARVALHO e SIMÕES, 1999)³

Os graves problemas vividos pelas escolas têm levado esses estudiosos da educação, engajados na luta pela defesa do ensino público, a desenvolver projetos com as escolas, em busca de caminhos para sua superação, partindo do princípio que para isso, não é possível contar com propostas milagrosas produzidas fora da escola, mas que pelo contrário, só é possível resolvê-los, devolvendo a **rede para a rede**, ou seja desvencilhando-se da idéia de que basta o concurso de diferentes especialistas vindos da universidade, para que os problemas sejam resolvidos.

Isto porque, compreender a necessidade de contribuir na alavancagem de mudanças não pode confundir-se com a idéia de tutelar o processo de mudanças. Pelo contrário, significa abandonar o autoritarismo que impregna a condução política da sociedade brasileira, entendendo que só é possível construir uma boa escola com o envolvimento de todos os seus profissionais. Esse envolvimento todavia, só acontece quando não são negadas à escola, as condições objetivas necessárias para isso, condições estas que incluem melhorias na organização do trabalho pedagógico, melhorias salariais, acesso à produção científica, oportunidade de troca de experiências e exercício sistemático de reflexão sobre o fazer docente.

Significa também acreditar na capacidade de envolvimento de alunos, educadores, pais e demais membros da comunidade na construção de um projeto

³ Essa categorização encontra-se no texto: **O que dizem os artigos publicados em periódicos especializados, na década de 90 sobre o processo de formação continuada do professor?** de J. M. Carvalho e R. H. S. Simões, professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES e coordenadoras da Linha de Pesquisa Formação e Práxis Político Pedagógica do Professor publicado nos Anais da ANPED, 1999. As autoras conceituam **educação continuada** como um **processo crítico-reflexivo sobre o fazer docente em suas múltiplas determinações**, conceito este predominante nos artigos dos periódicos brasileiros analisados no inventário da produção de 1990 a 1997. É deste conceito que lançarei mão, como ponto de partida neste estudo.

educacional que leve em conta as suas necessidades concretas, os seus sonhos e fantasias, os seus desejos e utopias, apostando ainda na sua competência para realizá-lo.

Significa principalmente saber que as dificuldades e problemas, que sempre surgem e que irão surgir, quando surgirem serão enfrentados pelo coletivo como responsabilidade de todos e de cada um, o que sói acontecer quando existe o sentido de pertencimento à escola, que também é gestado coletivamente no processo participativo de construção.

Significa sobretudo entender a educação como um direito constitucional de cidadania ativa que se consolida com a existência de escolas públicas da melhor qualidade para todos os cidadãos.

Faço parte do grupo de educadores que acreditam nessas idéias, que perseguem esses ideais, que procuram realizar essa utopia.

No entanto, entendo que é necessário desenvolver uma série de reflexões em busca de entender e explicitar as razões que levam não apenas os educadores engajados na defesa do ensino público, mas diferentes instituições/segmentos/atores sociais, cujos compromissos estão claramente ligados à manutenção da ordem vigente, a reivindicar a educação continuada como modalidade de capacitação e indicar as formas que ela deve assumir para efetivamente contribuir com a democratização do ensino e conseqüentemente com a melhoria de sua qualidade, ou inversamente, com a melhoria da qualidade do ensino e a conseqüente democratização do saber. Gera perplexidade ouvir o discurso em defesa da escola de boa qualidade para todos e a indicação das estratégias que devem ser utilizadas para concretizá-la, de instituições das mais diversas origens, mesmo as mais comprometidas com as correntes do pensamento neoliberal.

Nesse sentido é fundamental procurar entender as intenções políticas das instituições/segmentos/atores sociais envolvidos na questão educacional, no que se refere ao discurso educacional e ao discurso sobre educação continuada. Para entendê-las faz-se necessário atentar para uma série de questões, ligando-as às

Aparecem ainda nos artigos examinados por elas e também neste estudo, expressões como **formação continuada**, **formação contínua**, **educação permanente**, utilizadas com o mesmo sentido atribuído à **educação continuada**.

histórias políticas e às ações concretas de seus propositores: O que se tem denominado ampla e genericamente de educação continuada em diferentes contextos – meios acadêmicos, meios sindicais, meios institucionais da área governamental, em políticas públicas, na legislação educacional – tem o mesmo significado ou pelo menos significados semelhantes? O fato de haver consenso sobre adotar essa modalidade de capacitação, revela a existência de consciência crítica dos profissionais de ensino sobre a importância da educação para o desenvolvimento social? O consenso manifesta a palavra de ordem dos movimentos reivindicatórios, em busca de conquistas profissionais de nova natureza, que não apenas as corporativas? Os educadores estão entendendo que dada a natureza política da educação, a melhoria de sua qualidade é favorecida por um processo coletivo de desenvolvimento profissional? Para os educadores, a educação continuada representa possibilidades de articulações que podem levá-los a conquistas sindicais? Ou estará representando mais um modismo na área educacional? A educação continuada é o novo salvador da pátria? Configura-se como mais um discurso desmobilizador?

Não tenho a pretensão de responder, neste trabalho, a todas essas questões e à série de corolários que desencadeiam. Ao levantá-las, pretendo simplesmente evidenciar que discursos democratizantes, conforme nos ensina AZANHA⁴, é uma estratégia utilizada para camuflar pretensões nem sempre democráticas, que só podem ser identificadas através da análise histórica da prática democratizadora.

Particularmente no terreno da política é preciso ter consciência que as idéias são construídas, na maior parte das vezes, para servir a interesses de grupos. No caso da educação, a existência de interesses contraditórios, apenas vem confirmar o seu caráter dialético, uma vez que nela se refletem as necessidades e as exigências de diferentes ordens, presentes em uma sociedade dividida em classes e por esse motivo marcada por profundas diferenças sócio-econômico-culturais.

⁴ Refiro-me ao estudo **Democratização do ensino: vicissitudes da idéia no ensino paulista**, publicado no Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas Nº30 em setembro de 1979. Nesse artigo José Mário Pires AZANHA distingue a propaganda de ação democrática da ação democratizadora que envolve necessariamente a ampliação radical de oportunidades educacionais, analisando as medidas políticas governamentais em relação ao ensino público paulista no período de 1920 a 1970. Entende que só dessa forma é possível escrutinar as profissões de fé e suas respectivas providências no plano de ação, com o que concordo em gênero, número e grau.

Se o que se pretende é encontrar caminhos para futuros avanços na prática de educação continuada dos profissionais de ensino, ao planejarmos e organizarmos projetos nessa área, ou mesmo para entendê-los e avaliá-los, perguntas como essas devem necessariamente constituir-se em pano de fundo de nossas reflexões. Assim fica mais fácil fugir às possíveis armadilhas que existem em muitas propostas aparentemente sedutoras, mas que não têm e nunca tiveram a intenção de conduzir às mudanças enunciadas.

* * * * *

Pretendo neste estudo tematizar a educação continuada, partindo do pressuposto de que alguns desses processos, dependendo da natureza de suas ações, têm potencialidades estratégicas para favorecer a democratização do ensino, ou dizendo de outro modo, que determinadas formas de educação continuada podem contribuir para democratizar o ensino, porque democratizam a produção do conhecimento docente e/ou as relações internas da escola.

Para isso entendo ser indispensável responder às seguintes questões:

Qual a natureza dos componentes presentes em processos de educação continuada que têm como objetivo desencadear e alavancar o trabalho educacional coletivo, comprometido, engajado e transformador? A que categorias eles pertencem?

É importante destacar em primeiro lugar, que essas questões se colocam nas perguntas de alguém que já assumiu uma posição política, como bem assinalam as expressões usadas para definir o trabalho educacional a que me refiro: coletivo, comprometido, engajado, transformador. Em segundo lugar, cabe esclarecer que construir respostas a essas questões, implica tratar das diferentes noções de educação continuada, escolhendo dentre elas as que melhor se coadunam com o lugar assumido ao formular as perguntas, e também entrar no embate próprio das diferentes posições, num tempo/espço em que os sobreamentos estão mais

visíveis do que os limites, já que estes no passado sempre mostraram onde o outro estava e no presente vivemos nós e os outros nos interstícios.

A explicitação das categorias dos componentes essenciais aos processos de educação continuada comprometida com a transformação social, poderá resultar em alguns parâmetros para analisar propostas que estão sendo desenvolvidas e para elaborar outras propostas, que tenham como objetivo a democratização do ensino e da escola. Procurando pautar-se por esse referencial de análise, organizado a partir de experiências de educação continuada com os mesmos objetivos, fica mais fácil organizar projetos que preservem conquistas democráticas na área e avancem na construção de novas estratégias democratizadoras. A utilização desse referencial poderá ainda impedir o que comumente acontece em educação, quando se trata de incorporar contribuições das novas teorias do conhecimento que sempre surgem, principalmente nestes tempos de inovações tecnológicas: travestem-se as velhas práticas com novas roupagens, deixando intactos os princípios em que se pautam, de cujas rupturas dependem os novos conhecimentos para se incorporarem em posturas pedagógicas e metodologias coerentes com os seus princípios.

Procurar evitar que isso aconteça não pode levar-nos a assumir posições equivocadas de querer construir e/ou utilizar modelos rígidos, receitas milagrosas, pois o processo de produção de conhecimentos é incongruente com verdades prontas e acabadas, com posturas fechadas e inflexíveis, principalmente em se tratando de educação, onde cada classe, cada turma, cada grupo representa um universo pleno de novas possibilidades, de novos significados.

Com vistas a buscar respostas à questão proposta organizei o meu estudo em três capítulos.

No **Capítulo I**, que leva o título de **Esboço de um Desenho: a Educação no Contexto Neoliberal**, teço algumas considerações sobre o contexto político e o contexto educacional procurando discutir as possibilidades e os limites de a educação contribuir para a transformação social. A fim de conseguir elementos a essa análise, estabeleço uma interlocução com textos de estudiosos do tema – a maioria comprometida em contribuir com a construção de um mundo melhor e alguns, como

contraponto, enunciando e defendendo o pensamento conservador, conscientes ou não, de a que senhor estão servindo – que em suas análises e argumentações, procuram de diferentes formas considerar, reconsiderar ou até mesmo recompor a alternativa socialista, como saída do labirinto em que a humanidade se colocou. Somente através dessas discussões, que envolve ainda a retomada das teses reprodutivistas, entendo ser possível captar as relações educação/sociedade no novo contexto neoliberal.

Recompor a alternativa socialista – em um momento histórico-político em que em nome da globalização, os neoliberais desarticulam políticas públicas que visam assegurar direitos de cidadania e articulam outras, que visam anular esses direitos, que representam conquistas sociais e trabalhistas que demandaram décadas de acirrados e até sangrentos embates – implica em reconhecer a necessidade de retornar às utopias, o que no pensamento freireano significa abraçar o verdadeiro realismo do devir humano. Paulo Freire sempre acreditou – e pessoas comprometidas como ele, em contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e menos desigual, também acreditam – que para ser realista, o educador precisa de utopias.

Visualizando o cenário onde contracenam os atores envolvidos no campo social/campo educacional e tecendo o roteiro para a trama – roteiro onde há espaços para as utopias em geral e para minha utopia em particular, de acreditar que podemos construir um mundo onde existam equidade, justiça, solidariedade, integridade – reafirmo o ponto de vista de que a educação é um fator fundamental nesse processo de transformação social e a educação continuada, como a pretendo configurar, uma estratégia para levar a educação a desempenhar o seu papel. Nessa utopia, que termina com o **e todos viveram felizes para sempre**, o final feliz virá como resultado de se conseguir colocar em cena, numa exuberante exibição, a sociedade democrática que sonhamos.

O **Capítulo II**, que denominei **Práticas Políticas em Educação Continuada: o que aprendemos?** parte do Relatório de Estudos sobre Formação de Profissionais da Educação, realizado recentemente por comissão de educadores nomeada para

assessorar o Conselho Estadual de Educação de São Paulo, escolhido porque ao tratar da temática da formação inicial e continuada do educador, o relatório põe em pauta o ideário educacional e pedagógico em que se baseia. Esse ideário por sua vez, reflete os avanços e recuos da política educacional e sinaliza as possibilidades e os limites da nova legislação de formação de educadores que está sendo elaborada pelo Conselho para o nosso Estado. A partir do relatório discuto questões relacionadas à formação continuada dos professores que considero relevantes, levantando aspectos positivos da proposta e apresentando críticas, que no meu modo de ver, são procedentes. O objetivo dessas discussões é, mais uma vez, explicitar a que tipo de educação e de educação continuada estou me referindo e quais são os seus compromissos.

Com esse pano de fundo, em busca de caminhos férteis e conseqüentes para a **Educação Continuada Comprometida com a Transformação Social**, procuro resgatar três projetos nos quais tive participação, mas que escolhi, não por esse motivo – participei de muitos outros nos quais desde o início, identifiquei e critiquei suas limitações e equívocos, como é o caso das Oficinas Pedagógicas⁵, implantadas nas antigas Delegacias de Ensino em 1987 pela Secretaria de Educação de São Paulo, como estratégia descentralizada de capacitação em serviço – mas principalmente porque neles reconheço contribuições teórico-metodológicas e ainda porque neles encontro os princípios políticos e educacionais pelos quais sempre me pautei. São eles: **Projeto Alfabetização Teoria e Prática**, desenvolvido pela FDE/SE

⁵ Para dar um exemplo do que afirmo, as atividades desenvolvidas pelas Oficinas Pedagógicas, com representantes de série ou de disciplina, tendo ou não esses representantes convocados a participar, a responsabilidade de repasse aos seus pares dos conteúdos, discussões, problematizações e propostas desses encontros, embora já contem com 13 anos de vida, não registram nenhuma avaliação que demonstre sua contribuição no resultado esperado, que é a melhoria da qualidade do ensino. Os organizadores dessas atividades sabem disso e as organizam dessa forma, apenas porque reconhecem a dificuldade de afastar a todos os professores da série ou disciplina em períodos letivos; em outros períodos: sábados, recessos, férias não há recursos para remunerá-los e/ou vontade política para convocá-los. Outra razão de não organizar as atividades em outro formato mais enraizado na rede é que a Oficina Pedagógica não tem condições objetivas para trabalhar de forma direta com todos os professores e demais educadores de sua área de jurisdição. Embora os profissionais convocados a essas atividades elogiem-nas e entendam que elas lhes são proveitosas individualmente, fazem a mesma crítica dos organizadores sobre os seus resultados para as escolas. Não é sem motivo, que apesar dessa experiência ter sido cantada em prosa e verso na primeira publicação da Série Inovações Educacionais do MEC/INEP - Oficinas Pedagógicas, Brasília, 1994, as pesquisadoras Raquel N. Cury e Neide Cândido não conseguiram aferir sucesso, na perspectiva da promoção da eficácia da escola.

no período de 1992/94, como parte do Programa de Capacitação da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, coordenado pela educadora Marília Claret Geraes Duran; **Projeto Construindo o Sucesso na Escola**, desenvolvido também nesse período e no mesmo programa, coordenado pelas educadoras Cecília Azevedo Lima Collares e Maria Aparecida Affonso Moysés e **Projeto da Escola Cidadã**, desenvolvido com a rede pública de ensino, pelo Instituto Paulo Freire em convênio com a atual Secretaria de Educação do Estado, coordenado pelo educador Moacir Gadotti, no período de 1997/98, como parte do Programa de Educação Continuada - PEC.⁶

É nas ações fundamentais desses três projetos – nos quais, no meu entender, estão presentes princípios e propostas de processos de educação continuada comprometida com a transformação social – que me apoio para destacar as categorias que podem servir para educadores envolvidos em processos dessa natureza, como referenciais de análise de suas ações e aos não envolvidos, quem sabe, como elementos sinalizadores da importância de desenvolver ações semelhantes com os mesmos propósitos.

As diferentes ações desenvolvidas, que procuro ligar às categorias 1) **instituinte/instituído** 2) **tempo/espço de construção** 3) **relação teoria/prática** 4) **ruptura/continuidade** 5) **rejeição/sedução** apresentam-se mescladas e combinadas nos três projetos, fazendo-se presentes em maior ou menor grau de extensão e profundidade, conforme determinam seus princípios orientadores.

⁶ É importante salientar que este projeto foi desencadeado no primeiro Governo Covas, ocasião em que os compromissos com a política neoliberal nacional e internacional, nas quais hoje se afogam o País e o Estado de São Paulo, não estavam tão evidentes como estão agora. Mesmo assim, a entrada do IPF no programa foi exaustivamente discutida, prevalecendo a posição de que era estrategicamente correto ocupar espaço em uma política pública desenvolvida em nosso Estado, envolvendo os educadores da nossa rede pública, uma vez que atuáramos dentro dos princípios democráticos e éticos comprometidos com a transformação social da sociedade brasileira, pelos quais sempre se pautou o Instituto. O fato de um governo do mesmo partido assumir por duas gestões seqüentes a administração do estado não lhe confere hegemonia absoluta para a condução dos destinos da educação. Afinal, um dos princípios fundamentais da política de oposição é atuar nas "brechas" do sistema. Outra questão que agora está se tornando evidente é que o PEC não veio para ficar, mas foi uma forma de utilizar os empréstimos efetuados pelos governos anteriores com o Banco Mundial para programas de capacitação, que obrigatoriamente deveriam ser utilizados para esses fins, ao mesmo tempo em que se desmantelavam projetos como o Alfabetização Teoria e Prática, por exemplo, que embora representasse avanços na área de alfabetização, não foram gestados no Governo Covas.

Experiências como as vivenciadas nesses três projetos, que são consideradas bem sucedidas em educação, têm a virtude de fortalecer os quadros educacionais formados no seu processo de desenvolvimento e quando esses projetos são desarticulados – o que é muito freqüente neste País, principalmente em mudanças de governos – os novos quadros educacionais mobilizam suas aprendizagens em novos contextos. Outra virtude dessas experiências é que se constituem em um legado dinâmico: a lembrança do sucesso alcançado geralmente leva seus participantes a retomarem os aspectos significativos do projeto em outros momentos, resignificando-os de acordo com as características e necessidades dos novos espaços/tempos. Essa versatilidade, só decorrente de aprendizagens significativas, leva educadores e educandos a se envolverem na sedutora aventura de reconstruir os conhecimentos adquiridos, como ferramentas de transformação do mundo.

Conforme exposto, fica claro, que efetivamente, o não desejável é que essas experiências, embora tenham contribuído para melhorar a atuação de educadores da rede de ensino – isso ficou comprovado através de inúmeras avaliações que apontaram seus aspectos positivos⁷ – constituam-se em modelos e receitas que nunca funcionam em educação e contra os quais estamos devidamente vacinados.

Os três projetos têm em comum o fato de serem organizados e desenvolvidos por professores pesquisadores de sua função docente de formadores de profissionais de ensino, professores esses, que procuram formar os profissionais envolvidos

⁷ Os três projetos foram avaliados internamente pelas equipes responsáveis por seu desenvolvimento, sendo que dois deles, também sofreram processos de avaliação externa. O Projeto **Alfabetização Teoria e Prática** foi acompanhado e avaliado pela Fundação Carlos Chagas, contratada pelo Banco Mundial que financiou esse projeto. A avaliação foi coordenada pela pesquisadora Tereza Roserley Neubauer da Silva. Além dessa avaliação externa, o projeto passou por um processo de avaliação interna bastante rigoroso, realizado por uma equipe de pesquisadores da Fundação para o Desenvolvimento da Educação-FDE. Essa avaliação se encontra publicada na tese de doutorado de Marília Claret Geraes DURAN: **Alfabetização na rede pública de São Paulo: a história de caminhos e descaminhos do Ciclo Básico** (1995) A pesquisadora discute e analisa no Capítulo IV de seu estudo, aspectos da avaliação global realizada no processo de acompanhamento do projeto, com ênfase em uma das pesquisas realizadas para esse fim: **Análise de produções escritas das crianças do Ciclo Básico**. É possível constatar nesta pesquisa avaliativa ganhos significativos em relação à produção escrita das crianças e também ganhos relativos aos procedimentos didáticos dos professores alfabetizadores. O **Projeto da Escola Cidadã**, que também foi financiado pelo Banco Mundial, foi avaliado externamente. O processo de educação continuada desenvolvido no Polo 9, região de Sorocaba, foi avaliado pela Cesgranrio, enquanto que o do Polo 13, região de Ribeirão Preto foi avaliado pela Fundação João Pinheiro, ambos sob a coordenação da Fundação Carlos Chagas, responsável pelo Relatório Final: **Avaliação Geral do Processo de Implementação e do Impacto das Ações do Projeto de Educação Continuada** (Dezembro/98), no qual se pode encontrar entre os aspectos avaliados de

também como pesquisadores do seu fazer pedagógico **no e durante** o processo de formação continuada. Além desta característica comum – mobilizadora de situações muito ricas para aprofundar os conhecimentos sobre o ensinar e o aprender e propiciadora do surgimento e consolidação de significativas parcerias para o ensino e a pesquisa – há outras que considero essenciais aos processos de **Educação Continuada Comprometida com a Transformação Social**, explicitadas no relato dos três projetos.

No **Capítulo III**, intitulado **Compartilhando Preocupações: É Proibido Enunciar Sonhos?** registro, discuto e compartilho algumas preocupações com educadores que participaram e/ou participam em processos de educação continuada de profissionais de ensino, assumindo diferentes papéis: o acadêmico, o sindical, o institucional e o parlamentar. Eles trazem, através de seus depoimentos, as críticas, as reflexões, as inquietações, os questionamentos e os posicionamentos construídos nos processos que vivenciaram e vivenciam.

Fazem-se presentes as **vozes político-acadêmica, político-institucional, político-sindical e político-parlamentar**, que a partir de posições críticas sobre os caminhos e descaminhos da educação, centram sua análise no desenvolvimento profissional de educadores através de processos de educação continuada, reconhecendo obstáculos e apontando perspectivas. São as vozes da sociedade civil e da sociedade política organizada, que tendo a realidade como ponto de partida e de chegada, nem por isso deixam de enunciar os sonhos e as utopias dos que acreditam que **são os homens que constróem a sua história**.

todos os projetos que integraram o PEC, os apontamentos sobre os aspectos positivos do Projeto da Escola Cidadã.

CAPÍTULO I

ESBOÇO DE UM DESENHO: A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO NEOLIBERAL

...o Estado brasileiro não se revelou ainda capaz de democratizar o ensino, estando distante de uma educação pública democrática de âmbito nacional. (SAVIANI, 1977, p.7)

1 - CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONTEXTO POLÍTICO

Vivemos a era da globalização. Em ensaio recente, IANNI (1997) desenrola o novo palco da história, desenhando as linhas principais dos movimentos da sociedade global e focalizando algumas das contradições e tensões fundamentais dessa sociedade, para que se reconheçam os dilemas e os horizontes que nos desafiam a todos. Descortina a realidade problemática, atravessada por movimentos internacionais de integração e fragmentação, de interdependência e acomodação, ao mesmo tempo em que se desenvolvem tensões e antagonismos. Declina as proporções em que a globalização expressa o novo ciclo de expansão do capitalismo, como modo de produção e processo civilizatório de alcance mundial. Esse processo de amplas proporções envolve nações e nacionalidades, regimes políticos e projetos nacionais, grupos e classes sociais, economias e sociedades, culturas e civilizações.

O autor assinala a emergência da sociedade global, como uma totalidade abrangente, complexa e contraditória. Para reconhecê-la é necessário reconhecer que a trama da história não se desenvolve apenas em continuidades, seqüências e recorrências, mas também com hiatos e rupturas que representam o imprevisto, o novo, o dinâmico, o revolucionário.

De maneira lenta e imperceptível, ou de repente, desaparecem as fronteiras entre três mundos, modificam-se os significados das noções de países centrais e periféricos, do norte e sul,

industrializados e agrários, modernos e arcaicos, ocidentais e orientais. Literalmente, embaralha-se o mapa do mundo, umas vezes parecendo reestruturar-se sob o signo do neoliberalismo, outras parecendo desfazer-se no caos, mas também renunciando outros horizontes. Tudo se move. A história entra em movimento, em escala monumental, pondo em causa cartografias geopolíticas, blocos e alianças, polarizações ideológicas e interpretações científicas.(IANNI, 1997, p.8)

Desse movimento, começam a emergir os novos pólos de poder e a revelarem-se os primeiros traços dos blocos geopolíticos. Conceitos como colonialismo, imperialismo, dependência e interdependência, assim como as noções de projeto nacional, via nacional, capitalismo nacional, socialismo nacional e outras, envelhecem, mudam de significado, carecem ser reformuladas. Caracterizando o globalismo, o sociólogo discorre sobre o esfacelamento das hegemonias construídas durante a guerra fria, o declínio das superpotências mundiais, o envelhecimento ou o desaparecimento de alianças e acomodações estratégicas e táticas sob as quais desenhava-se o mapa do mundo até 1989, quando caiu o Muro de Berlim, símbolo da bipolarização mundo capitalista/mundo socialista.

Analisando o novo surto de universalização do capitalismo em curso e o impulso de desenvolvimento do modo capitalista de produção com base em inovações tecnológicas, criação de novos produtos, recriação da divisão internacional de trabalho e mundialização dos mercados, IANNI define esse processo como um processo simultaneamente civilizatório, já que desafia, subordina, mutila, destrói ou recria outras formas sociais de vida e trabalho, compreendendo modos de ser, pensar, agir, sentir e imaginar.

As tensões que se produzem e/ou se agravam com o desenvolvimento da globalização, num mundo de diversidades e desigualdades sociais, econômicas, políticas e culturais, considera IANNI, atravessam as sociedades nacionais e também os modos de vida e pensamento de indivíduos e coletividades, compreendendo tribos, nações e nacionalidades em todo o mundo. Da mesma forma os processos e estruturas de alcance mundial, que abalam os quadros sociais e mentais de referência, abrem um vasto panorama de dilemas e horizontes, no qual se criam e recriam correntes de pensamento de alcance global.

Entre essas correntes de pensamento que representam as múltiplas possibilidades e tendências em que se organizam as ideologias políticas, o neoliberalismo e o neo-socialismo estruturam-se em dois pólos, em torno dos quais indivíduos e coletividades, grupos e classes, partidos políticos e movimentos sociais procuram situar-se e articular-se no âmbito da sociedade mundial.

Ao mesmo tempo em que se desenvolve o predomínio do neoliberalismo, continuam a manifestar-se e agravar-se as mais diversas tensões e fragmentações. O desemprego estrutural envolve o pauperismo e a lumpenização; as xenofobias, os etnicismos, e os racismos atingem principalmente os setores sociais assalariados, desempregados, pauperizados ou migrantes; as intolerâncias relativas a sexo e idade também permeiam principalmente esses mesmos setores. Generaliza-se e intensifica-se a privatização da terra, mar e ar, do rio, lago e oceano, dos campos, florestas e plantações, das ilhas, arquipélagos e continentes. O ecologismo, ou ambientalismo, é também outra manifestação do agravamento das tensões e fragmentações que atravessam a crescente e reiterada privatização dos recursos naturais, principalmente pelas corporações transnacionais. (IANNI, 1997, p.267)

São muitas as diversidades e as desigualdades que se desenvolvem com a sociedade global, como demonstra IANNI. Para compreender seus movimentos e tendências é indispensável compreender como as diversidades e desigualdades atravessam o mundo. Para isso é preciso ter presente que o próprio desenvolvimento do capitalismo em escala mundial, através das contradições que dele emergem, se incumbe de instaurar/aprofundar as desigualdades sociais, econômicas, políticas e culturais, ao mesmo tempo em que vai devastando paulatinamente os territórios conquistados.

O movimento ecológico em defesa do meio ambiente tem denunciado os perigos a que está exposto o planeta e fomentado em diversos eventos internacionais – CMAD/87, ECO/92, A Carta da Terra na Perspectiva da Educação/99 – a elaboração de projetos que estimulem e promovam o desenvolvimento sustentável, tendo em vista a contaminação deflagrada principalmente pelos países desenvolvidos, porém, como não podia deixar de acontecer, dada a natureza econômica dos interesses envolvidos e a insuficiência de medidas restritivas legais,

ainda não se registram nem mesmo pequenos recuos nas investidas devastadoras do desenvolvimento capitalista. Os testes atômicos, o vazamento de combustíveis nos mares, os acidentes nucleares, as contaminações da terra, das águas, do ar e das florestas pelas indústrias, a produção de agrotóxicos, a manipulação genética para incremento da produção de alimentos, que têm trazido não somente os benefícios esperados, mas por acréscimo, a deterioração ambiental e social, continuam impunes em sua devastação, demonstrando que para evitar as catástrofes ecológicas é necessário bater de frente com a voracidade do capitalismo e sua sede desmedida de acumulação. Em última instância, isso significa tão somente, contrapor a alternativa socialista ao modelo capitalista de produção, que embora tenha apresentado erros e equívocos na formulação e execução de suas políticas, avançou muito no encaminhamento de soluções aos problemas de saúde, educação, moradia, saneamento básico, transportes etc. A guerra sem tréguas do capitalismo contra o socialismo, mais do que uma contenda ideológica, constituiu-se de ações concretas que culminaram na crise do modelo socialista:

...cabe reconhecer que o boicote, o bloqueio e a guerra sem fim, não só ideológica, desenvolvida por governos de países capitalistas e por corporações transnacionais, tiveram um papel decisivo na crise dos regimes socialistas. Será muito difícil explicar como e porque todos os modelos socialistas entraram em crise simultaneamente, se não se levar em conta a guerra do capitalismo contra o socialismo; uma espécie de contra-revolução permanente mundial. (IANNI, 1997, p.266)

Em outra direção, há uma vertente de análise sobre globalização ligada à economia, representada por Paulo Nogueira⁸, pesquisador do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. Para ele, as discussões recorrentes sobre globalização são uma nova forma de transformar países periféricos como o Brasil, em instrumento para facilitar a penetração de interesses estrangeiros, promovendo a desnacionalização. Segundo ele, criam-se mitos em torno da globalização, que acabam virando justificativa para erros nas políticas econômicas adotadas por

⁸ Dados de entrevista do economista Paulo Nogueira à jornalista Marilda Rodella, publicada na Revista **Pequenas & Médias Empresas**, Ano 2, nº. 22. São Paulo, dezembro/1997.

determinados países. Problemas como desemprego e subemprego, desnacionalização da economia e dependência de capitais externos, longe de se constituírem a consequência irrecorrível de um processo global, resultam essencialmente de políticas adotadas no âmbito nacional, convenientemente dissimuladas pelo apelo à retórica da globalização.

A idéia de que a globalização inaugura nova etapa na história econômica mundial e constitui processo irreversível, que conduziu a uma integração sem precedentes das economias nacionais é um dos mitos contestados pelo economista.

Tendências antigas que remontam da expansão da civilização européia desde o final do século XV, ganham nova roupagem sendo explicadas como tendências da globalização. Em diversos aspectos, o grau de integração internacional alcançado no final do século XIX e início do século XX, entre 1870 e 1914 é comparável ou até superior, ao observado na economia globalizada do final do século XX.

Gerado ou não pela globalização, agravado ou não por esse processo que a humanidade vivencia, sem se dar conta com inteireza, de para onde se conduz ou está sendo conduzida, o cenário de desigualdades sociais, econômicas e culturais descortinado e o contexto de miserabilidade gerado por elas e configurados por IANNI em seu estudo, se por um lado, parecem irreversíveis, derrubando por terra as utopias que sinalizam horizontes de lutas para a conquista de uma democracia efetiva, de outro, estão plenos de possibilidades de mudanças, enunciadas no movimento dialético de contradições. E é no bojo desse movimento, que se reconstróem as utopias que simbolizam a vontade política de transformar a realidade, de construir a história, tendo como marcos referenciais princípios e valores que possam desmobilizar o avanço das forças reacionárias e conservadoras. No dizer de TAMARIT:

...se partimos da concepção de que a história é feita pelos homens a utopia não pode ser outra coisa que sua antecipação intelectual e ética; isto é, um horizonte a ser alcançado e, por isso mesmo, um guia para a reflexão e a ação.(TAMARIT, 1996, p.22)

De acordo com FRIGOTTO, se para os neoliberais:

...a igualdade e a democracia levam à servidão, e a liberdade do mercado é o valor essencial, para nós, é fundamental como princípio básico universal **a igualdade, a solidariedade e a democracia efetiva**. Igualdade não quer dizer uniformidade, como quer fazer crer o neoliberalismo. Ao contrário, é a única e autêntica diversidade. Neste sentido, o lema de Marx conserva hoje imensa atualidade: **a cada um, segundo suas necessidades, de cada um, segundo suas capacidades**. (FRIGOTTO, 1997, p.13)

As perspectivas de reorganizar os movimentos sociais em busca da igualdade, solidariedade e democracia efetiva de que fala FRIGOTTO, permitem rebater a ofensiva conservadora que pretende impor suas vitórias políticas como muitas e definitivas, como afirma TAMARIT, supondo necessariamente o fracasso e a conseqüente desqualificação dos princípios, das denúncias e do próprio anúncio das teorias críticas.

Cavalcando sobre esta "rósea" conjuntura, audazes "filósofos" – convenientemente promovidos por aparatos culturais e internacionais – proclamam, sem mais aquela, **o fim da história**, e, conseqüentemente a morte da utopia. Tudo isso obnubila muitas pessoas, submergindo-as na confusão e fazendo-as esquecer suas preocupações teóricas e éticas que em outro tempo, não muito distante, pareciam constituir o **leitmotiv** de suas vidas. Desse modo, a falta de compromisso, a deserção e, nos casos mais graves, a traição direta têm caracterizado a conduta de um setor de nossa intelectualidade... Torna-se imprescindível reafirmar os princípios, reivindicar a teoria e recuperar a linguagem crítica: isto é, voltar à utopia. (TAMARIT, 1996, p.21-22)

Como afirma SAVIANI ao justificar a perspectiva histórico-crítica de análise adotada por ele, para discutir a educação e as questões da atualidade, optando por um enfoque que apóia-se nas contribuições decorrentes do esforço científico desenvolvido por MARX, para compreender os modos como os homens produzem sua própria existência, produzindo assim a sua história:

Considerando a direção para onde os ventos estão soprando, os rumos tomados pelas ondas que agitam os mares em que navegamos, o leitor provavelmente se perguntará: mas o autor não está adotando uma perspectiva desatualizada justamente para tratar de questões da atualidade? Não é MARX um autor do século passado cujas análises já estão ultrapassadas? Não é ele um profeta fracassado cujas previsões estão sendo uma a uma

contestadas pelos fatos recentes ocorridos nos países do Leste europeu? (SAVIANI, 1991, p.9-10)

Para enfrentar essa questão, o autor recorre a SARTRE, colocando em pauta o irrefutável argumento de que as questões que provocaram o advento da teoria marxista estão longe de ser superados. A não superação dos problemas que esse paradigma científico nasceu para explicar, inviabiliza sua superação. No dizer de SAVIANI:

...é preciso que consideremos mais seriamente a afirmação de SARTRE – que não era marxista – segundo a qual o marxismo é a filosofia viva e insuperável de nossos tempos. Considera ele que "um argumento antimarxista" não é mais que o rejuvenescimento aparente de uma idéia pré-marxista. Uma pretensa superação do marxismo não será, no pior dos casos, mais que uma volta ao pré-marxismo, e, no melhor, a redescoberta de um pensamento já contido na idéia que se acredita superar. Esta idéia de SARTRE se ancora na consideração de que uma filosofia é viva enquanto expressa a problemática própria da época que a suscitou e é insuperável enquanto o momento histórico de que é expressão não tiver sido superado. Ora, os problemas postos pelo marxismo são os problemas fundamentais da sociedade capitalista e enquanto estes problemas não forem resolvidos/superados não se pode falar que o marxismo terá sido superado. (SAVIANI, 1991, p.10)

Nessa mesma direção, SANTOS referindo-se ao que considera um dos maiores méritos de MARX: articular uma análise rigorosa da sociedade capitalista, com a construção de uma vontade política radical de superá-la, transformando-a numa sociedade mais livre, mais igual, mais justa e mais humana, reporta-se ao fato de que a coerência entre a análise do presente e a construção da vontade do futuro não é um ato científico, dado que os dois procedimentos têm lugar em planos gnoseológicos distintos.

É o ato político que articula a análise científica com o pensamento utópico.

Trata-se agora de saber se, uma vez que o sujeito histórico de Marx falhou à história, pelo menos até agora, falhou com ele a utopia de transformação que lhe era atribuída. (SANTOS, 1997, p.42)

Questionando-se sobre se existe interesse hoje, nessa averiguação, o sociólogo considera que num período de transição paradigmática como o que estamos entrando, a utopia é mais necessária do que nunca.

A crise final de um determinado sistema social, reside em que a crise de regulação social, ocorre simultaneamente com a crise de emancipação. A acumulação das irracionalidades no perigo iminente de catástrofe ecológica, na miséria e na fome a que é sujeita uma grande parte da população mundial – quando há recursos disponíveis para lhes proporcionar uma vida decente e uma pequena minoria da população vive numa sociedade de desperdício e morte de abundância, – na destruição pela guerra de populações e comunidades em nome de princípios étnicos e religiosos que a modernidade parecia ter descartado para sempre, na droga e na medicalização da vida como solução para um quotidiano alienado, asfíxiante e sem solução – todas estas e muitas outras irracionalidades se acumulam ao mesmo tempo que se aprofunda a crise das soluções que a modernidade propôs, entre elas o socialismo e o seu máximo de consciência teórica possível, o marxismo. (SANTOS, 1997, p.43)

Como consequência, para direcionar a transformação social, precisamos da utopia como do pão para a boca, diz SANTOS. E no final do século, a única utopia realista é a utopia ecológica e democrática. Realista porque se firma

...na contradição crescente entre o ecossistema do planeta terra, que é finito e a acumulação do capital que é tendencialmente infinita. (SANTOS, 1997, p.43)

Utopia porque:

...a sua realização pressupõe a transformação global, não só dos modos de produção, mas também do conhecimento científico, dos modos de vida, das formas de sociabilidade e dos universos simbólicos... É uma utopia democrática porque a transformação a que aspira pressupõe a repolitização da realidade e o exercício radical da cidadania individual e coletiva, incluindo nela a carta dos direitos humanos da natureza. É uma utopia caótica porque não tem um sujeito histórico privilegiado. (SANTOS, 1997, p.43-44)

Na guerra de posições – de acordo com o pensamento gramsciano expresso em sua teoria ampliada de Estado – os avanços históricos na conquista de uma democracia efetiva estão relacionadas à conquista da hegemonia, da direção política

pelos setores dominados, da instauração do ideário democrático entre as grandes massas oprimidas. Isso representa no momento presente assumir a difícil tarefa de desestabilizar e desarticular o ideário neoliberal que veicula suas "verdades" nos quatro cantos do mundo, através da mídia impressa e eletrônica, um dos principais intelectuais orgânicos da classe burguesa dominante. A educação tem um papel fundamental nesse movimento, a começar pelo desvelamento dessas verdades da burguesia, contrapondo a elas uma análise da realidade social e política do mundo atual. Cabe à escola construir um projeto político-pedagógico que se constitua em elemento de esclarecimentos sobre as determinações históricas, econômicas e sociais da sociedade tal como está constituída, elaborando propostas para sua superação.

No entanto, as classes hegemônicas mantêm-se atentas a todas as manifestações sociais, políticas e educacionais que possam ameaçar sua posição.

GALVÊAS, ex-ministro do governo militar, examinando as perspectivas da educação na economia, em um estudo que discute as influências do positivismo e do marxismo na educação brasileira, demonstra, além de um reacionarismo sem fronteiras, muita sabedoria ao afirmar:

Os defensores da educação transformadora atribuem à educação um caráter essencialmente político. Não mais a educação individualizada mas a educação coletiva, com politização dos conteúdos, o debate das questões sociais. (GALVÊAS, 1993, p.138)

Justifica sua análise, demonstrando na assertiva inicial da justificativa, infelizmente, menos sabedoria e conhecimento de causa que na afirmação anterior:

A maioria dos teóricos de educação no Brasil é de formação marxista. Por isso mesmo, a crítica que se faz à política educacional é que ela é influenciada pelo empresariado capitalista, que só pensa na educação do indivíduo para melhorar a produtividade de suas empresas e aumentar seus lucros. ...Eles procuram usar a educação e a escola para dar aos trabalhadores instrumentos para a luta pela transformação social. (GALVÊAS, 1993, p. 140)

E conclui profetizando:

Com a queda do muro de Berlim e o fracasso do modelo comunista soviético, essa radicalização deve desaparecer no Brasil. (GALVÊAS, 1993, p. 140)

No entanto, embora a profecia de GALVÊAS seja difícil de se cumprir – conseguir constituir-se em um bloco hegemônico compacto, sem vestígios de oposição é um desejo permanente da direita radical – para que os educadores possam contribuir para a transformação social é necessário que estejam engajados num projeto de educação comprometido com essa transformação, partilhando da utopia de NÓVOA:

...a escola é, talvez, o lugar onde se concentra hoje em dia o maior número de pessoas altamente qualificadas, que se encontram relativamente protegidas dos confrontos políticos, das competições comerciais e das tentações gestionárias. Será que pertence à escola um papel primordial na tarefa de pensar o futuro?

Para os professores o desafio é enorme. Eles constituem não só um dos mais numerosos grupos profissionais, mas também um dos mais qualificados do ponto de vista acadêmico. Grande parte do potencial cultural (e mesmo técnico e científico) das sociedades contemporâneas está concentrado nas escolas. Não podemos continuar a desprezá-lo e a minorizar as capacidades de desenvolvimento dos professores. O projeto de autonomia profissional exigente e responsável, pode recriar a **profissão professor** e a preparar o novo ciclo na história das escolas e seus atores. (NÓVOA, 1991b,p.29)

Para que isso possa ocorrer é preciso superar a condição que TAMARIT chama de analfabetismo político⁹, condição com a qual não se nasce, mas a que se chega, muitas vezes com verdadeiro esforço. E isso significa, como brilhantemente intuiu GALVÊAS, respaldado por toda a sabedoria do capitalismo, politizar as nossas discussões de educadores, conscientizando-nos de que temos em nossas mãos os instrumentos de luta para a transformação social.

⁹ Tamarit considera a despolitização como ponto de chegada, não como ponto de partida. O povo dos Estados Unidos não nasceu despolitizado, exemplifica. "Foi conduzido a essa situação pela ação da educação formal, não-formal e informal – os veículos do discurso hegemônico." (TAMARIT, 1996, p.145)

2- CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONTEXTO EDUCACIONAL

Para aquilatar as possibilidades e limites de a educação contribuir com a transformação social – em um momento histórico em que o capitalismo se recompõe e se fortalece através da disseminação da ideologia neoliberal, que utiliza boa parte do poder de fogo de suas artilharias nas investidas aos sistemas educacionais, utilizando-se para isso da globalização mundial do projeto econômico – faz-se necessário retomar as discussões sobre as relações educação/sociedade nesse novo contexto. Como o projeto hegemônico do capitalismo mundial não atende aos interesses da maioria da população é tarefa importante da escola construir uma contra-ideologia a esse projeto.

O estudo de MARTINIC (1997) **Desafios da educação latino americana em uma era de globalização**, com enfoque na área educacional, procura reconhecer os dilemas e horizontes que desafiam a todos na era da globalização.

O autor destaca a importância da educação na era global, a partir da constatação de que o conhecimento configura-se como terceiro fator de crescimento econômico, que na época da expansão industrial eram representados apenas pelos fatores capital e trabalho. A partir dessa premissa desenvolve sua análise, da qual extrai elementos para definir as tendências atuais da educação na era global, apresentando-se o seu ensaio, fértil em indicadores para a compreensão das relações educação/sociedade no contexto neoliberal.

Considerar a educação como fator de crescimento econômico e desenvolvimento social é uma das teses conservadoras recorrentes das teorias neoliberais, na busca de recompor a hegemonia do ideário burguês após a última crise do capitalismo. Nessas teses coloca-se a educação escolar à serviço estratégico do sistema:

...para promover o desempenho social e econômico da população, condição indispensável para obter sucesso na nova ordem de competição internacional. (MELLO e SILVA, 1991, p.54)

Calcado nessas teses, MARTINIC amplia as atribuições da educação escolar, para dar conta dos desafios culturais e das demandas para o novo cenário, entendendo que a educação deve responder não só aos requerimentos do campo produtivo, mas também aos que surgem no campo cultural.

...De fato a escola deve preparar os jovens para uma nova cultura do trabalho, baseada no domínio da informação e em operações complexas; criatividade; capacidade para resolver problemas e de trabalhar em equipe. ...A tarefa das escolas vai muito mais além de ensinar estudantes a ganhar a vida. A educação deve preparar os jovens para que vivam plenamente, em uma sociedade que os integre e garanta o desenvolvimento de suas potencialidades. (MARTINIC, 1997, p.26-27)

A formação da cidadania, para uma democracia moderna e global, segundo ele, deve ser complementada com a geração de oportunidades para todos, em que as possibilidades de melhorar as condições de vida não estejam limitadas pela origem social das pessoas.

Em decorrência dessa constatação, afirma a igualdade como condição fundamental da competitividade, sustentando que não existe competitividade autêntica sem equidade:

Os países que não são justos não se resolvem como países competitivos. A educação deve melhorar as bases do saber para todos e gerar capacidades endógenas de adaptação a um mundo de mudanças não previstas. (MARTINIC, 1997, p.27)

Sabe-se todavia, da excludência social infringida a vastas camadas da população, de forma cada vez mais ampla e freqüente. As condições de miserabilidade social estão presentes não apenas em países de terceiro mundo, mas também no interior de países desenvolvidos economicamente, como é o caso dos Estados Unidos, por exemplo.

Muito embora a preocupação com a formação do cidadão e com a conquista social da cidadania sejam essenciais ao movimento de transformação da sociedade, constituindo-se em significativas bandeiras de luta, sua presença no discurso

educacional e nas reivindicações dos diferentes segmentos sociais, não garantem a geração de oportunidades sociais e de trabalho, assim como não asseguram o estado de direito e de justiça social. As oportunidades sociais e de trabalho e suas garantias legais e institucionais não se instauram através de iniciativas isoladas da educação ou através de recomendações amigáveis e bem intencionadas de instituições civis, estatais ou religiosas. Essas mudanças na organização política da sociedade constituem-se em um processo de natureza muito mais complexa, que envolve acirrada luta pelo poder entre os diferentes segmentos sociais, não obstante sua presença no discurso educacional e nas reivindicações dos movimentos sociais favoreça conquistas no plano constitucional. Mesmo que esses direitos, num primeiro momento, consigam figurar apenas no papel, essa conquista representa avanços significativos na construção da cidadania, uma vez que os direitos legais sinalizam a direção das lutas sociais.

COUTINHO define a cidadania como:

...a capacidade conquistada por alguns indivíduos, ou (no caso de uma democracia efetiva) por todos os indivíduos, de se apropriarem dos bens socialmente criados, de atualizarem todas as possibilidades de realização humana abertas pela vida social em cada momento **historicamente** determinado. (COUTINHO, 1994, p.14)

O autor dá relevo ao historicamente determinado entendendo ser fundamental

...ressaltar o fato de que soberania popular, democracia e cidadania (três expressões para, em última instância, dizer a mesma coisa) devem sempre ser pensadas como processos eminentemente históricos, como conceitos e realidades aos quais a história atribui permanentemente novas e mais ricas determinações. A cidadania não é dada aos indivíduos de uma vez para sempre, não é algo que vem de cima para baixo, mas é resultado de uma luta permanente, de baixo para cima, que implica um processo histórico de longa duração. (COUTINHO, 1994, p. 14)

O direito positivo, ou seja, o direito como garantia institucional e como exercício efetivo se iniciam geralmente como demandas da população a partir de expectativas de direitos, que resultam da consciência desenvolvida sobre determinadas situações.

As conquistas dos direitos a uma cidadania ativa dentre eles o direito à educação têm uma dimensão histórica de lutas e conquistas que precisam ser recuperadas para entender as intenções veladas e dissimuladas do discurso educacional do neoliberalismo.

2.1 ELEGENDO CONTRAPONTO: POSSIBILIDADES DE DISCUTIR O IDEÁRIO NEOLIBERAL EM EDUCAÇÃO

Embora MARTINIC manifeste neste ensaio a preocupação com o desenvolvimento do princípio democrático da educação para todos, as matrizes teóricas de sua análise sobre a relação escola/sociedade parecem não se coadunar com os fins e princípios de uma educação comprometida com a transformação social, uma vez que deixa de considerar os determinantes histórico-sociais dessa relação.

No entanto, seu trabalho oferece elementos fundamentais para a discussão da educação na era global, uma vez que apoia-se em uma vasta produção teórica sobre o assunto, apresentada e discutida em simpósios, seminários e congressos realizados em diversos países da América Latina nos últimos cinco anos e também em resultados de várias pesquisas sobre o tema. Baseado nesse aporte teórico MARTINIC levanta as quatro grandes tendências das mudanças estruturais em educação, em curso e que estão por vir nos próximos anos, constituindo-se essas tendências em contrapontos privilegiados para discutir as demandas do neoliberalismo à educação. Embora reflitam necessidades reais do ensino, essas demandas não estão postas para todos, mas para uns poucos, como se pode apreender analisando cada uma delas, a partir dos determinantes histórico-sociais da educação.

- **Primeira tendência: flexibilização do limite entre a escola e seu contexto**

MARTINIC pondera que para aumentar sua eficiência e competência social, a educação sistematizada deve flexibilizar seus limites com a sociedade em geral e buscar uma relação mais aberta e interdependente com o sistema produtivo social, o

que significa novos requerimentos para o currículo e a organização dos sistemas educacionais.

Enfrentar os desafios da globalização exige mão de obra qualificada, sendo a qualificação entendida como uma aquisição de competências e uma formação geral que garantam a responsabilidade, a criatividade e a capacidade para resolver problemas, o que é impossível de se conseguir através de treinamentos exclusivos em determinados ofícios, como se concebia anteriormente.

Uma formação dessa natureza só pode ocorrer em um processo cultural, através do qual a escola prepare o cidadão para a vida e para o trabalho, ou seja, desenvolva competências sociais e culturais que favoreçam o desempenho adequado e pertinente no mundo do trabalho e na vida cidadã.

Essa questão apontada por MARTINIC, reveste-se de tamanha importância no mundo globalizado, que outras áreas, além da educacional, têm considerado a necessidade de desenvolver amplos processos culturais, em busca de uma relação mais aberta e interdependente com os diversos setores da sociedade. Até mesmo setores como os de administração de empresas têm se preocupado em criar relações com setores da sociedade não diretamente relacionados aos seus interesses econômicos.

No ensaio: **Os novos paradigmas da administração** DRUCKER¹⁰ analisa que boa parte do que se pratica e se ensina em administração está seriamente desatualizado. A maioria dos pressupostos relativos às empresas, à tecnologia e à organização são ditados por paradigmas superados. Dentre uma série de premissas desatualizadas que ele cita, está a visão ultrapassada de que o trabalho da administração deve centrar sua atenção apenas ao que acontece dentro da empresa, ou seja, o foco da administração entendido como interno à empresa, não se constituindo em objeto de preocupação, nada do que acontece fora dela. Abandonar essa e outras premissas incorretas, é condição de sobrevivência das organizações, no mundo de rápidas transformações em que vivemos.

¹⁰ O ensaio **Os novos paradigmas da administração**, de Peter F. Drucker foi publicado em Revista Exame, Ano XXXII, n.º. 4, edição 682, São Paulo, 1999. Esse ensaio faz parte de um livro do autor, a ser lançado nos Estados Unidos.

Se até mesmo o universo "insensível" das empresas encontra-se "sensível" às influências da cultura globalizada e procura construir novos paradigmas para a administração, conforme manifesta um de seus mais conceituados intelectuais orgânicos Peter DRUCKER, o que dizer da área educacional na qual motivos de ordens muito mais amplas – é função precípua da escola responsabilizar-se pela socialização de todo o conhecimento produzido pela humanidade – colocam exigências de construir novos perfis para o ensino superior e também para o ensino básico e médio e por similitude de natureza, fins e objetivos, construir também novos perfis para os programas e projetos capacitação de professores e demais profissionais de educação, para que a educação possa cumprir sua missão: formar cidadãos escolarizados capazes de estabelecer relações condizentes com o mundo em que vivem.

Para redefinir os perfis, a educação precisa, na análise de MARTINIC, harmonizar seus objetivos próprios com as necessidades do mundo do trabalho considerando a relação educação/trabalho como uma relação aberta e interdependente do sistema produtivo social em geral.

As escolas terão que se relacionar de modo ativo com a comunidade, com a indústria, de forma que os conhecimentos possam sempre ser aplicados e compreendidos nas situações do mundo real, ou seja, num contexto de conhecimentos práticos. E é nessa necessidade real e legítima que se apoiam as investidas neoliberais na área educacional. Porém a tentativa de condicionar os objetivos da educação à formação para o trabalho não é nova na história do capitalismo.

A relação educação/trabalho tem sido objeto das mais intensas contendas tanto no terreno ideológico como nas políticas de educação. Colocar a educação a serviço trabalho, velha ambição das classes dominantes, que para concretizá-la, acoberta-a com densos véus, tem se traduzido através dos tempos em diferentes demandas, de acordo com o estágio de desenvolvimento do sistema produtivo. No presente momento, assume as características realçadas por MARTINIC ao enunciar os requerimentos da era global para a educação e as escolas.

No entanto, embora apresentadas de uma forma mais sofisticada, pintadas com novas nuances, acobertadas com outros véus, as contradições envolvidas na relação escola/sociedade no novo contexto neoliberal são as mesmas e estão vivas e presentes – como não poderiam deixar de estar, uma vez que não foi superada a condição essencial geradora dessas contradições, que são os interesses conflitantes existentes em uma sociedade dividida em classes sociais antagônicas – bastando retomar algumas análises de estudiosos sobre os movimentos anteriores do capitalismo em direção à educação, não muito distantes no tempo, para recuperá-las.

Do ponto de vista das classes dominantes a organização dos sistemas de ensino respondeu primeiramente à necessidade básica de possibilitar ao trabalhador realizar e firmar os contratos de venda de sua força de trabalho, sendo a demanda da profissionalização durante o processo de escolarização uma questão que se colocou posteriormente. Do ponto de vista das classes trabalhadoras as oportunidades educacionais representaram muito mais do que o acesso aos conteúdos burgueses do ensino ou um trampolim para a ascensão social.

Retomando essa discussão nos anos 80, na I Conferência Brasileira de Educação, em simpósio "Falência da profissionalização: e agora o que fazer?" CUNHA¹¹ analisa os aspectos relativos à reprodução do modelo de sociedade capitalista pela escola, explorando a contradição do ponto de vista das classes trabalhadoras, para as quais a escola apresenta um lado positivo e um lado negativo que atuam ao mesmo tempo:

O lado negativo, do ponto de vista das classes trabalhadoras, é dado pelo mecanismo discriminador que expulsa seus filhos precocemente da escola e pelo conteúdo burguês do ensino. Mas, deste mesmo ponto de vista, é possível ver como lado positivo o ensino que pode ser apropriado pelos trabalhadores em seu próprio proveito, embora inicialmente pensado para o da burguesia: a leitura, a escrita, o cálculo, o núcleo válido da qualificação profissional. (CUNHA, 1981, p.186)

¹¹ Simpósio apresentado na I Conferência Brasileira de Educação em 1º/04/80 em São Paulo, com a participação de Luiz Antônio Cunha. Publicação indicada na bibliografia.

Discutindo o fato de que muitos intelectuais entendem que a classe trabalhadora procura a escola pelo mito de ascensão social de que ela se reveste e também porque a idéia sobre a necessidade de freqüentar a escola já foi inculcada a essa classe pela ideologia burguesa CUNHA afirma:

É preciso dizer para os menos avisados, que os trabalhadores **sabem** que a escola capitalista tem, **de fato**, esse lado positivo. Com isso, não quero encobrir o lado negativo da escola nem minimizar sua importância. É preciso denunciar mil vezes os mecanismos discriminadores do ensino e a inculcação da ideologia burguesa, mas sem perder de vista a existência **hoje** na escola que **aí está**, de um núcleo válido que é buscado pelos trabalhadores. Só assim é possível entender porque eles buscam a escola para seus filhos com tanta ânsia. Se nós, intelectuais, não sabemos disso, os trabalhadores sabem; os políticos populistas também ... (CUNHA, 1981,p.186)

Questionando a pretensão de muitos intelectuais em julgar as classes trabalhadoras incompetentes para encaminhar suas demandas, encaminhando-as por elas, argumenta:

Ou, será que os trabalhadores procuram a escola apenas por já terem sido educados pela ideologia burguesa que valoriza a escolarização? Se assim pensarmos, estamos a um passo de diagnosticar as classes trabalhadoras como totalmente alienadas, incapazes de discernir seus próprios interesses. O caráter elitistas dessa posição é claro. Os trabalhadores procuram a escola capitalista ... porque vêem nela um lado positivo, um núcleo válido. (CUNHA, 1981, p.186)

Entre as conclusões apresentadas no sentido de tornar a escola cada vez mais ligada aos interesses concretos das classes trabalhadoras CUNHA indica a necessidade do aprofundamento do conteúdo geral do currículo, buscando a integração dos conhecimentos particulares adquiridos na escola e fora dela numa perspectiva histórica globalizadora.

A necessidade de a escola desenvolver processos culturais visando a formação geral do cidadão para a vida e para o trabalho, apontada por MARTINIC ao delinear a primeira tendência pré-figurada de mudanças na educação da era global e os núcleos válidos da cultura letrada, reconhecidos como fundamentais pelas classes

trabalhadoras para a sua formação, conforme enunciou CUNHA, constituíram-se também há já algumas décadas em preocupações do político e educador italiano GRAMSCI (1968) que defendia a escola unitária para todos os cidadãos e mostrava as inconsistências das especializações no início da escolarização. Ele demonstrou através de suas teses, a importância da formação geral, não apenas para a vida do trabalhador, mas também para tornar mais efetivas e produtivas as suas relações com o trabalho. As especializações profissionalizantes prematuras, requeridas pelo sistema produtivo capitalista nesse estágio do capitalismo, que visavam ocupar os espaços curriculares das disciplinas de formação geral no processo de escolarização elementar e média, representavam demandas transitórias do desenvolvimento tecnológico, estas sim, podendo ser objeto de treinamentos programados e desenvolvidos pelo sistema produtivo e não pelo sistema público de ensino, sempre que necessário.

O pensador italiano com sua grande sensibilidade pelas questões sociais, suas opções políticas e éticas de esquerda e seus profundos conhecimentos sobre educação e cultura enunciava naquele momento que um cidadão com uma sólida formação geral se articula com muito mais facilidade aos conteúdos e processos das inovações científicas e culturais, dominando os conhecimentos e utilizando-os na prática em um curto espaço de tempo.

É óbvio que, contrariamente às motivações do sistema produtivo capitalista ao requerer a formação geral do trabalhador no estágio de desenvolvimento atual, as intenções de GRAMSCI, ao defender a inserção das classes trabalhadoras no patrimônio cultural da humanidade, estavam articuladas aos interesses dessas classes, considerando-as legítimas participantes de toda riqueza produzida direta ou indiretamente pelos homens, no processo de produção de sua existência.

É preciso reconhecer que as capacidades e habilidades apontadas são consideradas hoje essenciais, estando presentes nas propostas educacionais consentâneas com as teorias científicas mais representativas do pensamento progressista e o reconhecimento dessa necessidade deve figurar entre os requisitos básicos dos programas desenvolvidos, mas é necessário também, num exercício dialético, reconhecer sua profunda adequação às novas necessidades do capital, de

forma a entendê-las, analisá-las e buscar utilizá-las no discurso e na ação pedagógicas de forma não ingênua, catalisando (também dialeticamente) para a educação a velocidade em que devem ocorrer as mudanças, quando estas são vitais ao desenvolvimento da produção capitalista. Na verdade a aspiração dos capitalistas para a formação profissional sempre esteve ligada à perspectiva de adestramento. Por esse motivo, a transformação que vem sendo reivindicada nos últimos tempos, não pode ser interpretada ingenuamente como uma transformação em favor da classe trabalhadora, mas como uma necessidade emergente do capital.

- **Segunda tendência: a passagem de um currículo fechado em texto e em conteúdos para um outro, com ênfase em processos e procedimentos.**

MARTINIC argumenta que o aumento de informações, de alternativas e de acessos e ainda, o aumento de linguagens e a organização de seqüências flexíveis não lineares, exigem que o novo currículo das escolas do mundo globalizado enfatize as possibilidades gerais, ou seja, que possibilitem o domínio de procedimentos e operações, para obter as informações, manipulá-las e utilizá-las de forma criativa.

Os conhecimentos básicos necessários serão a ciência, a lógica, a teoria e o uso da computação. Em termos de habilidades específicas os estudantes deverão calcular, sintetizar, analisar. Ao mesmo tempo a escola deverá preparar para uma cultura global, buscando a formação de pessoas responsáveis, autodisciplinadas, com boa capacidade de comunicação e orientadas para cooperar com os outros.

Nesse sentido, o novo currículo deve desenvolver o pensamento crítico, a capacidade de análise quantitativa e qualitativa, favorecer o manejo de informações, inserir o aluno na história e na cultura.

HIRATA (1997) discutindo a relação de trabalho no contexto de crise econômica, de desemprego, de precarização de mão de obra e de mudanças dos padrões tecnológicos e organizacionais (divisão menos acentuada do trabalho, integração mais pronunciada das funções, crise do posto de trabalho, emergência de um paradigma baseado na cooperação e na comunicação) descreve a nova concepção do trabalhador na organização que vem ocupar o lugar do "operário-

massa" do taylorismo e do fordismo: é a concepção do operário toyotista, designado pela gerência japonesa como sujeito do processo de trabalho. As competências que se exigem dele referem-se aos recursos da inteligência, à capacidade de inventar e de criar, recursos esses que remetem-se muito mais à pessoa do que ao indivíduo e essa pessoa é considerada sujeito capaz de se implicar, de mobilizar seus recursos próprios em vista da atividade produtiva. Esse trabalhador, explica HIRATA, não tem uma visão fragmentada e parcial, mas uma visão de conjunto do processo de trabalho e de produção e mesmo informações sobre os valores econômicos que estão em jogo, conhecimento este até então reservado aos donos do capital. Essa visão de conjunto é de importância vital para que o trabalhador japonês possa julgar, discernir, intervir, resolver problemas, propor soluções. O envolvimento subjetivo e a mobilização psíquica do trabalhador não se dão gratuitamente, mas se condicionam à importância e ao valor de ter uma carreira estável dentro de uma mesma empresa e ao receio de fazer parte do grupo precário de subcontratados com que conta a organização japonesa para funcionar.

Tratando-se de pessoa, torna-se difícil dissociar o tempo de trabalho e o tempo extra-trabalho, o profissional e o pessoal, o público e o privado. A implicação da pessoa significa, no "modelo" japonês, que a empresa invade a totalidade dos tempos sociais. O espaço dito habitualmente "privado" que escapa à socialização profissional é reduzido ao mínimo. Da mesma maneira, pode-se dizer que a importância da contribuição conjunta da socialização familiar, da educação escolar e da formação profissional é particularmente decisiva nesse "modelo". (HIRATA, 1997)

Essas reflexões de HIRATA permitem perceber as razões das demandas postas à educação escolar para a formação do trabalhador da era global, uma vez que, ao que tudo indica, o operário toyotista é o padrão do trabalhador requerido neste estágio avançado da industrialização, em que o adestramento torna-se insuficiente.

Uma das questões que se pode levantar a partir da análise de HIRATA que demonstra a alienação do trabalhador, não apenas de sua força de trabalho, mas de todos os seus tempos sociais ou seja, de sua vida, é a necessidade de repensar as

dimensões e implicações das exigências atuais do capitalismo no conceito de trabalho alienado, tal como foi definido por MARX em "O Capital", tendo em vista os novos componentes exigidos do trabalhador, não incluídos no contrato da força de trabalho.

A objetivação e incorporação da força de trabalho nas mercadorias, no modo capitalista de produção, representam para o trabalhador na modalidade "operário toyotista", não apenas alienar-se da força de trabalho que vende ao capitalista, mas permitir a invasão de seus tempos pessoais, a invasão à sua totalidade de pessoa humana. Para encontrar e preservar seu espaço de trabalho, num contexto de competições ferrenhas, o trabalhador renuncia em favor do capital a todas as suas possibilidades concretas de ação e os mais caros valores sociais conquistados pela humanidade. Mesmo que individualmente muitos trabalhadores possam nunca abraçá-los, estes valores fazem parte de seu universo de possibilidades, até que tenham obrigatoriamente que renunciar a eles.

O que representava nos momentos iniciais do capitalismo, disputa concreta por empregos – a história do sindicalismo está repleta de exemplos de movimentos grevistas, nos momentos em que o capital podia contar com numerosos exércitos de reserva, em que os operários em greve ficavam tomando conta de "sua" máquina, para não ser substituído – constitui-se, no momento presente, em artifícios psicológicos revestidos muitas vezes de requintes maquiavélicos e os trabalhadores, ao optarem por eles, como estratégia de sobrevivência, abandonam uma opção ética de vida, negando-se a si mesmos como seres humanos.

Da mesma forma que cada homem agindo eticamente realiza sua individualidade e transforma as relações humanas, em direção à construção de uma outra ordem social, em que as práticas sociais se pautam por valores como o respeito, a cooperação, a solidariedade, ao ser induzido e praticamente obrigado a optar por práticas sociais acirradamente competitivas – e por consequência, negadoras da sensibilidade social, anestesiantes de sentimentos e emoções sobre o destino dos outros homens – incorpora e consolida como suas, a exploração e a dominação inerentes ao modo capitalista de produção.

Nas palavras de GRAMSCI, a questão discutida em seus aspectos positivos, demonstra que ao agir eticamente o homem fortalece a si mesmo e contribui para transformar o mundo exterior:

O homem deve ser concebido como um bloco histórico de elementos subjetivos e individuais e de elementos de massa – objetivos e materiais – com os quais o indivíduo está em relação ativa. Transformar o mundo exterior, as relações gerais, significa fortalecer a si mesmo, desenvolver a si mesmo. É uma ilusão e um erro, supor que o melhoramento ético seja puramente individual: a síntese dos elementos constitutivos da individualidade, é individual, mas ela não se realiza e desenvolve sem uma atividade para o exterior, atividade transformadora das relações externas, desde as com a natureza e com os outros homens – em vários níveis, nos diversos círculos em que se vive – até a relação máxima, que abraça todo gênero humano. (GRAMSCI, 1986, p.12)

Nessa mesma direção, DEJOURS, estudioso da psicologia do trabalho, referindo-se à violência invisível da atual gestão de empresas capitalistas, que no contexto mundial de desempregos está criando um círculo de medo nos locais de trabalho – onde o pavor da demissão e a conseqüente precarização da vida, somados à sobrecarga de trabalho vão afetando a saúde física e mental dos trabalhadores; onde, num clima de ameaça permanente, os gerentes procurando aumentar a produtividade para mostrar serviço apressam a substituição daqueles que julgam menos preparados; onde transforma-se em regra o crescimento da tolerância à injustiça e da aceitação de condutas antes reprováveis – afirma que nessa situação gerada, todos somos mais ou menos obrigados a desenvolver estratégias específicas para nos proteger do que o sofrimento dos outros provoca em nós, não apenas no caso do trabalho, mas também em nossa vida cotidiana. Tratando da banalização da injustiça social em entrevista a jornalistas brasileiras, o psiquiatra e psicanalista francês assim se pronuncia:

Deparar com os mendigos que há no metrô de Paris é insustentável. Para continuar a andar de metrô, é preciso desenvolver uma couraça contra isso. E, se a gente o faz, não sente mais o sofrimento, fica indiferente. E começa a descrever esses mendigos de outro modo: "são alcoólatras", "eles fedem"

etc. Não são mais homens que sofrem. Não são mais como eu. Assim para continuar trabalhando nas condições que nos são dadas, somos obrigados a nos servir de defesas. Se a gente é muito sensível à dor do outro, não agüenta. Mas, se essas defesas são muito eficazes, funcionam como um anestésico. O "efeito perverso" delas é que finalmente se tomam tolerâncias excessivas ao sofrimento e, de certa maneira, conduzem à alienação. As defesas fazem dos agentes cúmplices do sofrimento. Elas tornam possível a tolerância e a injustiça social, e permitem a manutenção do sistema que gera tais sofrimentos. (DEJOURS, 1999.)¹²

É importante reafirmar ainda que no discurso que define o novo modelo de trabalhador exigido por essa conjuntura, que por sua vez, demanda um novo perfil das instituições formadoras, tudo se passa como se após um processo de competição "saudável", em que se sobressaem e vencem os mais preparados, houvesse espaço para todos viverem a sua cidadania, incluído nela o direito ao trabalho.

Analisando a demanda atual do capital sobre o trabalho FRIGOTTO afirma:

O conteúdo das demandas dos **homens de negócio** no campo educativo, estrutural e ideologicamente, não mudou de natureza, mas o conteúdo da demanda mudou profundamente e com ele as contradições assumem nova qualidade. O rejuvenescimento da teoria do capital humano é expressão desta mudança de conteúdo histórico. No plano teórico-ideológico a ótica economicista e sociologista daquela teoria é alargada pela tese da **sociedade do conhecimento**. (FRIGOTTO, 1995, p.202)

É a partir dessa tese que sociólogos, economistas, psicólogos, engenheiros, pedagogos e filósofos sinalizam demandas de uma nova qualificação que forme um trabalhador capaz de elevada abstração, flexível e participativo.

O que muda qualitativamente para atender às novas necessidades do processo produtivo:

...é a passagem de um trabalhador adestrado para um trabalhador com capacidade de abstração mais elevada e polivalente. Mas muda sob a lógica da exclusão. O limite, o horizonte definidor é o processo

¹² Entrevista concedida por Christofhe Dejours às jornalistas Ana Maria Ciccacio e Leda Leal Ferreira, publicada na Revista Caros Amigos nº 96 em maio de 1999, sob o título **A violência invisível**. O estudioso de psicologia do trabalho teve seu novo livro **A banalização da injustiça social** traduzido e publicado no Brasil em 1999, pela Fundação Getúlio Vargas.

produtivo demarcado pela naturalização da exclusão. No plano ideológico, a sutileza da tese da sociedade do conhecimento esconde, ao mesmo tempo, a desigualdade entre grupos e classes sociais, o monopólio crescente do conhecimento e, portanto, a profunda apropriação desigual do mesmo. (FRIGOTTO, 1995, p.202)

O trabalhador requerido pelo capital deve desenvolver no processo de escolarização, qualidades, habilidades e competências necessárias ao novo estágio de desenvolvimento, que são as mesmas necessárias a todo cidadão para viver sua cidadania em suas relações de vida e trabalho. Essas características são vitais também na luta do trabalhador por uma cidadania ativa, possibilidade negada na sociedade de classes à maioria dos cidadãos. No entanto, mesmo com requerimentos dessa natureza, que tornam esse trabalhador muito mais preparado que o trabalhador adestrado para perceber as contradições do capitalismo, a crença na igualdade de direitos enunciada pela sociedade democrática – afinal, há inúmeros exemplos de indivíduos de camadas menos privilegiadas da população que "vencem na vida" por seus próprios esforços – assegura que a lógica da exclusão continue sutilmente acobertada.

- **Terceira tendência: passagem de relações pedagógicas frontais e instrutivas para uma relação de colaboração professor/aluno no desenvolvimento de pesquisas**

Ao tratar da terceira tendência da educação na era da globalização MARTINIC lembra que é imprescindível que os professores construam e/ou ampliem as capacidades comunicativas e interativas com seus alunos.

Para promover uma relação estreita e ativa entre os campos de produção do saber, da informação e da tecnologia e o que ocorre na sala de aula faz-se necessário professores com um novo tipo de formação. Seu trabalho tem um papel central e para levá-lo a cabo é preciso abandonar a pedagogia frontal e desenvolver uma relação educacional dialógica, centrada na formação de competências e valores e uma permanente relação com o contexto e suas demandas.

Na verdade, cada vez mais educadores têm se convencido da necessidade de construir relações pedagógicas mais interativas. Educadores com referenciais teóricos e posturas as mais tradicionais e autoritárias possíveis, têm se preocupado com o fato de que os alunos têm deixado os professores "falando sozinhos" numa mensagem clara e explícita de que esperam que se encontrem novos caminhos para a educação formal numa cultura em que predominam as comunicações tecnológicas.

Problemas dessa natureza são enfrentados também por países desenvolvidos onde a educação apresenta indicadores quantitativos que a situa entre as mais eficientes do mundo. No Japão, por exemplo, onde não existe analfabetismo, onde há vagas para todos nas escolas, onde o governo arca com as despesas totais da educação até aos 15 anos, onde um terço dos concluintes do segundo grau ingressam na universidade, nem mesmo os números favoráveis, que têm assegurado credibilidade internacional à educação japonesa estão sendo capazes de segurar a falência que se aproxima.

...O stress a que os alunos são submetidos, o aumento da violência nas salas de aula, o desinteresse pela escola que culminou no ano passado em um número recorde de evasão escolar, tudo tem conspirado para a falência do atual modelo de ensino. Curiosamente, o mesmo sistema responsável por catapultar o país à potência mundial após a Segunda Guerra está sendo bombardeado por uma chuva de críticas e tem seus dias contados. (YAMASAKI, S. e YAMAGUCHI, G., 1999, p.24)¹³

Entre os caminhos que se vislumbram, têm figurado aqueles que, por influência principalmente das teorias construtivistas de ensino-aprendizagem, buscam desenvolver um processo educacional em que o professor se coloca como mediador entre o aluno e o conhecimento, abandonando a concepção e a postura de que professor é aquele que sabe tudo e aluno aquele que é imaturo e não sabe nada; de que o bom professor é aquele que expõe tudo o que sabe e o bom aluno é aquele

¹³ Sob o título **Um novo Japão** Sérgio Yamasaki e Gabriela Yamaguchi, em reportagem publicada pela revista **Made in Japan**, Ano 2, nº. 17, fevereiro/1998 analisam o modelo de ensino japonês e anunciam uma reforma educacional de grande envergadura. É interessante notar que nas entrevistas que os repórteres fazem com os alunos aparecem manifestações como estas: "Acho as aulas muito longas. (cada aula tem 50 minutos) Os professores também falam demais para explicar as matérias." (Makiko Ono, 14 anos, do 2º. Júnior). Isso parece indicar a urgência de encontrar novas formas de comunicação pedagógica, mais adequadas às gerações nascidas na nova era tecnológica das comunicações.

que não fala e nem pergunta durante as aulas; enfim, um processo educacional em que alunos e professores exercitando a dialogicidade defendida por FREIRE, aprendem ambos a aprender e a pesquisar.

De acordo com DEMO a questão reconstrutiva:

Talvez seja o resultado mais consistente das modernas teorias da aprendizagem a descoberta de que aprender é uma das marcas mais típicas da **competência humana** e de que significa um **esforço reconstrutivo pessoal e coletivo**. Aprendizagem de estilo significa que o ser humano coloca em movimento uma maneira **histórico-estrutural** de aprender. De um lado, existem fases estruturais dadas... De outro, a dinâmica da passagem se dá no confronto com a realidade e sobretudo com a sociedade. Há autores que acentuam mais o lado estrutural, como PIAGET, e outros que privilegiam as relações sociais, como VYGOTSKY. (DEMO, 1998.)¹⁴

Referindo-se à dialogicidade crítica, problematizadora e criativa, presentes nas proposições freireanas, assumidas por muitos educadores na década de 60, e, na maior parte das vezes, abandonadas pelas dificuldades objetivas de operacionalizar estes princípios, YAMASAKI e SANTOS assim se manifestam:

Essa perspectiva possibilita um trabalho pedagógico que garante voz ao educando para expressar seus valores, saberes e cultura. As ações pedagógicas permeadas pelo diálogo valorizam e problematizam o contexto dos educandos, desafiando-os a buscar novas perspectivas, saberes e ações. No entanto, percebe-se a dificuldade dos educadores na aplicação deste princípio pois, muitas vezes eles/as vão deixando o trabalho de construção de significados em função de uma prática de ensino que se caracteriza pela transmissão de conteúdos curriculares. Nesse sentido separa-se a "leitura do mundo" da "leitura da palavra." (YAMASAKI y SANTOS, 1999, p.17)

¹⁴ Essa afirmação encontra-se no texto **Sobre a aprendizagem**, de Pedro Demo, Brasília, UnB, abril de 1997, publicado pelo Instituto Paulo Freire in Cadernos da Escola Cidadã n°.6, São Paulo, 1998.

- **Quarta tendência: a organização de sistemas de gestão descentralizados e de estabelecimentos de ensino com autonomia**

MARTINIC justifica sua posição quanto à necessidade de descentralizar os sistemas de gestão e tornar os estabelecimentos de ensino mais autônomos afirmando que os sistemas educacionais altamente centralizados, predominantes na maioria dos países, têm produzido burocracias educacionais que vêm funcionando sem coordenação com os outros setores da sociedade e afetando o compromisso dos setores intermediários e da comunidade na tarefa educacional. As máquinas burocráticas, que centram-se em seus próprios interesses são resistentes a mudanças e são responsáveis frente a quase nada, exceto a si mesmas. Por esse motivo, as tendências atuais de mudança favorecem a autonomia das escolas para elaborar o seu projeto pedagógico, com a finalidade básica de estimular uma conexão com o contexto local, permitindo uma maior inserção da escola, a adequação e consistência dos conteúdos de formação e também a cooperação entre os diferentes setores envolvidos na área educacional e na tarefa educativa.

Nessa visão a preocupação avaliativa se transforma efetivamente em preocupação com os conteúdos aprendidos e com a formação de uma ética de responsabilidade na construção da comunidade.

Deixando para outro momento a discussão sobre a forma como os processos de avaliação são utilizados como estratégias para garantir a unicidade social, cultural e ideológica dos processos globais, anulando ou procurando atenuar através deles iniciativas locais que poderiam vir a ameaçá-la é interessante atentar para o alerta do autor sobre o fato de que uma excessiva auto-referência local pode, por um lado, desconectar a formação de processos globais e de outro lado, pode também desconectar a formação de processos locais, na qual se insere a comunidade, a região e o país em seu conjunto.

Num processo de relações globais a escala do local adquire nova dimensão, afirma ele. Grande parte do que ocorre com a educação, com seus saberes e pessoas, se definirão na escala global do local. Em outras palavras: em um mundo globalizado a educação não pode ser provinciana.

De certa forma, ao mesmo tempo que MARTINIC encaminha a defesa da autonomia dos sistemas de ensino em busca de eliminar burocracias estagnadoras e a autonomia dos estabelecimentos de ensino para elaborar seus projetos pedagógicos, preocupa-se com o fato de que as condições desiguais do local podem prejudicar o acesso aos benefícios do global.

O tema da autonomia da escola como estratégia necessária para qualificação do ensino tem ocupado lugar de destaque nos debates políticos e educacionais, através de diferentes abordagens e pontos de vista, não tendo no entanto, por diversas razões, gerado propostas e ações concretas que conduzam a resultados satisfatórios para o ensino público. Acompanhando as reflexões de estudiosos, que enfocam o tema a partir de outros pontos de vista, procurando desvelar as razões históricas, culturais, ideológicas, econômicas e políticas relacionadas direta ou indiretamente à questão da autonomia, colocam-se em cena os interesses conflitantes e antagônicos dos diferentes atores e segmentos sociais envolvidos.

Partindo de alguns estudos e pesquisas recentes sobre a autonomia da escola WARDE discute a tendência geral que tem levado, nos últimos tempos, muitos países e estados a reverem seus modelos de gestão educacional, em geral, procurando maior equilíbrio em relação às atribuições, deveres e responsabilidades pelo produto final das diversas instâncias envolvidas na educação. No caso de São Paulo, constata-se que a tendência tem sido a de repassar responsabilidades aos municípios, que têm reproduzido em pequena escala, o modelo centralizador do Estado.

As iniciativas de municipalização do ensino em São Paulo têm sido induzidas pela administração pública, uma vez que este Estado – diferentemente dos outros estados brasileiros, em que os municípios assumem os custos e a gestão do ensino de 1ª. a 4ª. séries – arca com o ônus de responsabilizar-se por em torno de 80% do ensino fundamental.

O que WARDE procura demonstrar, no entanto, é que nada há de novo nesses estudos recentes sobre o tema, que em suas conclusões, afirmam que a autonomia é uma estratégia necessária para a qualificação do ensino; que autonomia implica no

direito da escola para decidir e agir; que a escola tem direito de elaborar, executar, avaliar e rever seu projeto educacional e outras do mesmo teor.

A nova apropriação do tema autonomia da escola encontra-se, segundo ela, menos nos aspectos contidos nas propostas de autonomia veiculadas e mais na concepção global que informa essas propostas:

A discussão sobre o desembaraçamento das máquinas administrativas centralizadas e burocratizadas, para que a autonomia das escolas possa se efetivar, vem a reboque do suposto de que o Estado está em questão, como se ele tivesse atingido um estágio de esgotamento que obriga a maioria dos países a revê-lo radicalmente e a redefinir as suas tradicionais incumbências sociais. O suposto é o de que o Estado, genericamente, está sendo reformado em boa parte do mundo porque teria perdido a capacidade de responder às demandas públicas; enquanto o setor privado – ou "não-governamental" – ter-se-ia revelado, com o tempo, mais competente e dinâmico para responder não só às demandas econômicas como também às sociais. (WARDE, 1992, p.92)

A concepção global que sustenta a nova apropriação do tema da autonomia da escola precisa ser entendida:

...como uma adequação das tendências neoliberais – as quais mais corretamente deveriam ser denominadas neoconservadoras – que o organismo de "cooperação" internacional vêm impondo ao Terceiro Mundo para que se adapte – obviamente, como Terceiro Mundo – aos ditames do reordenamento mundial, estabelecido pelo e para o Primeiro Mundo. (WARDE, 1992, p.93)

GENTILI, discutindo as estratégias que o neoliberalismo define para superar a atual crise educacional, destaca que suas propostas combinam duas lógicas aparentemente contraditórias: a centralização e a descentralização, geralmente com ênfase nesta última.

...as políticas de ajuste educacional promovidas pelo consenso de Washington fundamentam-se numa vigorosa descentralização de funções e responsabilidades no âmbito educacional: transferem-se as instituições escolares da jurisdição federal para a provincial, e, dessa, para a esfera municipal; propõe-se repassar os fundos públicos para níveis cada vez mais micro, evitando assim a interferência "perniciosa" do centralismo estatal; desarticulam-se os mecanismos unificados de negociação com as organizações associativas dos trabalhadores da educação...; flexibilizam-se as

formas de contratação e retribuições salariais das categorias docentes. (GENTILI, 1998,p.24)

Se isso ocorre por um lado, por outro, entram em ação ao mesmo tempo e em contrapartida, a não menos poderosa estratégia centralizadora

...fundada: a) no desenvolvimento de programas nacionais de avaliação dos sistemas educacionais altamente centralizados em seu planejamento e implementação (basicamente, provas de rendimentos aplicadas à população estudantil); b) no planejamento hipercentralizado de reformas curriculares a partir das quais se chega a estabelecer os conteúdos básicos de um Currículo Nacional; e c) na implementação de programas nacionais de formação de professores que permitam a atualização dos docentes, segundo o plano curricular estabelecido na citada reforma. (GENTILI, 1998, p.24-25)

Todas essas medidas têm sido adotadas em nosso País nos últimos anos e não há de ser por mera coincidência. São transformações educacionais que derivam da dinâmica hegemônica que caracteriza as administrações neoliberais.

De forma coesa e consistente, um conjunto de reformas orientadas para garantir um rigoroso programa de ajuste econômico, como produto da chamada crise da dívida, cristalizam-se em mudanças educacionais que vão acontecendo, não apenas na estrutura e funcionamento dos sistemas escolares, mas como analisa GENTILI, são idéias e propostas que sintetizam a forma neoliberal de pensar e delinear a reforma educacional da América Latina nos anos 90, operando mudanças também nas subjetividades, nos sentidos construídos e atribuídos à educação como prática política.

Contrapor-se a isso, significa como ponto de partida, compreender criticamente as atuais políticas neoliberais. Essa compreensão, por sua vez, exige a conscientização dos educadores que pode dar-se através da politização das discussões nos sindicatos e nas escolas, visando criar a necessidade de desenvolver processos educacionais que formem pessoas capazes de contribuir para que o Brasil se integre ao mundo globalizado de forma não subordinada.

É preciso desarticular o discurso ingênuo da autonomia concebida como saída milagrosa da crise, desvinculada do conjunto de providências político-educacionais necessárias à reorganização do sistema de ensino.

AZANHA discutindo a autonomia no âmbito do município de São Paulo, reporta-se ao parecer que elaborou e foi acolhido pelo Conselho Estadual de Educação, no processo de aprovação do regimento comum a toda a rede de escolas municipais. Partindo do princípio de que o discurso de autonomia colide frontalmente com a instituição de um regimento comum, o ilustre educador, parafraseando o poeta que disse "a meia coragem é meia covardia" afirma:

...poderíamos dizer que a meia ousadia é meia timidez ou, ainda, que meia democracia é meio autoritarismo. (AZANHA, 1995 P.136)

Com essas palavras o autor questiona as intenções da administração municipal que na exposição de motivos do projeto do regimento comum usa argumentos como: "...sem democracia interna e autonomia, a escola abandona o seu papel básico de produção de conhecimento e criatividade", procurando demonstrar que a autonomia não tem no regimento interno elaborado pela própria escola, sua única expressão legítima, mas também, que a escola ao deixar de elaborá-lo, exonera-se de definir sua própria organização, liberando-se de tomar iniciativas, de inovar-se e de tentar resolver o seus problemas. E continua:

Na verdade, hoje, o princípio da autonomia escolar transformou-se numa expressão vazia. A adesão verbal de todos (políticos, administradores e professores) ao princípio retirou-lhe qualquer força operativa. A preocupação é estabelecê-lo na letra das normas. Nada mais. Nada se faz para desenvolver em cada escola, em cada professor, a percepção de que o exercício da autonomia escolar é a única defesa contra os pacotes "orientadores" de órgãos centrais. O magistério como um todo precisa ser educado para esse exercício. (AZANHA, 1995, p.136)

Com outro enfoque na questão da autonomia, incidindo sua análise sobre a unidade/diversidade da educação em sua relação com a sociedade, preocupação demonstrada por MARTINIC ao tratar do aspecto global/local, FRIGOTTO explicita

que entende o unitário, ao contrário do uniforme e único, como uma síntese do diverso, sendo que a diversidade só será democrática quando as condições básicas de produção social da existência humana for igualitária. Para ele, a idéia de uma sociedade e escola unitárias tem como pressuposto, no plano político, distinguir as determinações secundárias das essenciais, que modificam estruturalmente a natureza das relações sociais. Já no plano epistemológico, o pressuposto básico é compreender a realidade social no âmbito de uma totalidade histórica:

Na construção do conhecimento isto implica combatermos a fragmentação e o particularismo e no domínio curricular distinguir o que é o eixo básico de um campo do conhecimento de problemas das mais diferentes ordens. Ao contrário da dispersão, o desafio é buscar núcleos que em sua unidade tenham o diverso. Isto vale também para a perspectiva de um curso, disciplina ou aula. (FRIGOTTO, 1997, p.13-14)

FRIGOTTO lembra ainda que a proposta de uma escola unitária no plano político-pedagógico deve fundar-se na perspectiva que tem como centro os alunos enquanto sujeitos sociais em suas múltiplas necessidades, dimensões e diversidades.

Isso requer que se parta da leitura das determinações concretas da própria realidade. Não é uma escola¹⁵, portanto, que se organiza num ponto de partida arbitrário. O senso comum, a cultura, a vida, os saberes, e até mesmo os preconceitos dos diferentes sujeitos e grupos sociais são o ponto de partida para a organização da escola, do conhecimento e dos processos formativos. O ponto de chegada será uma cultura e um saber orgânicos, articulados e socialmente significativos para as classes populares. (FRIGOTTO, 1997, p.14)

* * * * *

¹⁵ O autor refere-se à escola cidadã, definida no capítulo II deste estudo em: O Projeto da Escola Cidadã.

No entanto, é ao tratar dos custos sociais da globalização que MARTINIC, utilizando-se de uma análise de RATINNOFF¹⁶, oferece a mais importante contribuição para uma leitura crítica da educação na era global, uma vez que, este último, aponta como produto da globalização a existência de quatro circuitos econômicos que necessitam de sistemas e orientações educacionais distintas: o primeiro conformado pelo comércio e movimentos de capital em nível internacional, configurado pelos negócios globais; o segundo, que complementa o primeiro é correspondente aos operadores e agentes locais de tais negócios; o terceiro circuito é orientado pelo mercado interno de alta qualidade e por último o circuito de baixa produtividade, com mão de obra de baixa qualificação.

As transformações recentes no sistema educativo mostram um verdadeiro ajuste que tende a organizar processos educacionais diferenciados e associados aos circuitos descritos. Há um circuito educacional internacional, que prepara estudantes de elite para atuar e ser competitivos globalmente; um segundo circuito de escolas de qualidade que atendem às elites locais, orientando para a formação de profissionais e técnicos com alta qualificação e, por último, um circuito educacional de terceira qualidade, orientado para as grandes majorias e que habilita para o desempenho em ocupações de baixa produtividade.

É muito provável conclui MARTINIC, que a globalização não resolva as desigualdades educacionais e sim, ao contrário, consolide-as e intensifique-as. Certamente a economia global definirá diferentes taxas de retorno em educação para cada grupo.

2.2- RETOMANDO AS TESES REPRODUTIVISTAS: O DESAFIO DE REVERTER O QUADRO DE DESIGUALDADES EDUCACIONAIS

As taxas de retorno da educação para os diferentes grupos sociais, ou seja, as desigualdades de oportunidades educacionais vividas pela população em muitos países, foram inspiradoras de muitos estudos sobre a função da escola como

¹⁶ A obra citada por Martinic é de L. Ratinnoff, denominada: **Reforma de la educación: instituciones y necesidades**. In Revista Pensamiento Educativo, Universidad Católica, Facultad de Educación, Vol. 17, 1995.

reprodutora da sociedade de classes. Essas análises foram muito freqüentes no Brasil nos anos 70, sendo veiculados estudos como os de ALTHUSSER que concebe as escolas, entre outras instituições, como aparelhos ideológicos do Estado; de BOURDIEU e PASSERON que consideram a educação da sociedade capitalista como violência simbólica, inculcando em todos os que a freqüentam os conhecimentos e valores necessários para a manutenção da dominação da classe dominante; de ILLICH que defende a sociedade sem escolas, uma vez que estas têm como função central a manutenção do "status quo" e de BAUDELOT e ESTABLET que denunciam a escola dualista ou capitalista, que aparentemente é vista como instituição que oferece oportunidades iguais de estudos a toda a população.

Mesmo considerando com SAVIANI, que essas teorias foram divulgadas e debatidas no Brasil como uma tentativa de explicar o golpe militar de 68 e o fracassado movimento da esquerda, elas se constituem num consistente quadro teórico explicativo da organização e funcionamento dos sistemas educacionais "democráticos", em sociedades cujas bases firmam-se em profundas desigualdades sociais.

SAVIANI analisa como no momento político-social em que foram divulgadas essas idéias – movimento de divulgação liderado em grande parte por estudantes que apostavam na possibilidade de se fazer a revolução social através da revolução cultural – a tentativa fracassada de revolução justificou-se através das teorias reprodutivistas. Estas

...explicaram que o fracasso era inevitável porque a cultura é determinada pelas condições econômicas e, assim, era ingenuidade procurar fazer uma revolução social pela via cultural. As referidas teorias procuravam mostrar como a cultura, em geral, e a escola, em especial, são aparelhos ideológicos de Estado que têm a função de reproduzir as relações de produção pela via da qualificação e disciplina da força de trabalho e pela via da inculcação da ideologia dominante. Elas alimentaram as nossas contestações ao regime militar ao longo da década de 70. (SAVIANI, 1991, P.73)

No entanto, embora a circulação dessas idéias tivesse sido intensa, ela ocorreu quase que tão somente no âmbito acadêmico, não tendo repercussões no conjunto

da população, não ocupando espaços significativos nos meios de comunicação de massa e nem mesmo causando maiores preocupações nos meios sindicais e nos partidos políticos de esquerda.

A população organizou suas demandas educacionais nesse período, quase que exclusivamente em torno de reivindicações para criação de creches e escolas. Os altos índices de evasão e repetência dificilmente são percebidos pela população e mesmo por grande número de professores como indicadores da má qualidade do ensino. Muito menos são percebidos os perversos mecanismos de expulsão já cristalizados na escola pública brasileira há bem mais de meio século. Em geral, os alunos e suas famílias são culpabilizados pelo fracasso escolar e acabam assumindo essa culpa sem questionamentos.

A relevância social dos conteúdos de ensino tratados pela escola pública, que atende, em sua maioria, crianças e adolescentes das camadas mais pobres da população, a distância entre os currículos escolares e a realidade de vida dos alunos foram as temáticas mais freqüentes nos meios acadêmicos nesse período. A educação bancária, o ensino enciclopédico a que o brasileiro tem acesso, tão combatidos por FREIRE, são formas adequadas para escolarizar as novas gerações? Ou constituem-se em estratégias sutis e eficientes de afastá-las de aprendizagens significativas que as levem a assumir um papel ativo e criativo na sociedade?

Essas discussões sobre a escola reprodutora da sociedade capitalista enquanto veiculadora de conteúdos e valores da classe dominante, parecem ter sido deixadas de lado na "calmaria" resultante do abandono da concepção de sociedade de classes, após o movimento de derrubada do socialismo e recomposição do leste europeu, que tornou praticamente hegemônico o ideário capitalista.

TAMARIT retoma essa tese da função reprodutora da escola em seu estudo, fazendo o resgate da discussão ideológica que ela envolve:

A desqualificação da escola, implícita e explícita nas abordagens reprodutivistas e desescolarizantes, gerou uma contra-corrente que tendeu e tende a revalorizá-la como instrumento indispensável e insubstituível para a educação do povo. Silenciadas em parte as vozes desescolarizantes, a polêmica iniciada na década de 70 ainda não terminou. O fato é que algumas das observações críticas do reprodutivismo mantêm seu vigor; precisamente

aquelas que foram reconhecidas como grandes contribuições e foram assumidas como próprias por quem, em geral, se insere nas correntes denominadas crítico-não-reprodutivistas. (TAMARIT, 1996, p.23-24)

No marco dessa discussão, este autor destaca o tema do conhecimento em sua relação com o poder, particularmente o saber escolar, entendido como arma ou instrumento de luta nas mãos das classes subalternas. Coloca como pressuposto teórico para sua análise a definição de poder de POULANTZAS:

...designar-se-á poder a capacidade de uma classe social realizar seus interesses objetivos específicos. (POULANTZAS, 1969)¹⁷

A escola, considera TAMARIT, de uma perspectiva crítica em função dos interesses populares, apresenta aspectos positivos e negativos que podem ser aquilatados quando se procuram respostas às seguintes questões: Para que serve a escola? Que benefícios proporciona às classes subalternas? É a escola uma obrigação ou pelo contrário, é uma conquista? Quem necessita da escola: as classes dominantes, as classes dominadas ou ambas? Se as classes dominantes impõem a educação, por que as classes populares a reclamam? Se a educação é um direito reivindicado pelo povo há muito tempo, por que os setores dominantes se interessam em proporcioná-la?

Referenciando-se em elementos analíticos gramscianos e explorando as diversas contradições que se explicitam a partir das respostas às questões propostas TAMARIT retoma a discussão das duas culturas: a erudita e a popular e do duelo travado entre elas para a construção da hegemonia.

...do ponto de vista do movimento geral da sociedade, hegemonia consiste na conquista e na manutenção do consenso ativo das classes subordinadas relativamente a um projeto nacional. É o que Gramsci define como "direção moral e intelectual da nação". Nesse sentido a hegemonia se constrói e se mantém mediante a ação de organismos públicos e privados: a escola, os meios de comunicação, as instituições culturais e científicas, os partidos políticos, os sindicatos etc. Por sua ação massiva e sistemática

¹⁷ A obra de N. Poulantzas citada por Tamarit é: **Clases sociales y poder político en el estado capitalista**. México, Siglo XXI, 1969.

durante toda a vida, ou durante períodos singularmente significativos para a conformação da consciência dos indivíduos, a escola e os meios de comunicação constituem os "aparatos de hegemonia" de maior relevância.(TAMARIT, 1996, p.38-39-40)

TAMARIT enfatiza que os setores dominantes acharam a fórmula que permitiu resolver a "contradição" para a qual MELLO chama a atenção. Quando as classes dominantes impulsionam o desenvolvimento da instrução pública, afirma ele, têm bem claro para que o fazem, pois hegemonia mediante educação passa a ser um instrumento fundamental de controle político. Numa sociedade desigual e injusta, os bens materiais e de status são escassos e, por conseqüência, as competências que a escola proporciona servem aos indivíduos para competir em melhores condições nesse mercado. É por isso que a escola, mais do que proporcionar às classes populares "ferramentas socialmente válidas", o que faz é outorgar competências individuais que preparam para a luta pela vida. Portanto, se a função socializadora da escola se cumpre com eficácia – e o testemunho histórico indica que assim ocorre, particularmente nos níveis primário e médio – a mencionada contradição não só desaparece, como, por assim dizer, se translada para as classes populares. Em conseqüência, são estas que devem resolver a contradição.

É sempre bom lembrar a que contradições TAMARIT se reporta e que não explicita no texto. Uma delas é que numa democracia toda a população, mesmo o seu setor mais desprivilegiado, tem direito constitucional à educação escolarizada de nível fundamental e médio, pode ingressar no ensino superior, formar-se um profissional competente em qualquer área que escolha – para isso existe o ensino superior público e gratuito em todas as áreas profissionais – e ter acesso a bons empregos no mercado das profissões. Afinal, os que se esforçam o conseguem. Por que todos não se esforçam? Essa contradição, expressa pela possibilidade legal para todos e pela impossibilidade concreta para a maioria, configura-se em uma forma velada, inteligente e sutil desta sociedade de democracia virtual equacionar a igualdade de oportunidades educacionais.

Outra contradição é a escola encaminhar, desde o início do processo de escolarização, o desenvolvimento de um currículo formal cujos componentes e conteúdos nada significam para as crianças e jovens das camadas mais pobres da

população que vivenciam a cultura iletrada e sem um rito de passagem, esperar que elas concorram com o desempenho daqueles que convivem, interagem e se relacionam **com** e **dentro** da cultura letrada, embora se reconheça que elas necessitam, mais do que os últimos, de integrar-se à cultura letrada como condição vital ao seu processo de inclusão.

Não se trata de perguntar, como afirma TAMARIT ao se reportar às teses conteudistas de Guiomar Nammo de Mello

...se uma sólida formação geral baseada no saber dominante, não seria o melhor que a escola poderia oferecer às classes populares (MELLO, 1985, p. 258)

mas sim de estabelecer quanta verdade encerra esse saber, entender se a "realidade" que transmite não corresponde à ótica particular de quem controla essa realidade, perguntar como construir uma escola que indague, interroge, questione¹⁸.

É difícil bem o sabemos. E, talvez, esta mesma dificuldade, tenha conduzido alguns a posturas desescolarizantes e outros a fechadas perspectivas reprodutivistas. Porém não é negando a realidade que haveremos de superá-la. (TAMARIT, 1996, p.61)

Retomar as teses reprodutivistas no novo contexto neoliberal é retomar conseqüentemente as discussões sobre as contradições da escola capitalista e é retomar também os desafios postos à educação, de construir uma escola que atenda aos interesses de toda a população.

Em uma das faces da moeda o capitalismo cunha as exigências do tipo de trabalhador requerido pela sua fase atual e do modelo de educação escolar adequada para formá-lo, em um contexto de desemprego, onde torna-se cada vez menor o número de postos de serviço em conseqüência do desenvolvimento tecnológico e da crescente automação do trabalho, embora contraditoriamente se processe a

¹⁸ TAMARIT analisa o fato de que com essa afirmação MELLO demonstra confiar que o discurso dominante poderá produzir consciências críticas. Sua afirmação se baseia na lógica do Iluminismo, diz ele. Dentro do discurso ilustrativo suas palavras encontram lógica, o que não acontece se as imaginamos integradas a um texto crítico.

exploração de mão de obra para tarefas menos complexas¹⁹ que são realizadas nos domicílios por toda a família, envolvendo crianças e idosos, trabalho realizado sem vínculos empregatícios, sem direitos trabalhistas e sem outros compromissos ou ônus para as indústrias, que não o pagamento irrisório pelas tarefas realizadas.

Na outra face da moeda o povo cunha suas necessidades sociais e culturais que inclui seus direitos de usufruir dos bens sociais produzidos pela humanidade, dentre eles a escola, que pode exercer uma função transformadora em favor das maiorias oprimidas, alterando essa configuração aparentemente estanque, porém integrada no movimento dialético de transformação da sociedade. Isso significa que como professores e cidadãos devemos assumir a luta pelos direitos de todos a uma boa escola, conforme assinala TAMARIT:

Como docentes e como cidadãos temos a responsabilidade de tornar realidade o direito de todos à educação, e não a qualquer educação, mas à boa educação. Contudo, uma boa educação para as classes populares nunca poderá ser aquela que contribua para manter a injustiça social, que pregue a resignação e que apresente este mundo como o único possível. A boa escola será aquela que desperte ou estimule a consciência crítica, que não deforme a história, que não ignore os vastos espaços da realidade social, que não oculte ou desqualifique o conflito, enfim, que não reprima, que libere. (TAMARIT, 1996, p.61)

As considerações de TAMARIT, que reconhece ter colocado uma ênfase talvez excessiva na função "reprodutora" da escola, em parte para rebater posições que minimizam o efeito reprodutor das habituais práticas docentes ou parecem ignorar o caráter "interessado" do saber que se ministra na escola, reforçam a importância de estar alerta a possíveis armadilhas presentes em análises da função democratizadora da escola.

¹⁹As indústrias encaminham as tarefas menos complexas para serem realizadas pelas famílias em suas residências, que as realizam em troca de pagamentos insignificantes e irrisórios a cada milhar de peças trabalhadas. A indústria IGARATIBA de plásticos situada em Elias Fausto, cidade onde resido nos fins de semana, só para citar um exemplo, distribui e recolhe através de peruas, os milheiros de peças trabalhadas manual e individualmente pelos adultos, idosos e crianças de todas as idades. Muitos escolares dormem durante as aulas, como consequência da estafa provocada pela tarefa que se estende até altas horas da noite, para resultar em dinheiro suficiente para a sobrevivência das famílias ou para completar o seu orçamento. Se houver diferenças entre esse tipo de exploração e o relatado por Marx em *O Capital*, não creio que essa diferença seja significativa.

Retomando o cenário traçado, em que se vislumbra o agravamento das desigualdades educacionais na América Latina, faz-se necessário lembrar que o Brasil ainda se vê às voltas com a universalização ao atendimento da educação básica. Este tem sido o desafio que planejadores e executores de políticas públicas têm enfrentado no País nas últimas décadas, situação essa que se apresenta de forma um tanto diferenciada no Estado de São Paulo, que em alguns aspectos, pode ser considerado um estado privilegiado.

2.3- AS DEMANDAS EDUCACIONAIS DO ESTADO DE SÃO PAULO: A DESARTICULAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO CONTINUADA

No Estado de São Paulo as taxas atuais de escolarização, no ensino fundamental giram em torno de 90%, espelhando investimentos da máquina estatal nos últimos governos, em programas voltados ao enfrentamento desse desafio. Além de investimentos maciços na construção de escolas e manutenção da rede física, programas desenvolvidos nas séries iniciais voltam-se à remoção do estrangulamento histórico que excluem um grande número de crianças logo no início de seu processo de escolarização.

O índice de crianças não absorvidas pelo sistema está associado mais à situação sócio-econômico-cultural da população do que propriamente à disponibilidade de vagas, o que permite afirmar, com razoável margem de segurança, que a meta quantitativa de universalização do ensino básico, foi praticamente atingida neste Estado. Com exceção dos bolsões de pobreza nas periferias da Região Metropolitana da Grande São Paulo e de algumas grandes cidades do interior do Estado, onde os períodos diários de funcionamento da escola se multiplicam, reduzindo-se o tempo de horas/aula dos alunos, de forma a superar a deficiência das salas de aula, a rede física de escolas tem sido suficiente para atender à demanda de matrículas.

Embora o índice de crianças que não entram no sistema de ensino, situado em torno de 10%, seja significativo, é a permanência do aluno na escola, com

aprendizagem efetiva que passa a ser nos dias atuais, a preocupação central dos responsáveis pelo planejamento e desenvolvimento das políticas educacionais.

Na verdade, tem crescido no Estado de São Paulo os requerimentos por uma escola pública de melhor qualidade. Não por parte da população mais pobre, que embora seja a maior usuária da rede de escolas públicas, pouca percepção tem dos mecanismos sutis que atuam internamente no sistema de ensino, tornando-o tão excludente e seletivo.

As fortes pressões políticas exercidas pela população para a criação de escolas, responsáveis pelo crescimento estrondoso do sistema de ensino, não são utilizadas para combater esses mecanismos perversos, que marginalizam um grande número de pessoas de uma escolarização completa de boa qualidade. A pressão popular por escolarização completa e ensino de boa qualidade, paradoxalmente está relacionada ao nível e à qualidade da educação escolar que o povo recebe.

Infelizmente as reflexões e posicionamentos críticos sobre questões dessa natureza ocorrem quase que tão somente nos meios acadêmicos. Sua incorporação concreta às preocupações da população seria favorecida se trazidas a debates públicos, utilizando espaços maiores e mais freqüentes nos meios de comunicação de massa.

Se por um lado, cresce essa demanda por escolas de melhor qualidade, por outro, novas perspectivas se colocam a partir da análise das mais recentes pesquisas, sobre o comportamento demográfico da população no Brasil.

No que se refere ao Estado de São Paulo, GIRALDELLI²⁰ em um estudo demográfico de 1989 – embora esse estudo tenha sido realizado há mais de uma década suas hipóteses sobre o comportamento da população paulista têm se confirmado apresentando a evolução prevista – apontava uma relativa folga nos recursos destinados ao ensino fundamental no Estado.

²⁰ Trata-se do estudo **Quantos e como seremos**, realizado em 1989, que faz a projeção da composição e volume da população paulista até o final do século XX, delineando o perfil populacional do ano 2000. O demógrafo formulou suas hipóteses, baseado na evolução de três componentes populacionais: fecundidade, mortalidade e migração. Sua primeira constatação, desmistifica as afirmações persistentes e recorrentes sobre o vertiginoso crescimento populacional paulista, apontando a expectativa de uma sensível redução refletida pela taxa de crescimento, que cairá de 3,49 referente à década de 70, para 2,13 na década de 90, bem como na distribuição etária da população.

Todavia é preciso lembrar das demandas educacionais ratificadas pela Constituição atual, há mais de dez anos, está longe de sair da letra da lei e constituir-se em direito concreto de cidadania brasileira. A demanda emergente por creches e pré-escolas, só para citar um exemplo, está a requerer altos investimentos, uma vez que são atendidas no Estado em torno de 35% de crianças de 4 a 6 anos, e, que, a oferta para as idades menores é insignificante.

Em que pesem as crescentes demandas dos diferentes segmentos populacionais, a partir da explicitação de seus direitos na Carta Constitucional, os indicadores demográficos de mudanças na composição da população paulista, apontam para a necessidade urgente de planejamento educacional e acenam com a possibilidade de reduzir o investimento de recursos financeiros em construção de novas salas de aula, contratação de novos professores e em outras providências necessárias à manutenção de um sistema de ensino em crescimento, para incrementar medidas que resultam na melhoria de sua qualidade. (BARRETTO, 1989)

Nesse sentido, a preocupação com a capacitação dos profissionais do ensino no Estado, tende a ganhar maior dimensão, constituindo-se em um dos pilares de sustentação da mudança desejada.

É importante considerar que os avanços das investidas neoliberais na administração pública do Brasil e do Estado de São Paulo, nesses dez anos que se passaram entre os estudos de GIRALDELLI e BARRETTO e o momento atual, desarticularam as políticas públicas em andamento na área de educação – principalmente algumas iniciativas que vinham se consolidando em educação continuada – o que não invalida suas análises e conclusões, se inseridas em uma conjuntura político-administrativa que responda aos interesses da maioria da população e não apenas aos interesses neoliberais da classe hegemônica.

Nesta direção convém ressaltar a irresponsabilidade com que a Secretaria de Educação do primeiro governo estadual de Covas (1995/98) promoveu os desmontes dos programas da administração anterior, dos quais participaram ativamente muitos dos educadores e técnicos de sua atual equipe de governo, inclusive a própria Secretária da Educação, com idéias e projetos, como o projeto da Escola Padrão e a

Política de Capacitação dos Profissionais da Educação do Estado, constando sua participação em documentos da Secretaria elaborados na ocasião²¹.

De outra parte, é necessário lembrar que a capacitação dos professores e demais profissionais da educação exige uma atuação conjunta com as universidades, principalmente as públicas, para que haja uma interação mais efetiva entre o ensino básico e o ensino superior no âmbito do Estado.

O crescimento desordenado e pouco criterioso do ensino superior privado e o aumento da rede de ensino superior municipal, determinados em grande parte pela expansão do ensino fundamental de oito séries a partir dos anos 70, não foram acompanhados de investimentos em pesquisas e aperfeiçoamento dos quadros docentes dessas faculdades e universidades, resultando em um afluxo de professores no ensino fundamental e médio com formação bastante deficitária.

Estancar esse fluxo exige uma atuação integrada dos órgãos executivos, responsáveis pelo ensino superior, como os conselhos nacional e estadual de educação, não apenas aplicando critérios rigorosos para a autorização de cursos, mas também exercendo controle efetivo sobre eles, através de um sistema de supervisão eficiente.

A desarticulação das políticas públicas ligadas ao aperfeiçoamento de professores, desenvolvidas em alguns estados brasileiros, como o de São Paulo, foi acompanhada por uma articulação político-educacional global, em nível de federação, marcada por fortes compromissos neoliberais.

GADOTTI assim se manifesta em relação a essa questão:

...a partir da discussão da LDB houve uma articulação das políticas públicas no Brasil, organizadas a partir da própria LDB, que apresentava duas tendências: a do projeto da Câmara e a do projeto de Darcy Ribeiro. O projeto da Câmara ia na direção de contar com maior participação dos diversos segmentos envolvidos

²¹ Para elaborar a política educacional e montar as estratégias de ação da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo no início do Governo Fleury, o então Secretário da Educação Dr. Fernando Moraes contou com a participação de uma comissão formada por cem educadores "notáveis" dentre os quais figuravam a professora Guiomar Namó de Mello e a professora Tereza Roserley Neubauer da Silva, atual Secretária da Educação do Estado. O projeto da Escola Padrão e o Programa de Capacitação dos Professores de Ensino do Estado, coordenado pela FDE foram duas das estratégias aprovadas por essa comissão, estratégias que foram desmontadas pela Secretaria de Educação do Governo Covas.

na educação, ser construída mais democraticamente e isso só podia ser levado à frente na prática, com um governo que fosse extremamente vinculado aos movimentos sociais. E não foi o que aconteceu em 1995. O governo deu mostras imediatas de não querer continuar nessa linha participativa. Rompeu o Acordo Nacional (1994) com os professores estabelecido entre MEC, UNDIME, CONSED e CNTE durante a realização da **Conferência Nacional de Educação para Todos**. (GADOTTI, 2000. Dados de entrevista.)²²

GADOTTI demonstra que embora o governo, a seu modo – com a contribuição de especialistas e sem a participação do magistério – esteja cumprindo as bases políticas do acordo, que eram 1) o regime de colaboração, 2) o currículo nacional e 3) o salário-base nacional, o faz sem um plano de desenvolvimento democrático, não assumindo o papel de articulador da sociedade, mas propondo suas próprias políticas.

Com base na LDB e na Emenda Constitucional nº.14 há uma articulação que passa inclusive pelo sistema de avaliação SAEB, previsto na LDB. A primeira tarefa foi estabelecer um currículo nacional, como patamar para avaliar a todos. Bem articulado isso: o currículo com a avaliação. Não poderia haver uma avaliação nacional sem a base comum do currículo. Houve a exclusão da Educação de Adultos e da Educação Infantil das prioridades do governo. E a exclusão do Ensino Superior também. As prioridades são as prioridades do Banco Mundial referentes à educação básica, dividida em dois ciclos. No primeiro mandato do governo FHC, o ensino fundamental e agora o ensino médio, mas com exclusão da Educação de Jovens e Adultos, da Educação Infantil e do Ensino Superior, este entregue às empresas privadas, a Educação Infantil, aos municípios e às comunidades e a Educação de Adultos, entregue às comunidades, aos municípios ou aos próprios analfabetos. Isso sobrecarregou muito o município. Existe uma política articulada, que a meu ver é nacional e o Estado de São Paulo, acho até que é um laboratório dessa política. A reorganização das escolas atende a uma das metas do FUNDEF que é separar as séries iniciais de 1ª. a 4ª. das outras, para que o município possa assumir a educação infantil e essas quatro séries do ensino básico. (GADOTTI, 2000. Dados de entrevista.)

²² Análise feita por Moacir GADOTTI em entrevista concedida a mim para a realização deste trabalho. Os depoimentos de GADOTTI estão transcritos na íntegra nos Anexos deste estudo.

Continuando suas reflexões alerta para a nova e forte articulação da política nacional de educação que tem prejudicado setores não desprezíveis da sociedade, como a Educação Infantil, a Educação de Adultos e o Ensino Superior, com argumentos de que não há recursos para tudo e por isso investe-se no que é prioritário.

2.4- AS SISTEMÁTICAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA COMO UM DOS MECANISMOS DE AÇÃO DA POLÍTICA NEOLIBERAL EM EDUCAÇÃO

As transformações educacionais promovidas pelas administrações neoliberais, a partir da dinâmica hegemônica que as caracteriza, são classificadas por GENTILI como reformas institucionais, que se dão nos planos jurídico, organizacional, curricular, trabalhista e também cultural, esta última

...orientada para promover uma redefinição dos significados e sentidos atribuídos à atividade educacional e, em última análise, uma ambiciosa metamorfose das formas históricas de **pensar** as práticas pedagógicas e a escola pública como esfera de realização do direito social à educação. ...para compreender criticamente as atuais políticas neoliberais, devemos prestar atenção não apenas às mudanças que estão acontecendo na estrutura e funcionamento dos sistemas escolares, mas também às transformações radicais que operam nas subjetividades, nos sentidos construídos e atribuídos à educação como prática política. A des-publicização da escola opera dialeticamente nessa dupla direção. (GENTILI, 1998, p.9)

Os processos de avaliação externa padronizados utilizados nos últimos anos, tanto na esfera federal como nas estaduais, concebidos como forma de controle de qualidade do ensino superior, médio e fundamental constituem-se em exemplos dessa dinâmica hegemônica adotada pelas administrações neoliberais, a que se refere GENTILI.

Um sistema de supervisão responsável e eficiente não pode se resumir a processos de avaliação externa padronizados como tem ocorrido, concebidos

praticamente como mecanismo único para assegurar a melhoria da qualidade do ensino fundamental, médio e superior.

O Exame Nacional do Ensino Médio, iniciado em 1998 e os Exames Nacionais de Cursos, os tão discutidos "provões", adotados paulatinamente pelo MEC a partir de 1996, são exemplos dessa afirmação. Embora seus idealizadores e executores estejam aplicando generosamente nessas avaliações, os recursos institucionais e financeiros destinados à educação e a sistemática adotada inclua o controle de aspectos fundamentais para o desenvolvimento do ensino, como a análise do projeto pedagógico, a verificação da titulação dos docentes e a fiscalização dos recursos didático-pedagógicos das instituições, estas medidas estão longe de se constituir em medidas suficientes para garantir a excelência dos serviços educacionais.

A avaliação dos alunos de cursos superiores de formação inicial em diferentes áreas profissionalizantes através dos "provões" têm ocupado espaços significativos na imprensa falada, televisada e "internetizada", espaços responsáveis pela difusão de um sem número de mal entendidos e equívocos a respeito de avaliação do aproveitamento do aluno, que grassam hoje mais do que ontem o imaginário da população, prestando eficientes serviços à promoção da redefinição dos significados e sentidos atribuídos à prática política educativa, como afirmou GENTILE.

Embora os processos de avaliação padronizada externa não tenham abrangido ainda os cursos de pedagogia e demais licenciaturas que formam os professores do ensino fundamental e médio – algumas dessas áreas começarão a ser avaliadas a partir do ano 2000 – esses processos, por um lado, têm instaurado padrões para a formação de profissionais, uma vez que tendem a gerar a reformulação interna dos cursos, nem sempre orientada por princípios que refletem orientações científicas, principalmente em muitas universidades e faculdades particulares, que sentem-se ameaçadas de perder os espaços conquistados, porque jogadas habilmente nas relações mercantilistas da livre concorrência.

Por outro lado, essas avaliações configuram-se como um eficiente mecanismo para a instauração da política neoliberal na área da educação, ao lado de outras medidas que levam à privatização do ensino e à inserção da educação no jogo de

forças do mercado capitalista, como é o caso, no Estado de São Paulo, da municipalização induzida, discutida por CALLEGARI & CALLEGARI. (1997)²³

As medidas de avaliação externa padronizada aplicadas nos alunos do último ano – tomando como elementos de aprofundamento de análise os procedimentos dos "provões" nos cursos superiores – refletem, como não podia deixar de ser uma vez que são medidas parciais e superficiais, as desigualdades de oportunidades educacionais, a que se sujeita o povo brasileiro: nos resultados obtidos pelos alunos nesses "provões", as concentrações dos melhores conceitos estão nas universidades que também concentram os alunos de nível sócio-econômico-cultural mais elevado, que em países como o nosso, são os que têm assegurado a maioria das vagas ao ensino superior público e gratuito, fazendo prevalecer como sempre, seus interesses de classe, sobre os interesses do conjunto da população.

Apenas com o objetivo de destacar alguns equívocos desse processo de avaliação do aproveitamento escolar promovida pelo MEC, basta ter presente, que para divulgar os resultados obtidos pelo conjunto de alunos nos Exames Nacionais de Cursos, a comissão organizadora adota a sistemática de distribuí-los em uma suposta curva normal²⁴ (12% A; 18% B; 40% C; 18% D e 12% E) o que é absolutamente incoerente com os princípios e métodos da avaliação da aprendizagem e com os postulados das teorias educacionais, que concebem a educação sistematizada como um processo de intervenção intencional e planejado para atingir objetivos e alcançar metas, ou seja, um processo que promove mudanças no desenvolvimento cognitivo,

²³ Cesar Callegari e Newton Callegari no estudo **Ensino Fundamental: a Municipalização Induzida** (Ver Bibliografia) discutem a Emenda Constitucional nº14/96 como tentativa do Governo Federal corrigir as distorções e desvios que prejudicam o ensino fundamental no Brasil e também como forte estímulo à municipalização do ensino. Considerando o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério criados por essa Emenda, como um mecanismo de aplicação compulsória das disposições constitucionais, os autores analisam os seus efeitos nos 645 municípios do Estado de São Paulo, demonstrando através de números, o forte impacto que representa para a esmagadora maioria desses municípios, uma vez que não mantêm rede própria de primeiro grau e assumiram outros encargos educacionais, como a rede de pré-escolas e creches. O fato de os municípios serem induzidos a assumir o ensino fundamental, sem condições objetivas de mantê-lo, melhorando sua qualidade, virá comprovar sua incompetência administrativa, restando portanto a esfera privada como a única capaz de salvar o ensino, tal como ocorreu no Chile. É através de expedientes como estes que a municipalização contribui para a privatização do ensino.

²⁴ Essas informações sobre a sistemática de distribuição dos conceitos de avaliação de aproveitamento obtidos pelo conjunto dos alunos no "provão" encontram-se no relatório do MEC - Exame Nacional de Curso: relatório-síntese de 1998/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP - Brasília: O Instituto, 1998, p.17.

emocional, social, motor, afetivo etc, de quem passa por ele. O aproveitamento escolar dos alunos, concebido desta forma, não pode ser previamente distribuído em quadros montados arbitrariamente e aleatoriamente, como se os resultados a serem atingidos já fossem conhecidos, pois procedimentos dessa natureza não investem, por princípio, no poder da educação, que sendo um processo de intervenção, necessariamente deverá alterar os resultados **naturais** representados graficamente através de uma curva normal.

Há três anos que as faculdades sujeitas aos Exames Nacionais de Cursos vêm preparando os alunos para eles através de diferentes estratégias, sendo que a maioria delas consistem em treinamentos, como o fazem os cursos que preparam candidatos aos vestibulares.

Os avanços obtidos pelo conjunto dos alunos nos "provões" por menores que sejam – trata-se de uma questão diretamente relacionada aos fundamentos teóricos da educação, exigindo por esse motivo coerência e consistência internas por parte dos responsáveis pela educação do País – devem ser eticamente respeitados, registrados e comunicados aos interessados, servindo como indicadores e estímulos para futuros avanços.²⁵

Na sistemática adotada pelo MEC a categorização de uma faculdade em uma faixa conceitual, pode representar nos casos limites, a diferença matemática de apenas um décimo no resultado obtido pela faculdade classificada na faixa anterior. Por exemplo, se uma faculdade obtém nota 7,3 e classifica-se na faixa **B** uma outra com nota 7,2, se já tiverem sido preenchidas as vagas para os 18% dos participantes dos "provões" nessa faixa, estará enquadrada na faixa subsequente que é a **C**. Ora, quando os resultados são organizados em patamares mais amplos é possível minimizar esses desacertos.

Alegar que isso é difícil de fazer é reconhecer a complexidade e as dificuldades decorrentes do processo de avaliação da aprendizagem e nessa direção, inviabiliza-se a adoção de práticas simplificadoras da questão.

²⁵ No caso do curso de Odontologia da Universidade Metodista de São Paulo-UMESP, foi muito decepcionante para alunos e professores, obter o segundo "D" no Provão/98, quando a análise criteriosa do desempenho dos alunos, constantes nas informações fornecidas pelo próprio MEC, demonstravam melhoras substantivas nos resultados, se comparados aos obtidos pela turma anterior, no Provão/97.

Se as intenções do MEC são as declaradas oficialmente é preciso que seja adotada uma forma de registrar/computar os avanços dos alunos, bem como de conceber o processo avaliatório do provão a partir da premissa de que a educação sistematizada consiste efetivamente em mobilizar processos de aprendizagem, cujos resultados podem ser dimensionados com relativa objetividade.

Caso as comissões específicas de cada área²⁶ responsáveis pelos provões entendam que seus resultados só podem ser analisados e divulgados de forma classificatória, enquadrados num esquema arbitrário previamente montado, representado pela sua distribuição em uma curva normal, em que, para se subir na escala conceitual é preciso que alguém caia, este processo avaliatório se invalida em seus próprios pressupostos básicos.

Tudo isso, para abordar apenas um dos aspectos problemáticos envolvidos na avaliação externa do MEC, se esta estiver sendo entendida e utilizada como estratégia para melhorar a qualidade do ensino ou no caso de existirem intenções veladas, se pretender que o processo se sustente na prática.

Em torno dessa questão faz-se mister ainda considerar que processos de avaliação externa em todos os níveis de ensino são procedimentos cada vez mais utilizados em diferentes países, por um lado, em contrapartida ao movimento de autonomia conquistada por comunidades escolares ou outorgadas por sistemas de ensino às escolas, e de outro, em decorrência das concepções neoliberais que sujeitam a educação e o ensino ao livre jogo das forças de mercado.

Embora se reconheça a necessidade e a importância de prestar contas à sociedade em geral dos serviços educacionais prestados pelas instituições de ensino, tornando transparentes, o sentido e o resultado das práticas adotadas pelas escolas, é preciso reconhecer que avaliações padronizadas externas sobre o rendimento teórico dos alunos são incoerentes com os princípios fundamentais de avaliação postulados nos estudos mais recentes sobre o tema. (BARRETTO, 1993; HOFFMANN, 1991; LUCKESI, 1997; ROMÃO, 1998; SOUZA, 1994)

²⁶ Nas discussões e conclusões do Seminário: "Para melhorar não basta avaliar" INEP/MEC/ABENO, realizado em Gramado, em 4/8/99, o representante da comissão na área de odontologia afirmou não ser possível adotar

No âmbito das análises sobre avaliação externa BARRETTO lembra:

A ênfase nos resultados pode dar ensejo a que se passe a atribuir excessiva importância à nova proposta de avaliação, como se por si só ela fosse capaz de recriar a qualidade de ensino, sempre que deixa de ser dado o devido destaque aos fatores decididamente responsáveis por ela: capacitação do professor, o currículo, as formas de funcionar da escola, a cultura que a permeia. (BARRETTO, 1993,p.30)

Os sistemas de ensino de alguns países como os Estados Unidos, e mesmo de alguns estados do Brasil, como o Rio Grande do Sul, por exemplo, têm vivenciado processos de avaliação externa do ensino fundamental e procurado superar os problemas de ingerência desses exames padronizados, com medidas que atenuem as interferências e diminuam as diferenças das culturas pedagógicas entre escolas, principalmente as diferenças de visões dos técnicos que elaboram as provas e dos professores que estão em salas de aula. Dentre essas medidas figuram a participação de entidades docentes na formulação das provas, o envolvimento da comunidade escolar na sua aplicação e na análise dos resultados obtidos, bem como, no estudo de suas principais implicações. Isso tem representado um avanço significativo na qualidade do processo avaliatório.

É preciso lembrar também o descompasso dos procedimentos de avaliação em pauta com os novos paradigmas das ciências relacionados à pesquisa educacional e social, que incursionam pela análise qualitativa, investindo em sua superioridade metodológica para o conhecimento da realidade.

Essas considerações alertam para a necessidade de as instituições educacionais envolvidas terem consciência clara e manifesta da complexidade da questão da avaliação externa e de suas implicações sociais, políticas, ideológicas, econômicas, culturais e educacionais de forma que, ao procurar equacioná-las, não ponham em risco princípios e conceitos construídos histórica e culturalmente pela sociedade brasileira para a formação de seus profissionais e para a educação de seu povo.

outra sistemática, pois ao seu modo de ver, qualquer sistemática que se adote resultará numa distribuição dos resultados em uma curva normal com as cinco categorias hoje utilizadas.

Considere-se ainda que as universidades estaduais e as escolas superiores de boa qualidade têm licenciado um número bastante reduzido de professores que se dispõem a ingressar no ensino público, sendo o maior quinhão de seus egressos seduzido pelas áreas de pesquisa e profissões mais valorizadas.

Diante dessa realidade, profissionais que atuam na rede pública precisam consolidar sua formação básica e capacitar-se em currículo e gestão da escola, como condição indispensável para que ocorra a tão desejada melhoria da qualidade do ensino. BARRETTO afirma que se impõem a conjunção de esforços para construí-la:

A qualidade do ensino a que se aspira, e que se reporta à qualificação do quadro do magistério, é a qualidade passível de ser forjada tão somente mediante a articulação das diferentes instâncias capazes de contribuir com ela. Apenas a coordenação dos esforços realizados pela Secretaria da Educação e pelos centros produtores de conhecimento, bem como o maior entrosamento entre as ações do Estado e dos municípios, poderão levar a resultados de grande impacto junto ao maior sistema de ensino de massas do País. (BARRETTO, 1991, p.4)

Uma das formas de dar encaminhamento às questões apontadas é debatê-las amplamente nas comunidades acadêmicas, nas escolas públicas envolvendo todos os segmentos que as compõem, nos meios de comunicação de massas, através de simpósios, seminários, mesas redondas, que podem resultar, além de outros ganhos, na integração das instituições e no envolvimento dos atores sociais responsáveis pela formação/aperfeiçoamento de profissionais da educação, para o enfrentamento da gigantesca empreitada de oferecer ao povo brasileiro serviços educacionais de melhor qualidade, no ensino fundamental, médio e superior.

Outra forma é criar/expandir os canais institucionais de participação da população na definição de políticas públicas.

Um país marcado por tantas desigualdades sociais e por uma tradição histórica de autoritarismo, que alijou dos processos de participação a maioria da população, mostra-se carente de **canais institucionais de intervenção popular** na definição de políticas públicas que possam reverter o quadro que ora se apresenta. (GADOTTI e ROMÃO, 1997, p.15)

A pouca experiência democrática do povo brasileiro tem sido um obstáculo concreto para o exercício de seus direitos sociais e políticos, bem como para o aprofundamento de seus graus de organização, retardando o desenvolvimento de uma democracia ativa e efetiva, fruto do exercício democrático que, paradoxal e contraditoriamente, também **se aprende na escola.**

CAPÍTULO II

PRÁTICAS POLÍTICAS EM EDUCAÇÃO CONTINUADA: O QUE APRENDEMOS?

Trata-se de substituir dogmatismo por flexibilidade, verdade por relatividade, abandonar a segurança imobilizadora das certezas para descobrir e inventar modos de trabalhar com incertezas e acasos, para poder, enfim, influir na tecedura de novas possibilidades de futuros. Não basta mais à educação construir o caminho caminhando; é necessário aprender a andar por caminhos incertos. (COLLARES & MOYSÉS & GERALDI, 1999)

Contemplando parte das preocupações expressas por estudiosos da sociedade e da educação em estudos nacionais e internacionais sobre a atuação de professores e demais educadores, o "Relatório Final de Estudos sobre a Formação de Profissionais da Educação"²⁷, recentemente realizado por comissão nomeada para assessorar o Conselho Estadual de Educação de São Paulo, põe em pauta a temática da formação inicial e continuada do educador, trazendo em seu bojo o ideário político-pedagógico brasileiro que em maior ou menor grau, reflete os avanços e recuos da política educacional, bem como permite uma leitura, ainda que incipiente, das possibilidades e limites da legislação sobre formação de profissionais da educação que está sendo elaborada neste estado.

O relatório analisa as transformações pelas quais vem passando a função docente, resultantes de mudanças nas concepções de escola e de construção do saber, o que exige que a prática escolar cotidiana seja repensada.

Parte da premissa de que o aprimoramento do processo de formação de professores requer muita ousadia e criatividade na construção modelos educacionais mais promissores, que promovam a melhoria da qualidade de ensino no País. Aponta também a necessidade de se investir na qualidade da formação dos docentes e no

²⁷ Esse relatório foi elaborado por uma Comissão Especial constituída pelo Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo em abril de 1998, para subsidiar a elaboração da nova política de formação dos profissionais da educação do Estado de São Paulo. O relatório foi concluído em 20 de Janeiro de 1999. Ver bibliografia.

aperfeiçoamento das condições de trabalho nas escolas, para que estas favoreçam a construção coletiva de seus projetos pedagógicos.

A comissão elaboradora do relatório reporta-se ao fato de que países como França, Espanha, Portugal, Inglaterra, Canadá, Estados Unidos, dentre outros, vêm desenvolvendo políticas e ações na área educacional, especialmente em relação à formação dos professores, considerando-os personagens centrais para a formulação e o desenvolvimento de inovações que objetivam um ensino de qualidade social. Ressalta que a disseminação do conhecimento e de elementos substanciais da cultura é considerada fundamental para que esse ensino possa se concretizar.

Ao tratar das questões relativas à formação dos professores enfatiza o tratamento indissociado que essas políticas devem adotar na questão da formação inicial e no desenvolvimento profissional dos docentes em exercício. Para tratar dessas questões, a comissão entende que devem envolver-se, não apenas o Estado, mas também as Universidades, as Escolas, os Sindicatos e as Associações Científicas.

É interessante observar, que se nos últimos tempos tornou-se consensual o reconhecimento da comunidade acadêmica e sindical e dos setores responsáveis pela administração do ensino sobre a necessidade de promover mudanças significativas nos cursos de formação inicial dos professores para garantir a qualidade do ensino fundamental e médio, configura-se como nova e promissora a recomendação de dar tratamento indissociado ao desenvolvimento profissional como responsabilidade do Estado e entidades formadoras, junto com as demais instituições sociais diretamente envolvidas nas questões educacionais. Embora o relatório não deixe claro o papel dessas agências na elevação do estatuto profissional dos professores, evidenciar a necessidade de seu envolvimento na solução dos complexos problemas da educação contemporânea, pode, sem dúvida, representar avanços.

No que se refere à definição do modelo de competência docente desejável, o grupo de estudos parte do princípio de que o professor de qualquer nível de ensino, deve ter uma formação que inclua competência na especificidade de sua tarefa em determinado momento sócio-histórico, de forma a possibilitar-lhe reavaliar

constantemente, tanto sua própria experiência anterior como aluno, quanto seu presente aprendizado como docente, que atua num mundo complexo, contraditório e em constantes mudanças.

Do professor, exige-se – registra o relatório – investimento emocional, conhecimento científico-técnico-pedagógico, conduta ética e compromisso com a aprendizagem dos alunos e isto envolve o desenvolvimento de capacidades de participação coletiva para tomada de decisões orientadas por um modelo de professor reflexivo ou seja, que considera seu fazer docente e as práticas pedagógicas que ocorrem na escola como objetos de permanente reflexão. Os autores consignam ainda, que essa perspectiva de educação continuada imbrica-se com o desenvolvimento da capacidade de avaliar situações e comportamentos e integra-se ao projeto educativo constituído em cada instituição escolar.

Elegendo o professor como mediador privilegiado da relação que cada indivíduo estabelece com o mundo e que lhe permite construir sentidos e significados, além de habilidades e atividades, a comissão de estudos atribui ao professor a responsabilidade de construir competências para interagir produtivamente com os alunos. Aponta também a necessidade de o professor ser um profissional capaz de ultrapassar os conhecimentos do senso comum, sem desconsiderá-lo, além de ter habilidades de investigação para compreender o saber fazer derivado não só do curso de formação, mas também de sua matriz cultural.

Recomendando especial atenção em relação ao desenvolvimento de uma formação sólida, reclamada pelos avanços do mundo contemporâneo, voltada para o desenvolvimento de habilidades básicas para aprender a situar-se no mundo, conviver com a diversidade e ser solidário com os demais, a comissão acrescenta características ao perfil dos professores que é preciso formar: críticos, transformadores e criativos, que valorizem educação como instrumento necessário à construção da cidadania e que batalhem para a construção de uma escola de qualidade, quer pública, quer particular, para todos os alunos, sem exceção. Nesse sentido o relatório traz uma perspectiva de formação orientada pela compreensão de que o professor deve ser capaz de tomar decisões, confrontando suas ações cotidianas com as produções teóricas; seja capaz ainda de rever suas práticas e as

teorias que as informam, abandonando a perspectiva baseada na racionalidade técnica, que considera o professor como mero executor de decisões alheias. Afirma também que um processo de formação assim compreendido, deve permitir ao professor desenvolver a habilidade de pesquisar sua própria prática e discuti-la com seus pares, de modo a transformar a escola num espaço de formação contínua.

Como se pode perceber o modelo de competência docente definido neste relatório produzido por educadores brasileiros escolhidos para subsidiar a elaboração da nova política de formação dos profissionais da educação do Estado de São Paulo, modelo este que passa a constituir referência importante na área educacional, dá voz às teorias construtivistas de ensino-aprendizagem; resgata a dialogicidade da prática docente, pela qual lutou PAULO FREIRE toda sua vida; baseia-se em conclusões dos estudos de NOVOA, ELLIOTT, ZEICHNER, SCHON e outros, através dos conceitos de professor reflexivo e professor-pesquisador; combate o tecnicismo presente em todas as instâncias e graus de ensino; legitima a participação do coletivo da escola, não apenas como exercício de cidadania, mas como elemento constitutivo do saber docente; evidencia a importância de partir do conhecimento da realidade para atuar sobre ela, promovendo as rupturas necessárias; expressa a crença na ação docente e na educação como atos políticos, como instrumentos de transformação social.

Faz-se mister todavia procurar entender o que significa o professor ser crítico, criativo e transformador no contexto neoliberal. Essa é sem dúvida uma contradição a ser explorada quando a intenção é sair do nível do discurso, quando a intenção é transformar.

Outra questão que parece não ter figurado entre as preocupações centrais de seus elaboradores ao construir o modelo de competência docente, é o reconhecimento dos graves preconceitos que se manifestam no cotidiano escolar e que têm sido responsáveis pela exclusão de grande número de crianças e adolescentes da escola pública brasileira, tendo como agravante a culpabilização das vítimas por seu insucesso na escola.

A produção do fracasso escolar no interior das escolas, consequência direta de sua estrutura e funcionamento, desvelada/denunciada por inúmeros pesquisadores, dentre os quais se destacam COLLARES/MOYSÉS e PATTO deve ser debatida com

todos os educadores e também com toda a comunidade escolar, com a abordagem e a centralidade exigidas para a **desmontagem** dos estereótipos históricos, culturais e ideológicos, arraigados na cultura pedagógica e na relação didática professor/aluno, enfaticamente reforçados pelos livros didáticos e pelo eurocentrismo dos currículos e programas.

Todos esses fatores referidos vêm prestando através dos tempos, relevantes contribuições à manutenção das desigualdades sociais e por esse motivo não podem ser ignorados quando se elabora um programa de formação inicial e continuada comprometido em promover mudanças, como manifesta o relatório. Da mesma forma, nenhum modelo de competência docente, por melhor idealizado que seja, poderá instaurar-se com sucesso sem considerar em seu ponto de partida, questões dessa natureza.

As principais decorrências do multiculturalismo brasileiro para a educação de nosso povo – dentre elas a questão do preconceito, que mascara na maioria das vezes a disputa por espaços políticos e sociais – devem estar presentes e claramente explicitadas em um estudo sobre a formação de profissionais da educação, que deve trazer também propostas concretas para a superação dos problemas suscitados por elas. Dentre essas propostas deve figurar a proposta de politização das discussões entre educadores e a proposta de criar e fortalecer coletivos instituintes que atuem nas escolas influenciando e favorecendo, de todas as maneiras possíveis, os espaços de negociações entre todos os segmentos que a compõem, num processo de participação e tomada coletiva de decisões.

De outra parte, o fascínio pelo novo, pelo modismo, tão comuns na cultura pedagógica brasileira, não estão presentes, nem podem ser inferidos do teor do documento, que incorpora as contribuições mais recentes de estudos e pesquisas da área educacional. Essas idéias constituem-se em fundamentos das concepções de educação do documento e ganham concretude nas diretrizes elaboradas para se pensar a formação docente:

Pensar a formação docente significa tomá-la como um continuum e entender que ela é também, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas

experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e em um processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes, refletindo na e sobre a prática, conforme elaboram, efetivam e avaliam a proposta pedagógica de suas escolas em clima de gestão democrática. (Relatório Final da Comissão de Estudos, 1999, p.64)

As valorização da educação enquanto um processo global, contínuo e dinâmico, capaz de incorporar as experiências docentes cotidianas, se completa com diretrizes que atribuem também um papel fundamental à pesquisa científica:

O conhecimento do fenômeno escolar exige que o professor instrumentalize seu olhar com teorias, com estudos e com outros olhares, uma vez que este fenômeno está inserido em um sistema educacional existente em uma sociedade concreta e em um tempo histórico determinado. Uma organização curricular propiciadora disso, tem que partir da análise do real para provocar as rupturas necessárias. Para isso é preciso tomar as realidades existentes, analisá-las, interpretá-las com o recurso das teorias (da cultura pedagógica), para propor/gestar novas práticas, num exercício coletivo de criatividade. (Relatório Final da Comissão Especial de Estudos, 1999, p.64)

No entanto, ao mesmo tempo que o documento expressa a necessidade de o educador conhecer a realidade e atuar sobre ela, demonstra através do uso de um artifício ingênuo – qualifica entre parênteses os recursos da teoria a que se refere, como recursos da cultura pedagógica, limitando-os aos únicos que o professor pode utilizar para analisar e interpretar a realidade – o receio talvez de provocar rupturas e/ou mudanças significativas através da prática educacional. Não é preciso ir muito longe para perceber na teoria sociológica, na teoria antropológica, na teoria política e em outras tantas áreas do conhecimento, que também fazem parte da cultura pedagógica, a fértil potencialidade no desvelamento das relações de dominação de classes, que engendram as relações sociais e o modo como os homens produzem sua existência. E, sem dúvida nenhuma, é essa, dentre outras, as características da realidade social que emergirão das análises e interpretações que os educadores realizarem quando instrumentalizarem seu olhar com teorias, com estudos e com outros olhares, conforme recomenda a comissão.

Se o recurso utilizado é ingênuo, o mesmo não se pode falar da crença nas potencialidades da educação que é imensa, e por isso talvez, colocar limites significa tentar diminuir o risco de perder o controle sobre as mudanças.

A restrição imposta à análise no entanto, implica em despolitizar a questão educacional, o que leva novamente à indagação do significado de formar professores críticos, transformadores e criativos num contexto despolitizado. Estariam essas qualidades desejáveis no novo perfil do educador, sendo também entendidas como circunscritas à cultura pedagógica? Em que medida as relações escola/sociedade estão sendo levadas em conta na definição do perfil do profissional de educação? É por esse motivo que todas as intenções e compromissos precisam estar claramente explicitados na elaboração de propostas ligadas à organização do ensino, à formação de professores, às políticas públicas.

A última parte do relatório constitui-se em uma proposta ao Conselho Estadual de Educação, de uma política de formação docente para o Estado de São Paulo.

O terceiro e último item da proposta visa afiançar programas de formação continuada aos docentes em exercício nas escolas de formação de professores, de forma a garantir aos mesmos o espaço de formação profissional, num processo que privilegia a reflexão sobre a prática e as formas de trabalho coletivo como instrumentos para construção da proposta pedagógica, em cada unidade de ensino. Uma política de desenvolvimento profissional que considere a escola, não só como espaço de trabalho, mas também de formação, ou seja, um local onde os saberes podem ser produzidos e partilhados num processo formativo permanente.

Outros educadores brasileiros têm se preocupado em sistematizar o conhecimento produzido pelos professores nas escolas e até mesmo em criar condições para sua produção no próprio processo de formação do educador nos cursos de pedagogia. É o caso da pesquisa de DURAN, que na esteira do mesmo posicionamento, tratando porém das perspectivas de formação inicial dos profissionais da educação, expressa a postura teórico-metodológica contemplada em seu estudo que aborda-a como

...uma formação que forneça aos alunos os meios de pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de formação "auto-participada", na linha das tendências investigativas que valorizam

o que denominam o "professor reflexivo" e a "pessoa professor", deslocando o debate sobre formação de professores de uma perspectiva excessivamente centrada nos aspectos curriculares e disciplinares para uma perspectiva centrada no terreno profissional. (DURAN, 1999, p.2-3)

Essa perspectiva apontada pela pesquisadora para a formação inicial, está garantida legalmente, também aos docentes que atuam em escolas de formação de professores, na Lei nº. 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seus artigos 61 e 67 que asseguram a formação continuada como um direito do profissional da educação e um dever do Estado. Como se pode observar, a preocupação manifesta em ambos os estudos também se expressa no dispositivo legal, que aponta para a necessidade de deixar de lado formas de capacitação descontínuas e fragmentadas, baseadas em modelos teóricos que não reconhecem os conhecimentos produzidos pelos professores em sua profissão, acentuando o distanciamento entre o conhecimento teórico e a prática dos professores nas escolas.

Na conclusão do relatório de estudos sobre formação docente, seus elaboradores remetem à necessidade de um trabalho articulado, envolvendo as secretarias de educação e suas escolas, as instituições de ensino superior e os sindicatos, para assegurar a concretização desses direitos. As escolas das redes de ensino devem definir suas necessidades e organizar projetos de formação continuada a serem negociados com a Secretaria de Educação e os Sindicatos, e executados em parceria com as instituições universitárias e/ou associações de especialistas, devendo, tanto as instituições de formação inicial, como as de formação contínua garantir linhas de financiamento para suas propostas de cursos.

É possível acreditar que o uso da palavra cursos, isolada de um contexto, em lugar de referir-se a programas, projetos, propostas, signifique tão somente dificuldades de romper com os significantes dos velhos conceitos já arraigados em nossa linguagem e não a manutenção de práticas que devem ser superadas, dentro do novo discurso transformador. Embora entenda-se ser importante que educadores progressistas ocupem espaços institucionais para fazer avançar dialeticamente o processo de transformação educacional e social, como é o caso de professores que fazem parte dessa comissão, é preciso estar atento para que posições como essas

venham a significar o encaminhamento de propostas que levam ao continuísmo de práticas que teoricamente se propõem a romper.

Reconhecida a relevância das propostas dessa comissão, apontadas algumas inconsistências/incoerências internas do relatório, evidenciam-se ainda na conclusão do documento, pelo menos duas questões que estão a merecer esclarecimentos e aprofundamentos.

A primeira delas refere-se à consciência que os profissionais de educação têm sobre as fragilidades de sua formação, e em decorrência dessa formação precária, a dificuldade que têm, de fazer uma leitura objetiva de suas necessidades de capacitação.

Pesquisa realizada pela FDE²⁸ em dezembro de 1993, com o objetivo, entre outros, de levantar as opiniões de diretores, professores, funcionários, alunos e pais de alunos da rede estadual de ensino, quanto à atual situação do ensino público, no capítulo **Professor**, entrevistou 414 professores do ensino fundamental e médio da Capital, Grande São Paulo e Interior.

Inquiridos sobre como deve ser o ensino público para que apresente boa qualidade, através de respostas espontâneas, os professores em vez de caracterizarem o ensino de boa qualidade conforme o solicitado, apontaram medidas que devem ser tomadas para melhorar o ensino. Encabeçam a lista com o mesmo percentual de indicações (30% dos entrevistados): melhorar a política salarial dos professores e proporcionar cursos de capacitação e aperfeiçoamento. Na questão seguinte, em que as respostas foram estimuladas por cartão, sobre quais itens avaliam serem os mais necessários para que o governo garanta o ensino público de boa qualidade, 80% dos entrevistados apontaram a necessidade de melhorar a política salarial dos profissionais da educação. Logo a seguir, ocupando o segundo lugar na tabela de indicações, 51% dos entrevistados apontaram a necessidade de proporcionar cursos para capacitação e aperfeiçoamento dos professores. O quarto lugar desta última tabela, refere-se também ao assunto capacitação docente. Demonstra que 30% dos professores apontaram a necessidade de o governo

²⁸ Pesquisa: **O ensino público, os jovens e alguns aspectos da atualidade.** (Capítulo Professor) Fonte: FDE/DPE/GPA, 1993.

possibilita participação em cursos de capacitação, sem prejudicar a escola e os docentes.

Pode-se ler nesses dados, que surpreendentemente os professores valorizam a capacitação na mesma proporção que valorizam a melhoria da política salarial.

Deixando para um outro momento a discussão sobre a melhoria de salários e condições de trabalho, tema em torno do qual há consenso de toda sociedade, os resultados da pesquisa evidenciam que o professor tem consciência clara da precariedade de sua formação profissional e reclama o direito de capacitar-se, de aperfeiçoar-se.

Entretanto, quando se trata de identificar suas necessidades de capacitação, de levantar os aspectos mais relevantes a serem contemplados no programa, muitas dificuldades vêm à tona. A primeira delas refere-se à forma como são definidas as demandas de capacitação. Quando as escolas são consultadas por secretarias de educação, por universidades ou entidades de classe, manifestam suas necessidades encaminhando uma relação de cursos sobre conteúdos específicos de disciplinas do currículo, metodologias, procedimentos administrativos, avaliação do aluno, temas da atualidade, problemas do cotidiano da escola como indisciplina, dificuldades de aprendizagem, sexualidade, drogas, preservação do meio ambiente e outros, que, reunidos, resultam em listas quilométricas. A modelo de uma colcha de retalhos, de padrões e coloridos variados, essas listagens vão costurando aleatoriamente aspectos significativos da complexa questão educacional.

Embora reconhecendo que a situação descrita é na maioria das vezes, consequência da maneira como se dá a consulta, como também das dificuldades que os professores têm para definir suas fragilidades de formação, organizar um programa de capacitação, tendo como referência inicial as demandas contidas nessas listas, transforma-se em um exercício surrealista. Principalmente tendo em vista, que a síntese desejável não pode constituir-se numa repetição fragmentada do currículo de formação do profissional, apesar de se partir do pressuposto de que o profissional foi malformado. Além do mais, consultas mal encaminhadas geram expectativas que, em grande parte, ficam sem respostas, oferecendo motivos para

reforçar a falta de credibilidade que existe em relação a quase tudo o que é proposto por administrações centrais e também por universidades.

Um programa de capacitação deve contribuir para que o professor, o diretor, o coordenador, partindo dos principais problemas que emergem de uma análise crítica de sua prática, encontrem formas de superá-los, a luz de teorias científicas que podem oferecer respaldo para isso. Na verdade, o processo de capacitação se inicia na própria identificação desses problemas. Principalmente quando se têm em conta as situações de difícil solução que pontuam o dia a dia da escola, situações estas que só fazem fortalecer os inúmeros mitos e preconceitos que povoam a cultura pedagógica brasileira, denominada por RIBEIRO (1991) de "a pedagogia da repetência".

Diante de tantas e tão variadas demandas e do gigantismo da rede, que abriga quase 300 mil profissionais, é muito comum, particularmente nos momentos de mudança de governo, o advento de propostas que supervalorizam as possibilidades de tecnologia de ponta como a televisão, a informática, a telemática. Na maior parte das vezes, são propostas falaciosas, irrealistas, simplificadoras, que não levam em conta, ou até mesmo subestimam, os conhecimentos acumulados na área educacional.

Essas propostas enunciam soluções aos problemas de capacitação dos professores, com a variedade e a abrangência exigidas e configuram saídas milagrosas ao processo educacional do aluno.

Utilizar o ensino e a capacitação à distância como uma das estratégias fundamentais para divulgar informações, socializar conhecimentos, problematizar situações, não pode significar conceituar equivocadamente o processo de aquisição do conhecimento do aluno e do professor. A construção do conhecimento do aluno sobre o mundo, em seu processo de escolarização é similar à do professor ao constituir-se no mediador desse processo.

Os conhecimentos teórico-práticos já comprovados devem necessariamente alicerçar toda e qualquer proposta de incorporação de tecnologias modernas na área da educação, da mesma forma que tem ocorrido em outras áreas, como a da medicina, por exemplo. A incorporação do raio "laser" nas intervenções cirúrgicas

exigiu, com certeza, pesquisas interdisciplinares, exigidas também para a introdução de outras inovações como o cateter e a tomografia computadorizada.

Guardadas as devidas proporções, não se pode admitir que, na educação, as tecnologias avançadas se introduzam através do senso comum ou pelo exercício do ensaio e erro, bem como que se façam afirmações categóricas sobre os resultados de seu uso, sem o amparo em estudos e pesquisas.

Se há posições diferenciadas e até mesmo contraditórias sobre as estratégias que o programa deve lançar mão para que tenha o efeito desejado, isso não ocorre em relação ao local onde se entende que as ações devam acontecer. Há um acordo entre os educadores de que a capacitação, em última instância, deve-se dar na escola, em serviço, como um processo, envolvendo uma interação entre os profissionais que nela atuam. Porém, as experiências com diferentes projetos têm demonstrado que a escola não consegue elaborar sozinha as atividades formadoras para superação de seus problemas. Pede ajuda às secretarias de educação e a profissionais do ensino superior para organizar a capacitação em serviço. Embora sua autonomia se constitua em valor corrente, os educadores reconhecem que, no estágio atual, não basta criar condições de organização do trabalho na escola, para que a melhoria da qualidade de ensino aconteça. Horas de trabalho pedagógico individual e em grupo, coordenações e material didático são condições necessárias mas não suficientes para a reorganização da escola, do ensino, do trabalho pedagógico, da relação didática professor-aluno.

Fica cada vez mais evidente que, para construir a autonomia didático-pedagógica, há que se investir na formação de quadros capacitadores para alavancar o desenvolvimento da educação nas diferentes regiões do Estado. Só dessa forma é possível avançar responsabilmente no processo de descentralização da educação de educadores e na conquista da autonomia da escola.

A segunda questão que a comissão de estudos deixou de esclarecer é como as instituições poderão garantir linhas de financiamento para suas propostas de Educação Continuada.

É sobejamente conhecido de todos os que acompanham o desenvolvimento do sistema educacional brasileiro, que por mais simples e despretensiosas que sejam as

propostas na área da educação, o que as torna exeqüíveis é a destinação de recursos, com indicação da fonte e da sistemática que se deve utilizar para acioná-los.

Constatada a forma vaga e indefinida em que essa questão está posta no documento, cabe então indagar: Quem financiará os programas de formação em serviço? As APMs? O Banco Mundial? As entidades de classes? O MEC, através de seus institutos de pesquisa? O que acontecerá para garantir os direitos dos profissionais daquelas escolas não conseguirem negociar seus projetos, ou ainda, daquelas escolas que não se interessarem em apresentá-los? Como assegurar concretamente os direitos à formação continuada expressos na letra da lei maior da educação?

Essas e outras questões congêneres, que dependem de vontade política e ousadia para que as propostas saiam da intenção e possam ser objetivadas em ações, apresentam-se no documento com excessiva timidez e total indefinição. A falta de sugestões e indicações mais precisas podem acarretar, mais uma vez, a perda de oportunidades conjunturais de avanços na prática.

Porém, a intenção de examinar sistematicamente um documento orientador da elaboração das bases legais da formação inicial e continuada dos profissionais de educação do Estado de São Paulo – constituindo-se por esse motivo em importante referencial teórico-ideológico da área educacional do Estado e do País – discutindo o seu conteúdo e teor relacionou-se ao entendimento da importância de 1) vislumbrar os possíveis avanços da política educacional no que se refere à capacitação dos quadros profissionais da educação do Estado e 2) aferir se foram preservados princípios e propostas de políticas públicas desenvolvidas por administrações anteriores, em parcerias ou com o apoio de universidades, através de professores que têm colocado seus estudos e pesquisas à serviço do ensino público, propondo-se a construir com a rede a melhoria de sua qualidade. Essa intenção foi frustrada, na medida em que tanto o primeiro como o segundo objetivos só se explicitam no plano teórico.

Se no plano teórico demonstra-se a intenção de incorporar a prática da educação continuada no sistema de ensino paulista, faltam no documento propostas

concretas e quando elas aparecem, a indefinição e a timidez com que se apresentam impedem que se vislumbrem perspectivas de sua incorporação futura. Mais uma vez confirma-se no plano político, a distância tão conhecida e familiar entre a intenção e a realidade, mesmo em se tratando de um documento subsidiário à elaboração da nova política de formação dos profissionais da educação no Estado de São Paulo. Por se tratar de recomendações apenas e não de medidas decisórias, uma dose de ousadia seria salutar e poderia contribuir para assegurar algumas conquistas.

Em uma outra direção, buscando retomar avanços significativos da educação continuada no Estado de São Paulo, o resgate de três projetos – o **Projeto Alfabetização Teoria e Prática**, o **Projeto Construindo o Sucesso na Escola** e o **Projeto da Escola Cidadã** desenvolvidos na rede pública, nos últimos anos, mas gestados anteriormente, no bojo do movimento de democratização da sociedade brasileira – permite também o resgate de seus princípios, propostas e estratégias de ação que visavam transformar a escola, colocando-a a serviço das maiorias desprivilegiadas deste País. As experiências em educação continuada construídas e vivenciadas nesses projetos constituem-se em práxis política comprometida com a transformação social. É possível resgatar seus fundamentos básicos, seus princípios, suas estratégias de ação, agrupando-as em categorias dialéticas para orientar a leitura e a análise de seus propósitos. Na concepção de GADOTTI as categorias

...são como um patamar que você coloca para olhar a realidade. ...elas permitem caminhar, ver longe. E é isso que devem ser as categorias. Elas não são nada, mas ao mesmo tempo são tudo, porque permitem a você enxergar longe. As categorias são grandes noções que nos dão acesso ao ser das coisas. Abrem-nos a porta para analisar a realidade.(GADOTTI, 2000. Dados de entrevista.)

E é nesse enfoque, é com essa percepção que serão examinados os projetos escolhidos. É também nessa ótica que serão feitos os destaques de seus aspectos essenciais.

O primeiro, o **Projeto Alfabetização Teoria e Prática**, foi elaborado e desenvolvido por quadros técnicos da Secretaria, que participaram da implantação do

Ciclo Básico²⁹, com o apoio de educadores de universidades e outras instituições de estudos e pesquisas. O segundo, **Construindo o Sucesso na Escola** e o terceiro, **Projeto da Escola Cidadã**, coordenados por educadores preocupados em contribuir para a melhoria da escola pública e para sua democratização, resultaram de estudos, pesquisas e propostas elaboradas e desenvolvidas por seus autores em processos de orientação, assessoria e debates com educadores da rede pública de diversos municípios e estados brasileiros. Pode-se dizer que, na rede pública de São Paulo, foram desenvolvidos em uma escala maior, embora sujeitos todos eles, às descontinuidades administrativas do estado brasileiro, que não avalia os programas educacionais para desativá-los, da mesma forma que não consulta os educadores e demais interessados para implantá-los, sendo a implantação e a desativação de políticas públicas, atos costumeiramente arbitrários.

1 - O PROJETO ALFABETIZAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

Coordenado pela educadora Marília Claret Geraes Duran, este projeto³⁰ foi elaborado, desencadeado, executado, acompanhado e avaliado pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação-FDE, no período de 1992 a 1994, dentro do Programa de Capacitação da rede pública do Estado de São Paulo.

O projeto foi desenvolvido nesses três anos através de 988 grupos de estudos entre "básicos" e "de aprofundamento" e ações nas unidades escolares, atingindo aproximadamente 90 mil profissionais, em sua maioria professores de Ciclo Básico, mas também atingindo diretores, supervisores, coordenadores de Ciclo Básico, professores III, alunos e professores da habilitação Magistério e professores de pré-escola de Prefeituras Municipais.

²⁹ O Ciclo Básico, ao qual já me referi anteriormente foi uma estratégia adotada em 1984, pelo primeiro governo do Estado de São Paulo eleito pelo povo após os vinte anos de ditadura militar para alfabetizar a todos os alunos das duas séries iniciais, removendo o primeiro ponto de estrangulamento de um modelo profundamente excludente, como início da reestruturação do ensino fundamental.

³⁰ O relato pormenorizado do projeto, bem como uma análise circunstanciada e em profundidade pode ser encontrada na tese de doutorado da Professora Marília Claret Geraes Duran "**Alfabetização na rede pública de São Paulo: a história de caminhos e descaminhos do ciclo básico**". Ver bibliografia.

Parte desse grupo permaneceu em processo de capacitação por dois ou três anos, através dos módulos de aprofundamento. (DURAN, 1995, p.146)

Centrado nas questões da alfabetização, tinha em vista criar uma relação não fragmentada, uma relação mais adequada, prazerosa e produtiva dos professores e alunos com a leitura e a escrita, incorporando para esses fins, as contribuições mais recentes de áreas do conhecimento como a psicologia, a lingüística, a psicolingüística, a sociolingüística, para dar conta de lançar entre os alfabetizadores as bases de uma alfabetização de melhor qualidade. Precisou enfrentar também o desafio de superar as segmentações e descontinuidades dos modelos tecnicistas de capacitação, voltados à transmissão de conhecimentos prontos e acabados, que se utilizam do "treinamento de multiplicadores", com a função de "repassar as idéias", para organizar-se em um processo de educação continuada.

Para o desenvolvimento do Projeto, contava-se com uma equipe central na FDE, uma assessoria e um grupo de aproximadamente 300 capacitadores em todo o Estado, entre eles 60 "coordenadores de grupo". Esse grupo, em sua maioria, era formado por professores e especialistas que participaram do Projeto "Por uma alfabetização sem fracasso", mas também congregava profissionais que constituíam, por assim dizer, uma segunda geração de capacitadores. Os professores que se destacaram em seus grupos de formação, nas suas regiões, os assistentes de Apoio Pedagógico das Oficinas Pedagógicas, com experiências na área de alfabetização, foram indicados para coordenar novas turmas de capacitação, muitas vezes em parceria com seus colegas. Também faziam parte do grupo de capacitadores professores de língua portuguesa, formando, inicialmente, duplas com os alfabetizadores. (DURAN, 1995, p.148)

Desencadearam-se ações que se desenvolveram em encontros sistemáticos ao longo dos três anos de vigência do projeto, contando sempre com a participação dos mesmos profissionais nos mesmos grupos, ou seja, não adotando a velha prática de representação e nem considerando as atividades concluídas depois de um curto espaço de tempo; tomou como ponto de partida e como ponto de chegada os problemas da prática cotidiana dos professores e demais educadores da escola, que

se constituíam em objetos de reflexão teórica, na busca de caminhos para sua superação, compreendendo pois, necessariamente um movimento de ir e vir entre a teoria e a prática pedagógica; assumiu o desafio de pesquisar e refletir sobre a realidade da escola/sala de aula, realizando estudos sistemáticos de temas que iam se mostrando necessários para o avanço do processo; criou um compromisso com a mudança, acompanhando e avaliando as ações desenvolvidas e fundamentalmente investiu na formação de quadros capacitadores, que atuavam com grupos de professores alfabetizadores de todas as regiões do estado.

As ações do projeto Alfabetização Teoria e Prática direcionaram-se para o investimento na formação de quadros capacitadores valorizando a experiência dos profissionais das diferentes regiões do estado, com vistas à organização de redes de trabalho coletivo e de "partilha" entre diversos atores educativos. (DURAN, 1995, p.135)

Os grupos de reflexão permanente organizados na FDE para um trabalho sistemático de capacitação em leitura e escrita envolviam os coordenadores de grupos, que atuavam com os capacitadores de todas as regiões do estado, procurando desenvolver neles e com eles a competência de alterar sua própria prática com a leitura e escrita em sala de aula e intervir na formação de outros professores. Isso significou vivenciar uma estratégia de educação continuada que atuou:

...sobre a compreensão, sobre a capacidade de observar, analisar, interpretar e intervir na prática de sala de aula do professor, ajudando-o a reconstruir a sua prática através de uma alteração nos seus esquemas referenciais, de interpretação e atuação na prática. (DURAN, 1995, p.136)

Outra preocupação contemplada nos objetivos e ações do projeto foi construir formas de atuação que garantissem a descentralização, o fortalecimento das regiões e sua autonomia de trabalho, através de fomento à estruturação de projetos em nível de Delegacias de Ensino, hoje Diretorias Regionais de Ensino e ainda nas escolas. Isso representou sedimentar na rede de ensino, a sistemática de formação permanente criando núcleos autônomos nas próprias DEs, que funcionavam como

polos de referência e atualização permanente dos professores, através dos coordenadores de grupo.

Os coordenadores de grupos, que também eram capacitadores, traziam para o grupo de reflexão permanente do projeto, do lugar que ocupavam como capacitadores, reflexões que constituíam-se em contribuições fundamentais à equipe coordenadora e aos demais estudiosos e pesquisadores que atuavam no projeto no ir e vir da teoria à prática, fazendo presente a rica e complexa realidade do cotidiano da escola e da sala de aula.

A forma de valorizar o saber-fazer do professor alfabetizador e permitir que sua prática bem sucedida em sala de aula se torne o objeto de outra prática – a prática teórica, entendida como prática de reflexão sobre a prática. (DURAN, 1995, p.136)

Referindo-se às mudanças que foram ocorrendo no sistema estadual paulista a partir de 1983 com a implantação do Ciclo Básico, que nos esforços de reconceptualização teórica, resultaram em um modelo de formação contínua concretizada no projeto Alfabetização Teoria e Prática, constituindo-se este, em uma experiência que tornou possível um trabalho com leitura e produção de textos em busca da constituição de autores e leitores, DURAN analisa as transformações que ocorreram na área de alfabetização e aponta seus eixos centrais:

Uma das mudanças diz respeito à nova pedagogia de alfabetização que foi se construindo e se constituindo ao longo do período, no contexto das discussões com os professores que enfrentaram os desafios de uma mudança conceitual e desenvolveram uma reflexão **sobre** e **na** própria prática. As discussões da produção do fracasso escolar no interior da escola, com a revisão crítica dos preconceitos e estereótipos em relação às camadas mais pobres da população, grande parte marginalizada na escola; a abordagem construtivista, mediada pela Psicogênese da Língua Escrita e as contribuições da Psicolinguística, da Sociolinguística e da Linguística do Texto, no quadro das discussões da aquisição da língua escrita pela criança, no processo da escolarização regular, constituíram os eixos da mudança paradigmática que se impôs na área da alfabetização, tendo como marco os anos 85/86. (DURAN, 1999, p.33-34)

Do referencial teórico utilizado que transformou-se **no e para** o projeto em um referencial teórico-prático, foram extraídas as bases do perfil do professor alfabetizador que se procurou construir nos grupos de estudo mediados pelo capacitador, onde se discutiam as práticas de sala de aula, relacionando-as às teorias que as inspiram; onde se buscou maior aprofundamento teórico, de forma que procedimentos inadequados à inserção do aluno no mundo letrado, fossem abandonados em favor de procedimentos orientados por concepções científicas, culturais, históricas e sociais. A esse conjunto de procedimentos utilizados deu-se o nome de **tematização da prática**.³¹

Pode-se afirmar que o objetivo central deste projeto de educação continuada Alfabetização Teoria e Prática foi fortalecer a autonomia intelectual do professor, tornando-o capaz de compreender e assumir a relação didática em sua inteireza, em sua integridade; tornando-o um mediador seguro do processo de construção do conhecimento, que interfere para descortinar o novo, inquietar, colocar desafios, ensinar a perguntar, orientar a busca de respostas e soluções; tornando-o um observador atento e sagaz que registra em seu "diário de bordo" cada nova descoberta, cada nova conquista; tornando-o um pesquisador arguto, que organiza suas experiências docentes bem sucedidas, para contribuir com a construção coletiva de novos paradigmas para a alfabetização e para a educação; tornando-o em síntese, no dizer de PAULO FREIRE, um professor epistemologicamente curioso.

Os resultados das pesquisas de avaliação realizadas no ano de 1993, dando continuidade a outros estudos de avaliação desenvolvidos desde o início dos trabalhos em 1992, envolveu a análise de produções escritas das crianças de Ciclo Básico, cujos professores participavam do Projeto Alfabetização Teoria e Prática. Os resultados de um segundo momento de avaliação dos alunos de professores do projeto – que permitiu uma análise comparativa por ter introduzido no processo

³¹ A metodologia **tematização da prática** foi desenvolvida inicialmente no projeto **Por uma alfabetização sem fracasso**, desencadeado na rede estadual de ensino a partir de 1988, pela CENP/SEE. Esse projeto foi coordenado pela professora Telma Weiz, que deu as bases a essa metodologia, também adotada alguns anos depois no projeto Alfabetização Teoria e Prática. Este último, resgatou e socializou a metodologia em uma escala de maior dimensão, envolvendo muitos dos educadores que atuaram no projeto inicial da CENP, e que, no segundo momento, atuaram como capacitadores.

avaliativo um grupo constituído por alunos de professores não participantes do projeto – mostraram como em um curto espaço de tempo foi possível acumular significativos avanços na relação das professoras e das crianças com a leitura e a escrita.

Esses e outros resultados de avaliações e análises realizadas sobre o projeto deixou clara a necessidade de se avançar no sentido de incorporar essa metodologia ou parte dela em outros projetos do Programa de Capacitação da FDE – projetos desenvolvidos com professores de 5^{a.} a 8^{a.} séries do ensino fundamental e professores do ensino médio, com ações voltadas às áreas específicas do currículo, projeto esse que revitalizou as atividades das Oficinas Pedagógicas; projetos desenvolvidos com Supervisores de Ensino, Assistentes de Apoio Pedagógico, Diretores de Escolas e Coordenadores Pedagógicos³² – de forma que professores e especialistas pudessem assumir novas concepções e posturas para superar o formalismo excessivo que impregna as práticas docentes, tornando cada escola e cada sala de aula um local vivo, dinâmico, cheio de atos inteligentes.

Como diz ROSA:

...contribuições teóricas apenas se constituem em contribuições se abandonam a condição de palavras impressas em papel e se infiltram, com toda a riqueza de significado, no universo de nossas próprias representações e desejos, de onde serão gestadas, cotidianamente, dando origem a novas práticas, mais genuínas e constantemente grávidas de projetos. (ROSA, 1994, p.84)

A tematização da prática envolvida no conjunto de procedimentos do projeto Alfabetização Teoria e Prática, mostrou-se uma metodologia fértil em desencadear

³² Embora conscientes dessa necessidade, os limites impostos pela própria evolução histórica dos diferentes projetos de capacitação nos órgãos da Secretaria da Educação em que se desenvolveram e ainda pelas experiências vividas e conhecimentos desenvolvidos pelas equipes responsáveis por eles, sem esquecer as diferenças de formas de organização do trabalho do professor na escola (CB à 4^{a.} séries: classes; 5^{a.} a 8^{a.} Séries: aulas) impediram esses avanços. Quando me refiro à evolução histórica dos projetos de capacitação estou me reportando a projetos desenvolvidos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, através de seus diferentes órgãos. Para exemplificar lembro as Oficinas Pedagógicas criadas e acompanhadas inicialmente pela CENP, com uma sistemática de trabalho em capacitação, bem diferenciada da adotada pelos tradicionais seminários do Centro de Debates/FDE na área de administração e supervisão, publicados na Série Idéias. Esses dois projetos, junto com o Alfabetização Teoria e Prática, além de outros mais, fizeram parte do Programa de Capacitação desenvolvido pela FDE/SE de 1992 a 1995, do qual participei ativamente desde a sua elaboração até a construção e desenvolvimento de uma sistemática de avaliação.

experiências pedagógicas ricas, criativas, agradáveis e produtivas para alunos e professores, apontando caminhos para os avanços dos processos de educação continuada dos profissionais de ensino.

2 - O PROJETO CONSTRUINDO O SUCESSO NA ESCOLA

Coordenado pelas educadoras Cecília A. L. Collares e Maria Aparecida A. Moysés, este projeto³³ desenvolveu-se nos anos de 1993 e 1994, inicialmente em 4 escolas-padrão³⁴ de Campinas, ampliando-se para 26 escolas-padrão de Santos e posteriormente para 36 escolas-padrão da Grande São Paulo, como parte do Programa de Capacitação da Fundação para o Desenvolvimento da Educação-FDE/Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Pautado pelos mesmos princípios nos quais se pautou o projeto Alfabetização Teoria e Prática, porém adotando abordagens diferentes e apresentando distinções significativas em suas matrizes teóricas, em sua sistemática de organização, em sua forma de inserção e em sua abrangência na rede de ensino, os conhecimentos produzidos por esse projeto, seus avanços teórico-metodológicos, seus resultados, os questionamentos que suscitou, as dificuldades encontradas, algumas superadas, outras que mereceram intervenções, podem oferecer elementos fundamentais para o aprofundamento e sistematização de conhecimentos sobre formação continuada.

As coordenadoras do projeto atuaram inicialmente fazendo reuniões nas escolas e posteriormente reunindo-se com equipes das escolas nos Centros de Aperfeiçoamento de Recursos Humanos-CARH, apoiadas por uma equipe constituída de alunos do pós-graduação da UNICAMP, capacitada anteriormente.

³³ Maiores informações sobre esse projeto podem ser encontradas no artigo: **Construindo o sucesso na escola: uma experiência de formação continuada com professores da rede pública**. **Cadernos CEDES** nº. 36, Campinas. Papyrus/CEDES, 1995.

³⁴ A Escola-Padrão foi criada pelo Núcleo de Gestão Estratégica, do qual faziam parte os cem educadores notáveis aos quais me referi anteriormente. Nomeados pelo Governador do Estado (1991/95) e coordenados pelo Secretário de Educação Dr. Fernando de Moraes, para dar as linhas mestras da política educacional do Estado de São Paulo, a Escola-Padrão tinha como princípio norteador a vivência da autonomia, entendida como condição primeira para a melhoria da qualidade do ensino. Cada Escola-Padrão ficou responsável pela elaboração e execução de seu projeto pedagógico-administrativo. Para isso foram dadas a essas escolas que de início eram 100,

A proposta foi sendo construída em processo, na medida em que iam sendo diagnosticados os problemas e delineando-se as dificuldades, fundamentada na concepção de Agnes Heller de que as estruturas sociais, dentre elas a estrutura escolar, são construídas pelos homens em condições previamente dadas. Homens e circunstâncias, no entanto, não são entendidos como unidades separadas, assim como as circunstâncias não são concebidas como imutáveis, mas como resultantes objetivas dos fins que os homens definem para suas ações. Por serem as circunstâncias em geral mutáveis, também o são as circunstâncias responsáveis pelo insucesso dos alunos na escola. Nesse sentido, o projeto visava transformar o fracasso escolar dos alunos das escolas públicas envolvidas, em sucesso escolar.

É importante lembrar que o fracasso de alunos das camadas mais pobres da população constitui-se em tendência historicamente cristalizada no ensino brasileiro e paulista. Diferentes fatores contribuem para consolidar essa tendência, dentre eles a patologização do processo ensino-aprendizagem.

Essa experiência com professores da rede pública surgiu como um projeto de pesquisa e intervenção, numa abordagem interdisciplinar. A preocupação com a melhoria da qualidade do ensino público, que convive com altos índices de retenção e evasão de alunos do ensino fundamental e médio, constituía-se em mote desencadeador de discussões e propostas de ação.

Estabeleceram-se como coordenadas a pesquisa e a formação continuada dos professores, sendo que nas duas coordenadas, o eixo teórico fundamental foi o resgate da dimensão coletiva, institucional, do desempenho da escola. As elaboradoras/coordenadoras do projeto entendem que o problema da aprendizagem não pode ser analisado individualmente, quer se trate de examiná-lo do ponto de vista da criança, do professor ou da classe.

...se a 3ª. série de uma determinada escola vem apresentando baixos índices de sucesso, seu enfrentamento depende de ser assumido por toda a escola. Recuperar a escola como instituição, composta por diferentes elementos, todos integrados entre si e não estanques, enfim, instituição una e inteiramente responsável

acrescidas de mais 50 no segundo ano de vigência do projeto, algumas condições legais, administrativas e financeiras, além de 40% de aumento salarial aos professores envolvidos.

por seus resultados, constitui o passo inicial para transformá-la. Uma transformação que significa abandonar a cultura do fracasso existente atualmente e procurar construir a cultura do sucesso. (COLLARES e MOYSÉS, 1995, p.98-99)

Por tratar-se de uma tarefa de responsabilidade de todos os profissionais que atuam na escola e por esse motivo, só podendo ser executada com o concurso de todos, o projeto estruturou-se como um projeto de educação continuada, e como tal, no entendimento das estudiosas, vinculado à natureza do fazer pedagógico, um fazer que é domínio da práxis, portanto histórico e inacabado. Como o conhecimento se modifica constantemente, também deve modificar-se a formação dos que lidam com o conhecimento, esta também sempre em processo de construção.

As equipes das escolas públicas envolvidas no projeto precisaram organizar-se e capacitar-se para dominar os conteúdos teórico-metodológicos da temática do fracasso escolar, estudando e exercitando a metodologia da coleta, sistematização e análise de dados de sua própria unidade escolar, resultados esses, coletivizados e debatidos com o objetivo de encontrar soluções para o conjunto das escolas, no conjunto das escolas.

A intenção era que as escolas resolvessem não apenas alguns problemas que se evidenciavam no momento, mas que – apropriando-se criticamente da metodologia, num trabalho de parceria com a universidade – fossem capazes de sistemática e permanentemente diagnosticar, criticar, planejar e reformular o seu trabalho. Por esse motivo as equipes de pesquisa eram constituídas por professores da própria escola³⁵.

As investigações eram orientadas por questões que levavam as escolas a se enxergarem, a perceberem e romperem com os preconceitos que as imobilizam. As formas de atuar das escolas, calcadas na maioria das vezes em planejamentos

³⁵ Nas primeiras escolas envolvidas no início do projeto, que eram as quatro escolas de Campinas, os dados eram coletados pela equipe de apoio de Collares e Moysés. À medida em que o projeto se expandiu foram organizadas equipes das próprias escolas para coletá-los. As educadoras partiam da hipótese, confirmada no desenvolvimento do projeto, de que a escola brasileira, que se propõe como meta fornecer às crianças oito anos de escolarização, não tem idéia de quantos anos leva a maioria dos alunos para concluir essa escola básica de oito anos. Apesar de apenas 10%, e no máximo 40% em algumas poucas escolas, conseguirem concluir a escola em oito anos, essa leitura não costuma ser feita pelas escolas, que não têm uma dimensão exata de seus indicadores. Além disso, mesmo a leitura mais simplificada de quantos concluem a 8ª. série, fica prejudicada pela qualidade de anotação de dados e pela forma que são organizadas as planilhas com pouca clareza e visibilidade.



formais, descolados da realidade social e cultural dos alunos e da comunidade escolar iam sendo desveladas, na medida em que as educadoras desencadeavam entre os participantes discussões sobre os preconceitos que permeiam a relação dos professores e demais profissionais da escola com os alunos e pais de alunos.

A decisão sobre os dados a serem coletados inicialmente, decorriam dos interesses e necessidades que as discussões sobre as questões postas – que geralmente se constituíam em instigantes desafios – despertavam entre os educadores participantes.

Quando os problemas eram levantados, ocorria com frequência o deslocamento dos fatores responsáveis pelo fracasso escolar para as crianças e suas famílias: o não aprender é costumeiramente vinculado às condições de vida e/ou saúde dos usuários da escola.

A operacionalização do projeto, que previa a coleta, sistematização e análise dos dados da escola ocorria em reuniões periódicas e sistemáticas, envolvendo a equipe de pesquisa e demais equipes da escola, com as pesquisadoras Cecília A. L. Collares e Maria Aparecida A. Moysés e sua equipe de pesquisadores/capacitadores.

Nessas reuniões, discutindo os dados, em movimento constante e dialético entre a teoria e a prática, entre a realidade concreta e o trabalho intelectual, propondo soluções aos problemas diagnosticados, é que ocorria a capacitação dos professores, diretores, secretários da escola e da equipe da universidade envolvida no projeto, em busca de uma transformação do cotidiano da sala de aula. A partir das perguntas e hipóteses iniciais, deveriam surgir outras, exigindo respostas, motivando o grupo a investigar outros dados, novas hipóteses... (COLLARES e MOYSÉS, 1995, p.100)

As educadoras acreditam – e dar sustentação às suas convicções é um dos objetivos fundamentais do projeto – que essa é a maneira dos professores se reapropriarem teórica e praticamente da escola, uma vez que eles são profissionais com possibilidades de resolver com competência a maioria dos problemas do fracasso escolar. Acreditam ainda na existência de um saber específico que os professores constroem na escola, seu espaço de atuação profissional, construção essa com a qual a universidade pode contribuir.

Outra questão que merece atenção é a composição multidisciplinar intencional da equipe de pesquisa da UNICAMP, que apoiou o trabalho de educação continuada das escolas, organizada com essa característica para dar conta dos diferentes caminhos de análise necessários para abordar a problemática do fracasso escolar. Na verdade, foi necessário uma atenção muito especial para escolher os integrantes e preparar essa equipe constituída por pessoas provenientes de diferentes áreas do conhecimento, que tinha a finalidade de, junto com as educadoras, desenvolver um trabalho que envolvia não apenas a conscientização da escola sobre a necessidade de se olhar através dos seus resultados, mas a coleta de dados e o estudo de como esses dados seriam devolvidos às escolas, para que se enxergassem e se apropriassem do método.

Este objeto da pesquisa, de estudar como a escola pode dominar o processo de se diagnosticar, para ser capaz de estar em uma atividade constante de reflexão e mudança, pode ser inicialmente confundido com a proposta de assessorar a educação continuada das escolas. Entretanto, embora seja impossível isolar totalmente cada um dos processos e dos objetivos colocados neste projeto, é importante ressaltar que se está propondo a pesquisa sobre a educação continuada que está ocorrendo. Em outras palavras, transformar a capacitação em serviço em objetivo de estudo, teórico e empírico. (COLLARES e MOYSÉS, 1995, p.103)

No período de um ano e meio do desenvolvimento do projeto, em que se buscou o resgate da dimensão coletiva da escola e do diagnóstico, não como atividade burocrática formal, mas como instrumento de planejamento, muitos preconceitos foram sendo desvelados e muitas situações problemas foram discutidas, buscando-se para elas hipóteses explicativas e propostas de solução.

Uma das questões que surgia inevitavelmente nos diferentes grupos era a questão do aluno problema e da classe problema.

O conhecimento sobre os procedimentos das escolas para a formação de classes, sobre os critérios utilizados para sua formação, sobre as formas de atribuição das classes aos professores, sobre os conceitos e preconceitos de homogeneidade/heterogeneidade utilizados para a distribuição dos alunos, sobre as formas utilizadas para a avaliação do desempenho escolar foram se enunciando

como legitimadores da exclusão dos alunos, anteriormente já excluídos pela escola e mesmo antes dela, excluídos de todos os direitos sociais, incluindo o direito à educação.

O enfrentamento das previsões de fracasso, as discussões sobre a imaturidade do aluno, sobre o seu desenvolvimento neurológico, sobre as diferenças que existem entre as crianças, foram se constituindo em denominador comum, sobre o qual foram se evidenciando as transformações necessárias às práticas pedagógicas das escolas e dos professores.

A entrada da equipe capacitadora nas atividades de HTPs - Horas de Trabalho Pedagógico da Escola, horário semanal destinado ao trabalho coletivo dos professores, para construir as estratégias de ação, representou mergulhar no cotidiano das escolas, onde realmente as coisas acontecem ou deixam de acontecer. A elaboração de projetos coletivos para o enfrentamento dos problemas diagnosticados, cada escola assumindo seu projeto próprio, foi um passo decisivo para o avanço do projeto. No dizer das autoras:

Envolver a escola em um projeto coletivo é um passo essencial para sua transformação, pois significa recuperar sua dimensão coletiva e o papel de sujeitos históricos para professores, alunos e família. E esta é a tarefa mais difícil. Para a construção de uma escola voltada à produção do sucesso, é preciso envolvê-la em uma ambição, uma ação coletiva, arrancá-la de seu imobilismo, arrancar os professores da inércia a que historicamente têm sido condenados." (COLLARES e MOYSÉS, 1995, p.110)

Nos últimos meses de vigência do projeto, as organizadoras constataram a necessidade – estas foram emergindo das discussões e análises realizadas com os diferentes grupos – de integrar ao projeto, outras atividades de capacitação que vinham sendo desenvolvidas no programa de capacitação da Secretaria da Educação, relacionadas às questões específicas da alfabetização, da aprendizagem da matemática, das ciências, das artes e demais áreas do currículo, o que vem demonstrar claramente, os diferentes campos do conhecimento envolvidos no fazer pedagógico que devem ser levados em conta nos processos de capacitação, se se pretende que esses processos sejam assumidos integralmente pelo coletivo da

escola e que se constituam efetivamente em processos reflexivos de pesquisa e produção de conhecimento.

3 - O PROJETO DA ESCOLA CIDADÃ

Esse projeto³⁶ foi desenvolvido pelo Instituto Paulo Freire nos anos de 1997/98, em colaboração com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em duas macro regiões da área educacional: a de Ribeirão Preto e a de Sorocaba, fazendo parte do Programa de Educação Continuada - PEC para os profissionais de educação da rede oficial de todo o Estado, desenvolvido por universidades públicas e privadas e outras instituições educacionais, que se interessaram em participar do programa, estruturado em dois níveis: atividades dirigidas aos professores do ensino fundamental, que foram organizadas em nível centralizado nas diretorias de ensino e atividades dirigidas aos demais profissionais da escola e da rede de ensino – diretores de escola, professores coordenadores, supervisores de ensino, assistentes técnico-pedagógicos e dirigentes de ensino – organizadas em nível descentralizado nas 18 macro regiões administrativas do Estado.

Como as universidades públicas, que tiveram prioridades de opções para desenvolver esses processos de capacitação, não deram conta ou não se interessaram em assumir os dois níveis de atuação em todas as regiões do Estado, a Secretaria da Educação convidou as universidades particulares e outras instituições ligadas à educação, a apresentarem projetos e participarem de um processo de concorrência pública para responsabilizarem-se pelas atividades nas regiões do Estado não assumidas pelas universidades públicas.

³⁶ Mais informações sobre esse projeto podem ser encontradas no livro: **Autonomia da escola: princípios e propostas**, organizado pelo Instituto Paulo Freire para subsidiar as discussões com os participantes do PEC. Poderão ser encontradas ainda na Série: **Cadernos da Escola Cidadã**, composta de 8 volumes, que foram utilizados nos diversos encontros do PEC, nas duas regiões assumidas pelo Instituto Paulo Freire. As temáticas dos cadernos que eram distribuídos e discutidos com os participantes, como parte integrante das atividades desenvolvidas são as seguintes: Caderno nº.1: **Etnografia da escola**; Caderno nº.2: **Mudar é difícil, mas é possível e urgente**; Caderno nº.3: **É decidindo que se aprende a decidir**; Caderno nº.4: **Escola vivida/Escola projetada/Escola organizada**; Caderno nº.5: **Gestão e convivência: construindo o regimento da escola**; Caderno nº.6: **A reestruturação curricular na perspectiva da Escola Cidadã**; Caderno nº.7: **Autonomia em rede: experiências inovadoras**; Caderno nº.8: **Perguntas que todos se fazem: a jornada do PEC**.

O Instituto Paulo Freire foi convidado a participar dessa concorrência e como vem pesquisando e assessorando secretarias de educação no campo de gestão democrática do ensino público, entendeu ser possível prestar um apoio a essa iniciativa, considerando-a como uma oportunidade de atuar mais próximo das escolas conseguindo operar mudanças na própria escola.

Apresentou um projeto dirigido aos agentes de gestão do sistema de ensino, que tinha como eixo central a construção da Escola Cidadã, entendida como a escola pública que visa formar para a cidadania e para o desenvolvimento, não se categorizando como um projeto burocrático inventado por especialistas, mas como um projeto que está sendo construído em alguns estados, no movimento histórico-cultural de renovação da educação brasileira.

Participar de um programa de capacitação da Secretaria da Educação de São Paulo representou ainda a possibilidade de estar incentivando e contribuindo para fazer avançar os processos de aperfeiçoamento profissional continuado, através de uma proposta que, articulando teoria e prática, procurou aprofundar as discussões com os educadores, conhecer suas necessidades, construir e experimentar propostas de democratização das relações internas da escola, marcadas pelo passado histórico patrimonialista, que consolidou todas as práticas sociais, inclusive a prática educacional, como práticas autoritárias.

Nesse sentido, desenvolveu com os diferentes grupos de trabalho em nível centralizado³⁷, estudos, reflexões e ações, com base na concepção da Escola Cidadã, considerada escola estatal quanto ao financiamento, escola comunitária quanto à gestão e escola pública quanto à destinação.

O projeto orientou-se para a busca de alternativas educacionais a partir de diretrizes e fundamentos dessa concepção de escola, que foram sendo estudados

³⁷ De acordo com a forma de organização deste projeto de educação continuada pelo IPF, havia momentos de grandes encontros desencadeadores do trabalho, em que todos os educadores da região envolvidos – em torno de mil em cada região – reuniam-se em seminários, nos quais eram abordados, por eméritos conferencistas, os temas transversais relevantes escolhidos por eles em reuniões de planejamento. As conferências, seguiam-se discussões e debates. Atividades dessa natureza aconteciam nos períodos das manhãs, sendo que à tarde os educadores organizavam-se em grupos pequenos para o trabalho de aprofundamento das discussões e elaboração de propostas, coordenados por docentes do IPF. Outra questão é que, apenas no primeiro encontro de cada macro região, foram reunidos todos os participantes das regiões em um único município/sede cada região: Itapetininga e Ribeirão Preto. As grandes distâncias entre os municípios motivaram os participantes a reivindicarem a subdivisão das regiões em agrupamentos de municípios mais próximos, o que levou o IPF a reorganizar o projeto.

com a preocupação de não dicotomizar teoria e prática, bem como de ir definindo coletivamente as metas e estratégias para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas da rede estadual. A orientação do Instituto Paulo Freire, coerente com a filosofia de seu patrono, era a de que o projeto de educação continuada fosse construído de forma participativa e ascendente, além de garantir a avaliação permanente e reorientadora durante todo o processo.

No boletim **Paulo Freire em Ação**, que traz em sua última página a síntese do projeto sob o tema Projeto de Educação Continuada na Perspectiva da Escola Cidadã, pode-se ler:

Este projeto aponta para a democratização da gestão escolar com a implementação sistemática de trabalho coletivo e com o conseqüente estímulo à busca conjunta de soluções para os problemas da escola, a partir de iniciativas que articulem teoria e prática num **modelo circular de ação-reflexão-ação**. (Boletim Paulo Freire em Ação, IPF, agosto de 1997)

Considerando que as lideranças educacionais da rede de ensino devem ser as articuladoras do trabalho inovador – entendendo que o trabalho inovador exige que se estabeleça uma relação dialética entre o passado e o presente em função do novo e não uma adequação ao fetiche do modernismo, fruto das revoluções tecnológicas, que transforma os cidadãos em consumidores passivos – os diferentes quadros de liderança do sistema educacional, de diferentes escolas, diferentes diretorias de ensino, diferentes municípios e diferentes regiões integraram-se durante todo o processo para:

...de uma forma leve, alegre e sobretudo feliz, caminhar na direção de uma **Escola Cidadã** que visa à construção de um projeto político-pedagógico a partir do estabelecimento de relações humanas democráticas, solidárias e éticas, cuja finalidade maior é a de formar alunas e alunos também solidários, éticos e felizes porque cidadãos plenos, conscientes e capazes de agir sobre a realidade em que vivem, criando as condições necessárias para a vivência daquelas relações. (Boletim Paulo Freire Em Ação, IPF, agosto/1997)

Durante os encontros, que tiveram como ponto de partida a análise do cenário e das perspectivas atuais da educação, em um mundo e um país que passam por

profundas transformações, foram estudados aspectos fundamentais referentes à organização do ensino, de forma que os grupos de trabalho tivessem oportunidade de considerar seus elementos significativos para a elaboração do projeto político-pedagógico da escola, como um dos instrumentos de sua autonomia, explorando as possibilidades e limites da gestão democrática.

Nessa direção foi adotada uma metodologia que envolveu o estudo etnográfico para leituras da realidade da escola e análises dos desafios que ela impõe, partindo do princípio de que só se muda o que se conhece, sendo portanto necessário conhecer bem a escola e a realidade na qual está inserida, se o que se deseja é implantar um novo modelo de escola, a favor do aluno em seu desenvolvimento pessoal, social, escolar, profissional, levando em conta sua realidade sócio-cultural, a partir das condições objetivas que se apresentam.

Durante os dezoito meses que durou esse processo, através de encontros sistemáticos envolvendo os mesmos participantes³⁸, o trabalho em alguns momentos articulou-se em grupos maiores, ocasiões em que eram tratadas através de conferências e debates, temas de interesse geral, relacionados à gestão democrática da escola e temas transversais, definidos pelos participantes através de seus representantes; em outros momentos organizou-se em grupos menores para aprofundamento das questões e elaboração de propostas.

Geralmente as conferências e debates ocorriam pelas manhãs e os grupos de estudos à tarde. À essas atividades eram intercaladas visitas a todas as diretorias de ensino das duas macro regiões envolvidas, momentos em que, além do esclarecimento de dúvidas, realizavam-se estudos e análises de projetos desencadeados por algumas escolas que se propunham a discutir o trabalho que estavam desenvolvendo com a equipe de educadores do IPF. Esses momentos eram denominados de **Acompanhar a Prática**, ocasiões em que era possível estar mais próximo dos educadores em seus locais de trabalho.

³⁸ Embora tenha havido educadores que se integraram ao projeto depois de iniciado, por conta da movimentação de pessoal da rede, uma das preocupações dos organizadores foi atuar com todos os educadores inscritos durante todo o período, para que o trabalho se constituísse efetivamente em um processo contínuo, permitindo a evolução do conjunto de educadores envolvidos. Isto porque, em um processo de educação continuada é necessário evitar descontinuidades e fragmentações.

Outro aspecto do trabalho que merece destaque foi o levantamento que as escolas fizeram – baseados em um lema de Paulo Freire: **Mudar é difícil, mas é possível e urgente** – de suas principais inovações educacionais, através de critérios previamente estabelecidos. Foram registradas mais de 300 experiências, parte delas apresentadas e analisadas pelo conjunto de participantes durante um dos encontros para **Acompanhar a Prática**.

Merece registro por fim, o fato de que o IPF – uma rede internacional de pessoas e instituições, que tem como objetivo pesquisar, sistematizar, divulgar dados, reflexões e informações e atuar no campo da educação, cultura e comunicação – pretendeu socializar com os educadores da rede pública, através desse projeto:

...teorias e práticas político-pedagógicas que facilitam uma práxis mais coerente em termos éticos, radical em termos políticos, plena em termos de desenvolvimento pessoal, eficaz em termos pedagógicos e efetiva em termos sociais. (O que é o IPF?³⁹)

Em busca dessa práxis é que as questões relacionadas com a gestão democrática da escola pública – tendo como guia o livro: **Autonomia da Escola: princípios e propostas**, elaborado especialmente para orientar os participantes na construção da Escola Cidadã – estiveram enfaticamente presentes em quase todas as discussões, oferecendo-se subsídios teórico-práticos para a elaboração do projeto político pedagógico das escolas, com a participação de todos os seus segmentos, partindo do princípio que para mudar o instituído é preciso criar e fortalecer os conselhos de escola e demais colegiados, coletivos instituintes da Escola Cidadã.

* * * * *

³⁹ Essas informações sobre o Instituto Paulo Freire, com o título: **O que é o IPF?** Estão contidas no prospecto da programação do Primeiro Encontro do Projeto de Educação Continuada PNUD/SEE-SP/IPF, 1997.

Os três projetos tratados partiram do entendimento que educação continuada é um processo que envolve a reflexão sobre a prática docente em seus diferentes aspectos, na tentativa de superar as concepções de desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional como treinamentos, cursos, palestras e seminários fragmentados no tempo, descolados da realidade cotidiana da sala de aula e da realidade da escola e concebidos como receituários práticos dirigidos a professores reconhecidamente malformados. Consideraram os professores como sujeitos autônomos, donos do seu fazer pedagógico, pesquisadores de sua ação, o que em nenhum momento significou assumir uma visão espontaneísta de ensino-aprendizagem como interpretam alguns, mas significou, isto sim, buscar caminhos para um ensino que se assumisse como uma **aventura** e produção de conhecimentos e não como mera reprodução. Como diz GERALDI:

É possível planejar esta aventura, estabelecer objetivos bastante claros, mas fundamentalmente não é pela sistematização de conhecimentos já produzidos por outrem que se forma uma atitude de pesquisa. Mais facilmente esta sistematização produz sujeitos que repetem e não sujeitos que buscam construir seus próprios pensamentos. A busca do já produzido não faz sentido quando a reflexão que a sustenta é sonegada a quem apreende. Esta busca deve ser resultado de perguntas e de reflexões, e não de mero conhecimento do conhecido. (GERALDI, 1995, p.220)

De maneiras diversas, com diferentes procedimentos, mas centrados nos mesmos objetivos, os projetos aqui tratados procuraram trilhar os caminhos dessa **aventura** de construir os conhecimentos a que se refere GERALDI. Na trajetória percorrida por seus participantes foram se ampliando as estratégias, adequando-se os procedimentos e agregando-se novos conteúdos, sempre de forma coerente com a concepção assumida como pressuposto básico: conceber os seres humanos como sujeitos históricos, que se constroem através do trabalho, este entendido como interação/integração humana com a natureza. É através do trabalho que os homens constroem sua cultura, suas formas de existência. Nesse quadro de referências político-educacionais, nada mais efetivo concreta e simbolicamente, que professores e professoras, alunos e alunas, envolvendo-se em projetos nos quais são

estimulados a construir e reconstruir, a significar e resignificar na escola, em um trabalho coletivo, os conhecimentos necessários à sua vida.

Considerando o amplo espectro de características positivas, envolvidas nos três projetos relatados, os procedimentos de construir/reconstruir, de significar/resignificar a existência e a cultura podem organizar-se em inúmeras categorias dinâmicas e mobilizadoras, flexíveis e criativas, includentes e solidárias, abertas e revolucionárias, como não poderia deixar de acontecer, dada sua natureza flexível e sua incompletude.

De outra parte, considerando-se a riqueza infinita de possibilidades de construções culturais de significados, essas características apresentaram-se nos projetos, na maioria das vezes, mescladas umas com as outras, sendo difícil separá-las integralmente. Das duplas de categorias dialéticas em que podem organizar-se, algumas relacionam-se mais diretamente aos propósitos de transformação dos projetos e servem de referência a outros projetos que tenham em vista os mesmos propósitos: 1) **instituinte/instituído** 2) **relação teoria/prática** 3) **tempo/espço de construção** 4) **ruptura/continuidade** 5) **rejeição/sedução**.

4 - SOBRE A CATEGORIA INSTITUINTE/INSTITUÍDO

Incluir os projetos na categoria de instituintes é concebê-los como transformadores da realidade, como inovadores, não no sentido da superação ingênua e abstrata do instituído, que tende a considerar o já existente como velho e ultrapassado, pondo assim em risco a historicidade das conquistas humanas, particularmente aquelas relacionadas ao conhecimento científico. Também não no sentido de adotar modelos que deram certo em outros sistemas de ensino, em outras escolas ou em outros países.

São instituintes porque desencadearam ações, que a partir do historicamente instituído procuraram instituir o que é significativo e relevante para cada escola, levando em conta seu contexto histórico-cultural; procuraram dar concretude ao direito que tem cada grupo social de pensar e construir o mundo **do seu jeito**, sem

contudo perder de vista o universo de possibilidades humanas; procuraram fortalecer a escola para construir sua autonomia, sua própria identidade.

Ser instituinte para cada um desses projetos significou desafiar os profissionais da escola a construir o seu próprio caminho e não partir sempre dos caminhos já definidos anteriormente, nos quais não se reconheciam como sujeitos, não encontravam espaços para desenvolver a relação de educadores/educandos, tendo em vista um projeto de sociedade.

No entanto, como nos ensina GOMES há limites políticos e históricos que é preciso explicitar quando se enunciam posições como esta, para não correr o risco de assumir uma posição ideologicamente ingênua. Ao tratar da questão do local e do singular é fundamental não esquecer os aspectos que transcendem a essas dimensões.

...há aspectos da educação que são realmente específicos matizados por dimensões locais e singulares. No entanto, existem aspectos que transcendem o local, o regional e o nacional. O fracasso escolar, por exemplo, apresenta aspectos comuns numa grande cidade brasileira, africana ou num gueto de uma metrópole norte-americana. É assim que a educação se apresenta solitária nos seus aspectos singulares, mas solidária nos seus aspectos plurais.(GOMES, 1989, p.29)

Há uma outra questão ligada ao conceito de instituinte/instituído de que trata CHAUI ao discutir universidade e cultura, analisando o fato de que confundir conhecimento e pensamento é uma das formas sutis e perigosas utilizadas com freqüência para instrumentalizar a cultura:

...Conhecer é apropriar-se intelectualmente de um campo dado de fatos ou de idéias que constituem o saber estabelecido. Pensar é desentranhar a inteligibilidade de uma experiência opaca que se oferece como matéria para o trabalho de reflexão para ser compreendida e, assim, negada enquanto experiência imediata. Conhecer é tomar posse. Pensar é trabalho de reflexão. O conhecimento se move na região do **instituído**, o pensamento, na do **instituinte**. A universidade brasileira está encarregada dessa última forma de instrumentalização da cultura ao reduzir a questão do saber à do conhecimento, podendo, por isso mesmo administrá-lo, pois sendo seu campo o saber instituído, nada mais

fácil do que dividi-lo, dosá-lo, distribuí-lo e quantificá-lo. (CHAUI, 1982,p.60. Grifos meus)

E a maior parte das escolas do ensino fundamental e médio aprendeu muito bem essa lição, desconhecendo o que pensam, o que aspiram, o que entendem, o que desejam delas seus usuários. Sentindo-se os donos do conhecimento, muitos profissionais relutam em envolver os que não os têm, para definir os rumos da escola. Desconsideram que todos os seres humanos são capazes de pensar, são capazes de utilizar os recursos de sua inteligência, são capazes de produzir conhecimentos, mesmo quando prejudicados pela exclusão do sistema escolar. Se os pais dos alunos e outros membros da comunidade do entorno da escola são analfabetos ou têm pouca escolarização, todos, independentemente desse fato, têm uma expectativa em relação à educação, sonham com uma vida melhor para seus filhos, têm contribuições a dar na definição do projeto político-pedagógico da escola. Pode-se mesmo dizer que envolvê-los nessa tarefa, é uma forma de integrá-los à cultura letrada, uma forma respeitosa de possibilitar que conheçam, no sentido que CHAUI dá ao conhecer: apropriar-se intelectualmente de um campo dado de fatos ou de idéias que constituem o saber estabelecido. É partindo dessa integração que poderão tornar-se instituintes.

GADOTTI discutindo especificamente o projeto político-pedagógico da escola afirma a necessidade de se partir sempre do instituído para caminhar em direção ao instituinte. Tendo em vista que todo projeto pedagógico é também um projeto político, este torna-se instituinte quando se tem em mira um norte, um rumo, quando se tem uma direção política.

Freqüentemente se confunde **projeto** com **plano**. Certamente o plano diretor da escola – como conjunto de objetivos, metas e procedimentos – faz parte do seu projeto, mas não é todo o seu projeto. Isso não significa que objetivos, metas e procedimentos não sejam necessários. Mas eles são insuficientes pois, em geral, o plano fica no campo do **instituído** ou melhor no cumprimento mais eficaz do instituído, como defende hoje todo o discurso oficial em torno da qualidade. ...Um projeto necessita sempre rever o instituído para, a partir dele, instituir outra coisa. Tornar-se instituinte. Um projeto político-pedagógico não nega o instituído da escola que é a sua história, que é o conjunto dos seus currículos,

dos seus métodos, o conjunto de seus atores internos e externos e o seu modo de vida. Um projeto sempre confronta esse instituído com o instituinte. (GADOTTI, 1997, p.34)

Levando em conta esse pressuposto, o projeto da Escola Cidadã propunha que cada escola envolvida partisse de um estudo etnográfico, que enquanto instrumento de pesquisa participante:

...caracteriza-se por considerar aspectos relacionados à dimensão cotidiana da escola e da comunidade, que faz parte de sua área de abrangência, enfatizando sobretudo os elementos culturais dos sujeitos e dos segmentos que nela atuam direta ou indiretamente. ...Compreender a escola não significa compreender só o que está restrito ao âmbito institucional. As pequenas ações do dia a dia, não captadas pelos registros documentados, também podem nos dar indicadores significativos sobre a escola ...e na comunidade de seu entorno, desvelando seus acertos e desacertos, conhecendo o modo de vida dos atores que nela atuam e interferem. (Etnografia da Escola, IPF, 1997, p.1)⁴⁰

O estudo etnográfico realizado com a participação de todos os segmentos da escola procurava garantir a relevância e a efetividade das ações instituintes.

É fundamental para a leitura do mundo a etnografia da escola, a carta escolar etc para saber o que existe em cada escola de realidade concreta do aluno, de seus pais, da rua, de todo o seu entorno, como estão as condições físicas da escola, enfim, o instituído, as normas. ... E o programa, o planejamento para serem significativos para aquela escola, devem ser feitos a partir desse conhecimento. (GADOTTI, 2000. Dados de entrevista.)

Nesse sentido, para que as escolas sejam instituintes é imprescindível que dêem voz a todos os seus atores sociais/segmentos, de forma a tornar presentes os elementos culturais dos que nela atuam direta ou indiretamente, como ponto de partida para a elaboração de suas ações. Conhecer suas histórias, suas necessidades, seus valores, seus desejos, seus sonhos, suas possibilidades e limites

⁴⁰ Este caderno, já citado em nota anterior, é o primeiro da série Cadernos da Escola Cidadã, em número de oito, organizada pela equipe técnica do Instituto Paulo Freire para orientar o trabalho desenvolvido no Projeto de Educação Continuada-PEC, desenvolvido com os profissionais de ensino da rede pública do Estado nas macro-regiões de Ribeirão Preto e Sorocaba.

permite construir um projeto político-pedagógico que parta do conhecimento que todos os seus integrantes têm da escola e do conhecimento que a escola tem sobre a cultura dos que a compõem, ou dizendo de outra forma, permite que todos os segmentos/atores sociais conheçam a escola e nela se reconheçam; permite ainda construir um projeto de escola que se lance para o futuro de forma significativa e relevante para todos.

É por esse motivo que o Projeto da Escola Cidadã encaminhou como uma de suas ações básicas, a construção do projeto político-pedagógico da escola pela própria escola, com a participação de todos os seus segmentos, a partir de um estudo do tipo etnográfico. Partindo do passado, do instituído, é possível lançar-se ao futuro, ser instituinte, formulando e concretizando metas construídas participativamente. Como se pode constatar, o projeto é instituinte, na medida mesmo em que tem como princípio de ação, criar na escola a necessidade de ela própria ser instituinte, construindo coletivamente o seu projeto e democratizando suas relações com a comunidade escolar nesse processo de construção.

Esta é com certeza a meta mais arrojada do projeto, uma vez que a sociedade brasileira não viveu ainda a experiência concreta de uma democracia efetivamente participativa, o que embora possa parecer elementar como princípio de ação, implica em uma aprendizagem de natureza política profundamente complexa, que não encontra referências concretas em nosso passado histórico⁴¹. As dificuldades de avanço nessa direção, no entanto, devem constituir-se em desafios à construção de propostas e desenvolvimento de projetos de educação continuada que instituem

⁴¹ Para exemplificar essa afirmação cito um fato que ocorreu no Projeto da Escola Cidadã, que de forma alguma constitui-se em fato isolado. Ele ilustra as dificuldades que as escolas têm de compreender e pôr em prática uma proposta de gestão participativa, mesmo quando a diretora da escola tem boa vontade, é aberta a novas experiências e parece valorizar os princípios democráticos. A diretora em questão administra uma escola da periferia de um município da macro-região administrativa de Ribeirão Preto. Sabíamos dessa diretora, que além de um profundo envolvimento com a escola e sua comunidade, tinha conseguido das indústrias locais, contribuições significativas para a melhoria das condições físicas da instituição, o que fez fortalecer sua liderança local. Convidados por ela para visitarmos a escola e ver como estavam pondo em prática a gestão participativa, da qual ela falava com profunda convicção, constatamos que a questão participativa não tinha sido entendida por ela e demais pessoas da escola. Foi-nos servido pelas mães de alunos um delicioso cafezinho, em uma escola bem equipada, limpa, organizada, com professores presentes ministrando aulas de educação física a alunos alegres e disciplinados. Depois do cafezinho visitamos todas as dependências da escola, como salas-ambiente, refeitórios, laboratórios, biblioteca, sala de vídeo e outros, tudo em perfeita ordem, sendo que as portas fechadas a chave, iam sendo abertas para nossa visita, conforme solicitação da diretora, pelo atencioso e prestativo presidente do grêmio estudantil da escola, criado recentemente através da nova proposta de gestão.

como metas a democratização das relações da escola e como decorrência, consigam influir na democratização da sociedade brasileira.

Nos encontros organizados para os relatos de experiências das escolas participantes deste Projeto, denominado **Autonomia em rede: experiências inovadoras** foram relatadas diversas iniciativas que tinham como objetivo democratizar a gestão da escola, através da criação de colegiados instituintes, várias dessas iniciativas computando muitos avanços.

Embora os outros dois projetos de educação continuada não tenham explicitado com clareza a intenção de ser instituintes, ambos desencadearam ações na rede de ensino, tendo em vista incentivar os profissionais da escola a desenvolver-se como intelectuais autônomos, fortalecendo-os nesse processo, ao mesmo tempo em que procuravam incentivar as escolas para construírem e se apropriarem do seu fazer pedagógico e administrativo, do seu fazer analítico. Desencadearam ações que a partir do instituído, no qual se incluem as normas, os costumes, os valores – no Projeto Construindo o Sucesso na Escola, partiu-se do desvelamento dos preconceitos, os anti-valores que ideologicamente impedem o desenvolvimento das crianças, principalmente o das crianças mais pobres – as teorias que iluminam a prática, as metodologias científicas de análise da realidade.

Nessa direção, procurando instrumentalizar a escola para ser instituinte, o Projeto Construindo o Sucesso na Escola, tinha como uma de suas estratégias centrais – dentre os outros caminhos de análise que utilizava para que a escola entendesse e procurasse superar a complexa problemática do fracasso escolar – fazer com que os profissionais se apropriassem de uma metodologia crítica de análise da escola.

...diagnosticar a escola em sua dimensão coletiva e identificar a maneira pela qual a escola poderá se apropriar desse diagnóstico e da metodologia correspondente. Assim o trabalho não compreende apenas a coleta e a análise dos dados, mas também o estudo de como esses dados devem ser devolvidos à escola, para que ela se enxergue e se aproprie do método. (COLLARES e MOYSÉS, 1995, p.103)

Já o Projeto Alfabetização Teoria e Prática foi instituinte contribuindo na construção de uma nova qualidade para a alfabetização. Para isso, através de diferentes estratégias, procurou democratizar o acesso de todas as crianças ao mundo da leitura e da escrita, favorecendo seu processo de letramento. O fato de a população brasileira – com incidência sempre maior nas camadas mais pobres – constituir-se de uma altíssima porcentagem de analfabetos integrais ou analfabetos funcionais exigia medidas instituintes de uma outra ordem de ações e intervenções nos processos de ensino-aprendizagem, diferentes das utilizadas até então pelas escolas para promover a construção do cidadão letrado, entendendo-o como um cidadão que usa e produz a leitura e a escrita, usufruindo-a em toda sua riqueza, explorando todas as suas potencialidades.

Isso significou procurar combater as fragmentações, as impersonalizações, as descontextualizações, o uso exacerbado da memória, descolada dos seus significados histórico-sociais, que marcam fortemente os modelos cartilhescos de iniciação à leitura e à escrita. Na manifestação da antropóloga TRAJBER⁴²

...há uma lei básica da ecologia que não poderia deixar de funcionar também na passagem da oralidade para a escrita: não há almoço grátis. Descontextualização, impersonalização, memória, fragmentação têm conseqüências tanto para a organização das atividades intelectuais dos usuários, como para as relações sociais nas culturas onde a escrita é introduzida. (TRAJBER, 1992, p.10)

Abordando a questão da alfabetização em sua dimensão antropológica, TRAJBER questiona posições relativistas quanto a aquisição da leitura e da escrita, que implicam em deixá-las como algo intrinsecamente positivo, constitutivas das funções mentais superiores, conforme concebidas na visão vigotskyana, para percebê-las apenas como

...propulsionadoras de mudanças qualitativas irreversíveis na visão de mundo; como meios de dominação de povos e segmentos sociais que passam a desvalorizar suas próprias

⁴² Essas idéias e citações foram extraídas do texto **Por trás das letras: comentários**, de Raquel TRAJBER, 1992. (Mimeo)

culturas; ou como um processo cultural característico da civilização urbana. (TRAJBER, 1992, p.10)

Entendida a aquisição da leitura e da escrita de forma mais ampla, com ênfase na significação político-ideológica dessas aquisições para a constituição do sujeito que vive e atua num mundo letrado, abandonam-se as concepções equivocadas da leitura como decodificação da escrita e da escrita como codificação do oral, como também o tratamento excessivamente instrumental dado à linguagem. A presença dos mais variados portadores de textos nas salas de aula e o estímulo às diferentes leituras possíveis desses textos; o incentivo à produção de textos pelos alunos desde os seus primeiros momentos na escola, contrariando práticas anteriores, que em nome de prepará-los para essas aprendizagens, mantinham-nos afastados da escrita objetivaram que os professores alfabetizadores atuassem instituindo uma nova cultura pedagógica na área da alfabetização, como parte do processo de construção de uma nova cultura dos estudos da linguagem na escola.⁴³

Referindo-se às mudanças pelas quais passaram o processo ensino-aprendizagem da linguagem nos últimos anos, GERALDI discute as concepções envolvidas na tentativa da passagem da redação para a produção de textos. Dentre elas, a questão do sujeito que o produz.

A recuperação dos estudos bakhtinianos⁴⁴ a propósito da constituição da consciência – *sígnica*, e por isso mesmo

⁴³ Uma leitura crítica do material produzido pelos capacitadores, capacitandos e alunos envolvidos no Projeto Alfabetização Teoria e Prática, realizada por um dos membros da equipe do projeto Clélia Maria Leite de Holanda permitiu perceber os eixos do trabalho realizado nas diferentes regiões do Estado. Esse material constituído de relatos dos trabalhos desenvolvidos pelos capacitandos em suas salas de aula durante o ano letivo de 1992 e da produção escrita dos alunos, foi encaminhado à FDE para uma exposição em Encontro do projeto. Os relatórios e trabalhos foram colocados em painéis e mesas para serem vistos e examinados por todos, com o objetivo de que cada participante fizesse a leitura das vinculações entre a teoria e a prática. Embora, através de uma leitura crítica, ficassem evidentes alguns pontos de resistência de professores e algumas deformações na compreensão dos usos sociais da escrita, a listagem de portadores de textos e tipos de textos trabalhados em sala de aula, elaboradas a partir do material é bastante extensa, demonstrando quanto **o projeto conseguiu ser instituinte em relação a criar uma nova cultura pedagógica na área de alfabetização**. Entre os portadores estavam: jornais, revistas, livros diversos, almanaques, cartazes, cartas/bilhetes/cartões, embalagens, documentos e gibis. Os tipos de textos utilizados eram: poesias, músicas e canções, bilhetes, anúncios, instruções, pesquisas, cartas, listas, receitas, simpatias, crenças, história dos pais e avós, vídeo, pensamentos, contos, lendas, outras ficções, descrições, propaganda, bulas, relatos, notícias, artigos, comentários, opiniões, títulos, manchetes, questionários, entrevistas, problemas, ofícios, documentos, acrósticos, rimas, nomes próprios, quadrinhos e dicionários.

⁴⁴ O autor refere-se a BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, Hucitec, 1982.

ideológica, produto das interações verbais concretamente vividas pelos indivíduos no interior das quais internaliza o que lhe é externo – e de seus estudos a propósito da interação verbal, na qual diferentes pontos de vista se confrontam, se formam e se conformam, a cada palavra correspondendo diferentes contrapalavras com as quais são construídas as compreensões, levam a entender o sujeito como produto da herança cultural, mas também de suas ações sobre elas. (GERALDI, 1997, p.19-20)

Propor o texto oral ou escrito como unidade de ensino-aprendizagem é reconhecê-lo precisamente

...como o lugar das correlações: construído materialmente com palavras (que portam significados), organiza estas palavras em unidades maiores para construir informações cujo sentido/orientação somente é compreensível na unidade global do texto. Este, por seu turno, dialoga com outros textos sem os quais não existiria. Este **continuum** de textos que se relacionam entre si, pelos mesmos temas de que tratam, pelos diferentes pontos de vista que os orientam, pela sua coexistência numa mesma sociedade constitui nossa herança cultural. ...é entendê-lo como um lugar de entrada para este diálogo com outros textos, que remetem a textos passados e que farão surgir textos futuros. Conceber o aluno como produtor de textos é concebê-lo como participante ativo deste diálogo contínuo: com textos e com leitores. (GERALDI, 1997, p.22)

Como se pode perceber, a proposta de produção de textos – incorporada como um dos pilares de sustentação da nova prática de alfabetização – exige abordagens coerentes com as concepções envolvidas, que como GERALDI procurou demonstrar, não se trata de mero gosto por novas terminologias, mas de uma nova forma de conceber o sujeito, devolvendo-lhe a palavra; como uma nova forma de conceber a sala de aula, lugar de interação verbal; como uma nova maneira de conceber o texto, como unidade de ensino-aprendizagem, lugar das relações e correlações.

É nesse sentido que o Projeto Alfabetização Teoria e Prática se colocou na categoria instituíte/intituído: partindo de um instituído que concebia o sujeito que se alfabetiza como reprodutor passivo dos conhecimentos sobre a escrita já produzidos, utilizando para isso de procedimentos formais como exercícios motores, visomotores, cópias, ditados, exercícios de separação de sílabas e outros exercícios gramaticais, atividades que descolam a linguagem de seu aspecto fundamental que é

a construção dos sentidos, procurou ser instituinte, levando o professor alfabetizador a criar e valorizar o espaço individual e coletivo do sujeito para construir o seu conhecimento devolvendo-lhe a palavra, fazendo presente suas histórias, a realidade e a fantasia já escritas sobre o mundo, sobre os homens e suas relações, sobre os animais, inundando a sala de aula com a magia dos contos, das poesias e das histórias que tanto encantaram e encantam todas as gerações.

5 - SOBRE A CATEGORIA RELAÇÃO TEORIA/PRÁTICA

Discutir a importância da relação teoria/prática superar a dicotomia entre seus elementos, dicotomia que se faz sentir não apenas em processos de formação e desenvolvimento profissional de professores, mas nos processos didáticos em geral é revisitar um lugar muitas vezes visitado pelos educadores comprometidos com a transformação da escola, principalmente nos últimos tempos, quando aumentam as adesões em favor à educação continuada, ao mesmo tempo em que as práticas formais e mecanicistas utilizadas até então são rejeitadas.

O paradigma que entende a formação de professores como sinônimo de ministrar altas doses de teoria que, por simples atos de transferência, serão aplicadas à prática está totalmente esgotado. As concepções de treinamento, capacitação, reciclagem estão sendo profundamente questionadas, tanto do ponto de vista semântico como de suas implicações teórico-políticas e práticas. (SAUL, 1995, p.5)

A relação teoria/prática envolve diferentes aspectos que são fundamentais aos processos didáticos, dentre eles a possibilidade de resgate das unidades ensino/aprendizagem, educador/educando, ensino/pesquisa, reflexão/ação, trabalho individual/trabalho coletivo, autonomia/dependência.

GADOTTI insistindo no fato de que não se pode mudar sem uma teoria que oriente e dê direção à mudança, lembra que EINSTEIN dizia que a pessoa só pode enxergar aquilo que a sua teoria lhe permite.

...a relação sempre necessária é que para mudar a prática concreta você precisa ter uma teoria.. Mas essa relação é sempre

dalética, isto é uma não nasce antes da outra. Inclusive, a própria palavra teoria, significa em grego, o "relato de uma prática". A palavra vem de Theorós. "Theorós" era o olheiro que ia observar e relatava o que os outros estavam fazendo na preparação dos jogos olímpicos. Observava escondido atrás das árvores e quando voltava da prática, da observação dos treinamentos de seus adversários, "teorizava" o que viu, fazia uma teoria, isto é, o relato de uma prática. (GADOTTI, 2000. Dados de entrevista.)

Lembrando de ALTHUSSER, que a partir do entendimento que tem da filosofia, utiliza a expressão "prática teórica" como a prática dos filósofos, como a luta de classes na teoria, GADOTTI, referindo-se ao Projeto da Escola Cidadã, que tem entre seus pressupostos básicos o resgate da relação teoria/prática, considera:

E a luta de classes é uma coisa muito concreta, não é? "A filosofia é a luta de classes na teoria" significa que existe uma prática teórica para a transformação. Para nós, concretamente, significava que nossos programas nunca deveriam desprezar a prática, não podiam ficar puramente no plano teórico das idéias, não podiam ficar fora do contexto. Era fundamental analisar o contexto. Isso significa que desde o início existia uma preocupação com a relação teoria/prática. (GADOTTI, 2000. Dados de entrevista.)

CANDAU, tratando das tendências atuais de formação continuada de professores, destaca a valorização do saber docente, entendida como a prática cotidiana dos professores, como um dos eixos que vem provocando uma importante linha de reflexão e de pesquisa no âmbito pedagógico nos últimos anos.

...considero fundamental ressaltar a importância do reconhecimento e valorização do saber docente no âmbito das práticas de formação continuada, de modo especial dos saberes da experiência, núcleo vital do saber docente, e a partir do qual o professor dialoga com as disciplinas e os saberes curriculares. Os saberes da experiência fundamentam-se no trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. São saberes que brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de **habitus** e de habilidades, de saber fazer e de saber ser. ...Eles constituem hoje a cultura docente em ação, e é muito importante que sejamos capazes de perceber essa cultura... (CANDAU, 1996, p.146)

NÓVOA também entende que a prática do professor e os saberes da experiência devem ser valorizados, em contraposição ao fato de que os esforços de racionalização do ensino não têm se concretizado a partir dessa valorização, mas através da imposição dos saberes "ditos científicos". Posicionando-se em relação a essa questão afirma:

...a formação continuada deve alicerçar-se numa "reflexão na prática e sobre a prática", através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores. (NÓVOA, 1991a p.30)

Da mesma forma que o Projeto da Escola Cidadã valorizou as experiências, a prática, os fazeres dos professores e dos outros profissionais da escola e também procurou resgatar a cultura de seu entorno, considerando esses elementos como integrantes do processo e trazendo-os para a reflexão sobre a ação educativa, assim também aconteceu nos outros dois projetos, embora tivessem adotado enfoques diferentes.

No projeto Alfabetização Teoria e Prática, o eixo central do processo de educação continuada era a discussão que os capacitadores procuravam fazer com os grupos de professores alfabetizadores, sobre a prática do dia a dia em sala de aula de cada participante, a partir de seus relatos, procurando relacioná-las às teorias que as inspiraram, analisando a pertinência dessas teorias em relação à aprendizagem em questão e a partir daí, explorando as teorias científicas mais adequadas àquelas aprendizagens.⁴⁵ É importante observar que essa metodologia tornava os professores receptivos à abordagem construtivista da alfabetização tornando as contribuições da Psicogênese da Língua Escrita, da Psicolingüística, da Sociolingüística e da

⁴⁵ Conforme relatado anteriormente neste trabalho, a metodologia da tematização da prática foi utilizada por Telma Weiz no Projeto **Por uma alfabetização sem fracasso**, desenvolvido com professores alfabetizadores da rede pública do Estado. Há um questionamento sobre a afirmação de que algumas teorias, no caso as concepções construtivistas de aprendizagem são mais adequadas à alfabetização que as concepções behavioristas. Participei algumas vezes dessas discussões e percebi que os argumentos, mesmo quando utilizados por alguns acadêmicos, revelavam mais as preocupações com a liberdade de o professor escolher livremente, sem intervenções, seus métodos de trabalho do que em procurar entender os porquês da afirmação. Na maioria das vezes as pessoas que discordavam sequer tinham se aprofundado no exame das teorias a que estávamos nos referindo. Contra os argumentos da liberdade do professor escolher os caminhos do seu trabalho em sala de aula é importante lembrar que os alunos também têm direito a escolher e isso geralmente não é levado em consideração, principalmente em se tratando das crianças pobres, que dificilmente têm a mínima oportunidade de opção e são massacradas há anos por concepções ultrapassadas e equivocadas, que as afastam da escola em lugar de intrgrá-las.

Linguística do Texto significativas para eles. Essas teorias, que muitas vezes já eram conhecidas pelos participantes do projeto, através de cursos ou palestras, até então não eram percebidas como importantes para orientar a sua prática.

No Projeto Construindo o Sucesso na Escola, os docentes responsáveis pelo seu desenvolvimento também partiam da prática utilizada pela escola para fazer a leitura dos seus resultados, das justificativas que elaborava para conviver com eles, para se enxergar através deles, procurando desenvolver metodologias de coleta de dados sobre a produtividade de sua escola, com a equipe de profissionais que participava do processo. Através da análise crítica dos dados coletados, estrondosamente baixos, tornava-se possível aquilatar as perdas, sem disfarces, tornando visíveis os resultados camuflados pela insuficiência da metodologia e incorreção da análise anteriormente realizadas. Essa estratégia de ação tinha em vista desafiar os educadores a encarar de frente sua "improdutividade", a desmontar as representações que culpabilizavam as vítimas, a buscar as razões do seu fracasso e atuar sobre elas, transformando o fracasso da escola em sucesso. Conforme já foi discutido anteriormente, os preconceitos ocupavam um lugar de destaque entre as causas do insucesso e atuar sobre preconceitos demanda ações permanentes de diversas naturezas, a médio e longo prazos.

Como se pode perceber a análise da prática põe em evidência, não apenas os fazeres que favorecem a aprendizagem dos alunos, mas também aqueles que, forjados ideologicamente, impedem que os alunos, particularmente os mais pobres, consigam escolarizar-se satisfatoriamente.

No entanto, para transformar esses fazeres, para construir com os profissionais de ensino uma prática mais comprometida com a aprendizagem dos alunos é necessário que eles partam de sua prática docente e administrativa, conheçam as teorias que as iluminam, pesquisem e reflitam sobre essas práticas, busquem novos conhecimentos que contribuam para transformá-las, ou seja explorem as potencialidades da relação teoria/prática, o que em síntese é o trabalho a ser feito pela educação continuada, que orientando suas ações na direção em que as orientaram esses projetos, poderá contribuir na alavancagem de mudanças.

6 - SOBRE A CATEGORIA TEMPO/ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO

Participando do programa **Jornada do PEC nas Escolas**, Madalena FREIRE fala sobre a importância de conquistar um espaço e um tempo específicos de trabalho coletivo, quando o que se deseja é transformar a escola em "locus" privilegiado de conhecimento e cidadania.

Sonhando com a construção da escola cidadã autônoma e democrática, temos que começar a viabilizar um espaço valiosíssimo dentro da escola, que é o espaço do pensar. É parando para pensar, pensando, disciplinando-se nesse pensar sobre a prática, que é possível suprir as nossas faltas teóricas e ir assumindo a consciência política e pedagógica necessária para transformar a escola. ...Este espaço do pensar envolve uma prática sistemática de socialização dos saberes de cada um no grupo, uma rotina de trabalho onde professores e coordenadores exponham os seus saberes, as suas dificuldades, as suas faltas. Espaço em que os educadores se enfrentam nas diferenças e nos confrontos sobre o seu fazer. Espaço de reflexão, de interação, de conflito... espaço de um valor enorme, porque só através dele, a escola consegue construir o seu coletivo.(FREIRE, 1998)⁴⁶

Inquerida sobre como encontrar tempo na escola para concretizar um projeto político-pedagógico que reflita o pensamento do coletivo Madalena Freire assim se manifesta:

Tempo não é doado, tempo é construído e conquistado. A realidade histórica, a realidade pedagógica são constituídas nos limites do tempo. O sujeito que busca sua autonomia tem que organizar, administrar, apropriar-se do seu tempo. É preciso pensar como está sendo construído esse tempo dentro da escola. O que acontece é que a gente tem uma indisciplina, uma alienação em relação ao tempo. Não há uma real consciência do tempo para produzir, porque não há uma apropriação do planejamento e da avaliação do tempo na escola. ...na indisciplina, na desorganização do tempo, se é escravo do tempo, se é um

⁴⁶ Essa fala de Madalena Freire faz parte do programa **Jornada do PEC nas Escolas** difundido via TV para ser gravado por todas as escolas públicas das regiões de Ribeirão Preto e Sorocaba, com o objetivo de desencadear a discussão do Projeto da Escola Cidadã com a comunidade escolar. O programa teve como tema geral o **Projeto político-pedagógico e educação para a cidadania** e participaram da mesa redonda, para debater as questões previamente formuladas pelas escolas, os professores Moacir Gadotti, Antônio Joaquim Severino, Madalena Freire e Walter Esteves Garcia.

lamuriamento do tempo, o que na verdade retrata o sujeito alienado, que não é dono do seu tempo. (FREIRE, 1998)

As considerações de Madalena Freire sobre o espaço/tempo de construção do projeto político-pedagógico levam a questionar algumas atitudes radicais assumidas por profissionais de muitas escolas, de só concordar em desenvolver processos de educação continuada no espaço físico da escola, em tempo previsto para isso na jornada do professor e dentro do horário de funcionamento da instituição.

Mesmo levando em conta a validade desses argumentos quando considerados isoladamente é fundamental reconhecer que pensar o espaço e o tempo necessários à construção do projeto político-pedagógico da escola, descontextualizados da realidade dinâmica e complexa que a caracteriza; que firmar posições sobre exigir formalmente esse espaço e esse tempo como condições iniciais do trabalho, sem os quais sequer se considera a possibilidade de desencadear o processo tem servido mais para desmobilizar as iniciativas de elaborar projetos que transformem a escola, do que para forçar a administração pública a garantir essas condições. Afinal, é no mínimo paradoxal, esperar que as condições para transformar a realidade sejam oferecidas de presente a quem quer transformá-la, pelos interessados em mantê-la. Nesse sentido, considerar com Madalena Freire que o espaço/tempo para concretizar o projeto político-pedagógico da escola não é dado, mas construído e conquistado é uma leitura política e ideológica indispensável, quando se deseja ampliar as possibilidades de transformações.

GADOTTI lembra que não é possível pensar em mudanças fora do contexto, fora do espaço/tempo.

Analisar o tempo institucional, o tempo escolar, o tempo político, o espaço institucional, o espaço escolar, o espaço político, faz parte da leitura da realidade que a gente quer mudar. É preciso ter clareza que esses conceitos devem ser considerados ao realizar um trabalho educacional. E isso a gente trabalhou muito no Projeto da Escola Cidadã. Há uma ilusão de que você promove um curso para educadores e muda a realidade com esse curso. Nós pelo contrário, insistimos muito na idéia de que as mudanças, as rupturas, ocorrem não pacificamente, isto é, sempre criam atritos, criam ansiedades. As pessoas geralmente não querem mudar. Sentem-se bem naquilo que estão fazendo. Isso ocorre sobretudo na rede pública de ensino onde há um preconceito

contra as mudanças, uma resistência permanente às mudanças porque todos sabem que os governos prometem mudar tudo no primeiro ano e quando chegam ao final do mandato é aquela frustração... Por isso, lembrar aos educadores que as mudanças ocorrem muito lentamente é um elemento pedagógico importante. (GADOTTI, 2000. Dados de entrevista.)

Outra questão que se coloca em relação ao espaço/tempo de construção do projeto político-pedagógico da escola é que essas condições, embora fundamentais, não são as únicas que garantem o estabelecimento das relações e articulações necessárias à sua elaboração e desenvolvimento. A existência de um projeto de sociedade é o gerador, é o viabilizador, é o mobilizador das transformações na escola. GADOTTI, continua sua análise sobre as mudanças em educação, abordando a necessidade de um projeto de sociedade que as impulse.

...a gente não muda sem um projeto de sociedade. Não adianta fazer educação continuada sem um projeto de sociedade. ...isso mostra a diferença entre Paulo Freire e Jean Piaget. O Paulo tinha um projeto de sociedade. O Piaget queria fazer bem feito aquilo que fez, mostrar como se desenvolve a inteligência da criança etc. Mas faltou-lhe um projeto de sociedade claramente definido, um engajamento, uma declaração de compromissos. ...O Marx também não queria fazer apenas uma teoria da ciência, uma teoria da economia. Ele queria, a partir da ciência da economia, achar razões de esperança para o trabalhador mais pobre, o operário. (GADOTTI,2000. Dados de entrevista.)

CANDAU discutindo o cotidiano da escola como o **locus** de formação onde o professor aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas e aprimora sua formação, lembra que embora isso seja fundamental para construir uma nova perspectiva de formação continuada o simples fato dela ocorrer na escola não garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo:

...considerar a escola como **locus** de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação. ...Contudo, não se alcança esse objetivo de uma maneira espontânea, não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetitiva, mecânica, não favorece esse processo.

Para que ele dê é importante que essa prática seja uma prática reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los, e – as pesquisas são cada vez mais confluentes – que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma instituição escolar. (CANDAUI, 1996, p.144)

Considerando a dimensão e a complexidade da rede pública de ensino do Estado de São Paulo e optando por desenvolver processos de educação continuada em dimensões compatíveis com essas características da rede, os três projetos montaram estratégias de educação continuada que permitissem a maior abrangência possível das ações planejadas, sem esquecer a exigência teórico-metodológica de dar profundidade às abordagens, o que significou ter a realidade da escola e o conhecimento sobre a atuação de seus quadros profissionais como referência e promover as articulações possíveis para o aproveitamento máximo dos espaços/tempo conquistados para os projetos em questão. Isso no entanto, não representou desconsiderar os espaços/tempo de trabalho pedagógico já existentes nas regiões e nas escolas, como as Oficinas Pedagógicas e as HTPCs, que sempre que possível foram envolvidas, ampliando as oportunidades de promover encontros para reflexões, para análises de textos, para debates, palestras, discussões em grupos, relatos de experiências e outros, criados especificamente para o desenvolvimento das ações dos três projetos.

Ainda com referência ao tempo/espaço de construção do fazer pedagógico do professor nos processos de educação continuada é importante lembrar uma das concepções das teorias construtivistas de aprendizagem – que faz parte dos pressupostos dos projetos em questão – de que construir conhecimentos significa construir significados e isso apenas ocorre, em um processo individual e ímpar de construção, particular a cada indivíduo da espécie, embora seja no social, no histórico-cultural, que se encontram os elementos básicos que favorecem essa construção. Isso não representa uma visão individualista do processo ensino-aprendizagem, mas a compreensão que uma pessoa não pode aprender pela outra, embora possa facilitar sua aprendizagem, ajudá-la a construir os seus significados sobre o mundo, sobre os fenômenos, sobre as pessoas. Por esse motivo, as oportunidades de construir conhecimentos estão circunstanciadas às possibilidades e

limites postos ao sujeito que aprende pelo tempo/espaço em que vive, como também pelo seu ritmo próprio de assimilação. Nessa direção resta ainda entender: 1) que isso ocorre de forma semelhante na espécie humana, com crianças e adultos, com alunos e professores, dentro da escola ou fora dela e 2) que a partir da constatação anterior os conteúdos teóricos que devem ser reconstruídos pelos aprendizes para torná-los seus, incorporando a eles a sua própria contribuição, exigem mais do que a sua organização lógica e a sua organização psicológica, esta última, por exemplo, quando considera que a aprendizagem é favorecida partindo-se do conhecimento simples para o complexo, do conhecimento concreto para o abstrato e do conhecimento próximo para o distante. Muitos princípios de aprendizagem como esses, que resultaram de interpretações equivocadas de teorias do conhecimento, têm-se incorporado às práticas pedagógicas, constituindo-se em verdadeiras amarras que impedem o desenvolvimento do aluno em sua real potencialidade. O construtivismo, nos últimos tempos, provavelmente porque utilizado largamente em favor da alfabetização de alunos das classes sociais desprivilegiadas, tem sido alvo de toda a sorte de interpretações, utilizadas ideologicamente para desmobilizar avanços dos processos.⁴⁷

ROMÃO em suas reflexões sobre a pedagogia a ser desenvolvida na Escola Cidadã, como alternativa à proposta pedagógica neoliberal, refere-se a esta última como

...uma prática pedagógica que determina o aprisionamento do educando ao universo simbólico do professor, que não lhe permite perambular pela realidade objetiva e que lhe limita os movimentos

⁴⁷ Há alguns fatos testemunhados por educadores de São Paulo, que parecem mais pertencer ao anedotário da educação do que ter ocorrido de verdade. Um desses fatos ocorreu quando Maluf candidatou-se a prefeito do município de São Paulo em 1992. Nessa ocasião recebeu um abaixo assinado de um grupo de professores da rede municipal – onde estavam sendo desenvolvidos projetos de alfabetização orientados pelos princípios da **Psicogênese da Língua Escrita** de Ferreiro e Teberoski – solicitando que ele, em troca do apoio à sua candidatura, abolisse o construtivismo das escolas da rede municipal. Maluf não teve dúvidas. Incluiu em sua plataforma política o **Abaixo o construtivismo!** Em todos os seus discursos de palanque prometia acabar com o construtivismo dessas escolas, provavelmente sem preocupar-se em saber do que se tratava. O outro fato a que me refiro, ocorreu há poucos dias em uma escola privada do interior de São Paulo, considerada de ílibada competência, ocasião em que uma antiga capacitadora do Projeto Alfabetização Teoria e Prática foi discutir construtivismo com os professores no planejamento da escola para o ano 2000. Foi colocado na abertura do encontro pela direção da escola, que não se tratava do construtivismo comum, que é a teoria usada pela escola pública, uma escola para os pobres. O que eles iam discutir era o sócio-construtivismo, essa sim, uma teoria ideal para as boas escolas particulares.

à mera imitação. O aluno deve aspirar a ser puramente a imagem reflexa do educador cuja visão de mundo, na maioria das vezes, está condicionada à repetição dos valores hegemônicos conservadores e alienantes. Ou seja, não se lhe abrem os espaços de outros sistemas simbólicos, possíveis de ser construídos a partir de uma interpretação pessoal de sua própria realidade objetiva, nem das realidades que lhes são objetivadas quando de seu ingresso na escola. Esta não lhe é oferecida como espaço da organização da reflexão sobre as determinações sociais, mas como repositório de verdades que camuflam tais determinações, na medida em que seus profissionais se apresentam como protótipos de conhecimentos, habilidades e posturas ótimas. (ROMÃO, 1997, p.218)

O estudo de ROMÃO, que trata da dialética da diferença, coloca para os educadores questionamentos sobre a perspectiva epistemológica positivista, que baseada na razão estrutural e preocupada com o universal e o absoluto, perde a fluência da razão dialética, não admitindo o diferente, o singular, o diverso de si, construindo os referentes como se fossem a própria verdade objetiva, negando o pluralismo, a multiculturalidade, as individualidades diversas, empobrecendo a possibilidade de outros enfoques, bloqueando o trânsito e o intercâmbio entre sistemas simbólicos díspares e destes com o mundo real.

A pedagogia da Escola Cidadã, inspirada no pensamento de Paulo Freire, pretende construir esse intercâmbio entre os sistemas simbólicos existentes na sociedade, sem hierarquizações entre a cultura erudita e a cultura popular, entre a "cultura primeira" e a "cultura escolar" entre os saberes, habilidades e valores dos diversos segmentos sociais. Tal pretensão se constrói na identificação de suas singularidades e na valorização do que representam como potencial de conscientização e libertação de todos os homens. ...busca resgatar o original sentido dos "círculos de cultura" propostos por Paulo Freire, na medida em que a relação entre educador e educandos deverá se construir com base no princípio de que todos são capazes de aprender e de ensinar, e que, por isso têm de trocar os resultados da acumulação de suas experiências singulares, na luta pela produção e reprodução da vida imediata. (ROMÃO, 1997, p.220)

ROMÃO lembra ainda que esses princípios apontados por ele, que não são levados em conta na instituição escolar brasileira, deverão ser a tônica de uma

pedagogia que se constrói processualmente, numa interação de visões, ideais, aspirações e projeções diferentes.

Essas reflexões de ROMÃO reforçam a necessidade de conquistar o espaço/tempo para a construção dos conhecimentos nessa nova perspectiva, tanto no que se refere à relação didática professor/aluno, como às relações estabelecidas nos processos de educação continuada. Faz-se necessário que seu mediador ou mediadores dêem voz aos aprendizes, conheçam suas hipóteses, penetrem em seus significados, e, num verdadeiro trabalho de detetive descubram o que foi entendido do assunto, oportunizando os que estão aprendendo a testar as hipóteses que têm sobre o conhecimento em questão, a expor e debater seus argumentos sobre elas, com vistas a confirmar ou negar suas hipóteses. É necessário que isso ocorra para que se construa uma aprendizagem significativa. Um complicador do processo ocorre quando há o confronto dos novos conceitos com os conceitos do senso comum e com os preconceitos ideológicos e culturais arraigados no aprendiz. Tudo isso exige que sejam lançados constantes desafios a quem está construindo e reconstruindo seus conhecimentos, bem como exige o enriquecimento e a variedade de situações que favoreçam a aprendizagem.

No caso específico dos projetos discutidos significou desencadear processos de reflexão em que o professor, o diretor, o coordenador pedagógico e os demais profissionais de ensino pudessem reconstruir seus conceitos e preconceitos, resignificar seus significados, tendo como horizonte, conforme explicitado já no título de um dos projetos – o **Projeto Construindo o Sucesso na Escola** – superar o fracasso escolar, transformar o insucesso dos alunos da escola pública em sucesso.

7 - SOBRE A CATEGORIA RUPTURA/CONTINUIDADE

Apesar dos três projetos discutidos neste estudo, pelas suas características transformadoras, terem enfrentado em seu processo de desenvolvimento toda a sorte de resistências por parte de profissionais de ensino que procuravam preservar os conceitos, princípios, posturas e mesmo os preconceitos⁴⁸ que davam sustentação à

⁴⁸ Em relação à crença de muitos educadores sobre os efeitos maléficos da desnutrição na aprendizagem das crianças, tive oportunidade de vivenciar na FDE, em um dos encontros do **Projeto Construindo o Sucesso na**

sua prática docente, as inquietações causadas, quando da implantação do Ciclo Básico na rede pública do Estado de São Paulo, pela recomendação dentre outras, de abandonar o uso da cartilha como principal e praticamente o único veículo de escrita utilizado pelos professores para a alfabetização das crianças, constitui-se em situação exemplar para discutir as reações de resistência distribuídas no amplo espectro ruptura/continuidade. Essas resistências manifestaram-se em todo o Estado durante vários anos, podendo-se mesmo afirmar que muitos alfabetizadores relutam ainda em deixá-la de lado. No Projeto Alfabetização Teoria e Prática, que se iniciou oito anos após o desencadear dessa proposta política, os capacitadores precisaram lutar bravamente para quebrá-las ou abrandá-las.

As orientações emanadas pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas-CENP, nos primeiros anos de implantação do Ciclo Básico, através de conferências, palestras, debates, discussões, documentos, em encontros com os professores, diretores, coordenadores, assistentes técnicos e também através de programas de televisão sugeriam que os alunos aprendessem a ler e escrever, lendo e escrevendo textos variados. Sugeriam ainda que os professores trouxessem para a sala de aula os diferentes portadores de textos que circulam na sociedade, abandonando o uso da cartilha, prática cristalizada em toda a rede pública de ensino, inclusive na rede de escolas particulares. A cartilha Caminho Suave, uma das mais utilizadas pelos professores alfabetizadores na ocasião – em 1984 essa cartilha encontrava-se em sua 150^a. edição – era praticamente o único portador de textos

Escola, participando em grupos de estudos, uma situação muito esclarecedora das dificuldades a serem enfrentadas quando se pretende provocar rupturas nos educadores. A professora Cecília Collares explicava aos diretores de escola, que diferentemente da forma que muitos concebem, não há uma relação direta entre desnutrição e fracasso escolar; que não é verdade que as crianças pobres, porque passaram fome, não aprendem; que para que aprendam é necessário acreditar que elas são capazes de aprender fortalecendo sua auto-estima, uma vez que sua história e a de suas famílias quase sempre são histórias de fracasso; que a escola precisa assumir sua responsabilidade pelo fato dessas crianças não aprenderem; que é preciso acabar com o mito de que a fome causa lesão no cérebro e outras coisas mais. Uma das diretoras participantes disse à Cecília que aquilo que dizia não podia ser verdade, que ela não era médica e os médicos afirmavam o contrário do que ela estava dizendo. Depois de muitos argumentos não aceitos, a professora Maria Aparecida Moysés, que atuava em outro grupo foi solicitada para que, com sua autoridade de médica, esclarecesse a questão. A primeira coisa que o grupo perguntou a ela quando chegou à sala, foi se era mesmo médica, médica de curar doente. Confirmado que sim, seguiu-se um embate de mais de uma hora, em que todos os fortes argumentos baseados em estudos e pesquisas da área da saúde conseguiram calar as manifestações preconceituosas, mas, com toda a certeza, foram insuficientes para fazer com que a totalidade daqueles diretores de escola, fizessem as rupturas conceituais e emocionais necessárias, para mudar seus conceitos e sua postura quanto a competência de a criança pobre aprender.

utilizado em sala de aula. Falar da cartilha como portador de textos é categorizá-la de maneira incorreta pois ela, com suas frases soltas e com suas listas de palavras, construídas para dar conta de treinar as crianças no uso das famílias silábicas – uma a uma, sem fazer uso das famílias que ainda não foram objeto de treinamento, respeitada a ordem alfabética para sua introdução, exceção feita apenas às vogais que são apresentadas todas juntas, quando não se adota o enfoque fonético conjuntamente com o método silábico – baseada na concepção de que para haver aprendizagem da linguagem escrita é necessário partir do simples para o complexo, não se constitui verdadeiramente em um portador de textos.

Embora estivessem sendo sugeridas atividades muito mais interessantes e envolventes para o trabalho com as crianças, atividades que trariam para a sala de aula toda a riqueza de significados da escrita em prosa e verso, sobre o presente, o passado e o futuro dos homens e animais de todos os lugares do planeta e além dele, contidos em materiais autênticos de uso social da leitura e da escrita, a resistência dos professores alfabetizadores refletiu sua insegurança em abandonar os procedimentos inflexíveis das cartilhas criadas artificialmente apenas para ensinar a ler, com frases organizadas em uma ordem alfabética seqüencial, divididas em etapas rigidamente demarcadas. De tal maneira que, mesmo utilizando-se de jornais e outros veículos de escrita como os gibis, as revistas, os contos infantis etc, muitas vezes estes eram utilizados para substituir a cartilha em sua própria função qual seja: portadora de letras e palavras. Funcionando como cartilha, esses textos eram recortados pelas crianças para formar palavras e frases, comprovando o quanto a cartilha e os procedimentos para o seu uso estavam internalizados pelos alfabetizadores. As várias deformações na compreensão do uso social da escrita, que descontextualizavam e descaracterizavam as fontes utilizadas, demonstravam que embora houvesse o esforço de assumir teoricamente as concepções construtivistas sobre a aquisição da escrita – muitos professores afirmavam ser construtivistas – a prática de sala de aula, revelada principalmente pela produção escrita dos alunos, desmentiam a perspectiva construtivista que eles afirmavam ter assumido. A insegurança dos professores aumentou ainda mais, porque não puderam contar, num primeiro momento, com sugestões mais concretas para a construção de suas

propostas, por conta das posições assumidas pelas equipes técnicas da CENP, que reconhecendo as limitações dos modelos prontos e acabados, resistiam em substituir um receituário por outro.⁴⁹ DURAN manifesta-se sobre essa questão:

...existem inúmeras possibilidades concretas, de intervenção pedagógica baseadas nos princípios que orientam essa proposta para o Ciclo Básico. E ela não apresentou aos professores nenhuma **receita metodológica**, porque o referencial teórico construtivista se contrapõe ao reducionismo que identifica o problema da aprendizagem da leitura e da escrita com uma questão de métodos. O que a proposta fez foi indicar um conjunto de mudanças que possibilitariam aos alfabetizadores e demais educadores reverem criticamente suas formas de ação. (DURAN, 1994)⁵⁰

A resistência porém, refletiu mais que o apego às velhas práticas cristalizadas através do uso, mesmo quando comprovada a superioridade das novas práticas. Os conflitos que ocorrem nas mudanças da prática pedagógica refletem dificuldades epistemológicas pois a incorporação de novos paradigmas exigem que se

⁴⁹ Para responder a fortes pressões dos professores alfabetizadores da rede pública do Estado, solicitamos da professora Esther GROSSI – que orientava classes de alfabetização no GEEMPA de Porto Alegre, ancorada nos princípios da psicogênese da língua escrita e estava discutindo esse trabalho com os professores alfabetizadores de São Paulo, a convite da CENP – que escrevesse as sugestões de atividades de alfabetização que utilizava no GEEMPA, para que fossem divulgadas aos professores de São Paulo, com o objetivo de demonstrar a eles que era possível alfabetizar sem a cartilha. Isso poderia ajudar-nos a quebrar as resistências e avançar na construção de uma nova proposta de alfabetização, coerente com os princípios do construtivismo. A professora Esther Grossi relutou muito em aceitar a proposta, alegando ser contra oferecer receituários para os professores, no que ela estava certa. Insistimos e ela fez mais que a encomenda. Escreveu a **Didática do período pré-silábico**, que divulgamos em um fascículo para os professores da rede. Pouco tempo depois, percebemos o equívoco que representava essa abordagem, que transpunha uma das hipóteses formuladas pela criança em seu processo evolutivo de construção da escrita, descritas por Ferreiro e Teberoski, diretamente da teoria para uma didática, que também abordava esse processo de forma fragmentada, negando os princípios que a própria psicogênese encaminha. E fez mais: em um curso que estava ministrando em Campinas, colocou nas mãos dos professores, modelos de testes para verificar se o aluno encontrava-se no período pré-silábico, silábico, silábico-alfabético ou alfabético, oferecendo a eles as ferramentas necessárias que inconscientemente buscavam para fugir dos conflitos e conseqüentes rupturas que o paradigma construtivista estava exigindo deles. Esses testes rodaram por todo o Estado e foi bastante utilizado (e ainda são) para separar os alunos em fracos, médios e fortes, agora de uma forma mais sofisticada, "baseada" em princípios do construtivismo.

⁵⁰ O texto do qual foi extraída essa afirmação **Dez anos de política de alfabetização na rede estadual**, elaborado por Marília Claret Geraes Duran, faz parte dos anais do **Congresso Internacional de Alfabetização**, realizado pela FDE no Memorial da América Latina em 1994, como parte integrante do Programa de Capacitação desenvolvido pela FDE/SEE. Esses anais não foram publicados porque foi concluído no final de 1994, em um período de mudança de governo. Como os projetos da Secretaria da Educação do Governo Fleury foram todos desarticulados, o material encontra-se inédito.

abandonem as verdades científicas do modelo anterior. Nesse sentido o que está em jogo é o própria aprendizagem do professor sobre o aprender:

...aprender não é passar de um conceito para outro, mas de uma forma de conceituar para outra.." (MALDANER, 1996)⁵¹

Na percepção de DURAN, que discutindo a política de implantação do Ciclo Básico, tece considerações sobre essa mesma questão, comparando a forma como duas teorias de aprendizagem – o associacionismo e o construtivismo – tratam o erro dos alunos, foram as exigências de passar de uma forma de conceituar o erro para outra, que reacenderam as resistências dos professores, provocando o que ela denomina de **ruptura qualitativa**. Na forma que ela analisa:

...essa proposta representou um momento de ruptura qualitativa. Por um lado, desencadeou mudanças nas práticas tradicionais em sala de aula e, por outro, reacendeu resistências por exemplo, ao discutir e valorizar a noção de **erro construtivo** a nova proposta mexeu fundo com as concepções escolares tradicionais, que têm horror ao erro. Para o associacionismo todos os erros se parecem e são resultado da má aprendizagem; para o construtivismo a chave está em distinguir, entre os erros, aqueles que se constituem em pré-requisito para que o aprendiz chegue à formulação correta. Não poderia ser incorporada sem resistências pelos professores da rede uma proposta na qual produções infantis que antes eram consideradas erros absurdos passavam as ser avaliadas como indicadores (ou não) de progressos em relação ao domínio do sistema alfabético da língua escrita. (DURAN, 1994)⁵²

Os profissionais da escola resistiam em aceitar as análises dos novos modelos explicativos sobre o fracasso das crianças no seu processo de letramento e de leiturização. Até porque já tinham as explicações e estas se voltavam geramente contra as próprias crianças. Estavam convictos que os alunos continuavam

⁵¹ Essa afirmação foi feita pelo Prof. Dr. Otávio Maldaner, da UNIJUI, tratando do tema **Formação Continuada dos Professores de Química**, em conferência proferida na disciplina Seminário de Pesquisa I – UNICAMP, em 19/11/96.

⁵² Extraído do texto de Marília Claret Geraes Duran **Dez anos de política de alfabetização na rede pública estadual**, 1994. (Mimeo)

analfabetos porque apresentavam algum tipo de problema, que os impedia de aprender. Anestesiavam-se contra qualquer possibilidade de perceber sua parcela de envolvimento no insucesso das crianças. Não questionavam em nenhum momento o seu fazer pedagógico, a metodologia utilizada, a inadequação dos procedimentos à realidade dos alunos e outros fatores que interferem nos processos de ensino-aprendizagem.

Mesmo os professores que procuravam efetivamente mudar a sua prática de alfabetização baseados nos princípios construtivistas, na análise de DURAN, nem sempre estavam capacitados para trabalhar de maneira congruente com eles e, por motivos os mais diversos, mantiveram-se refratários a romper com as velhas concepções.

Em qualquer processo de mudança, é inevitável o diálogo do passado com o presente. E o professor não pode simplesmente jogar no lixo os dados de sua própria história. Nesse diálogo, é bom lembrar do que Lino de Macedo afirmou: o sistema de assimilação é conservador e, por mais bem intencionado que o professor seja, pode estar fazendo uma leitura dessas novas concepções de trabalho em seus próprios termos, o que pode distanciá-lo do propósito real. (DURAN, 1994)⁵³

Preocupados com a perspectiva dos processos de educação continuada estarem considerando o exercício da docência como um tempo de desgaste, de esvaziamento, perspectiva esta baseada em concepções que separam produção e utilização de conhecimentos, que separam ainda sujeitos e conhecimento, desvalorizando assim os saberes e os sujeitos que os produzem, COLLARES, MOYSÉS e GERALDI analisam esses processos, sob o enfoque do tempo de construção e da ruptura/continuidade:

Embora a expressão continuada recoloque a questão do tempo – e neste sentido poderia enganosamente remeter à irreversibilidade e à história – pratica-se uma educação continuada em que o tempo de vida e de trabalho é concebido como um **tempo zero**.

⁵³ Idém à nota anterior. A afirmação de Lino de MACEDO a que DURAN se refere está contida no artigo desse autor: **O construtivismo e a aprendizagem da escrita**. In: **Orientação para o planejamento**. São Paulo, CENP, 1989 (encarte do Diário Oficial do Estado)

Zero porque se substitui o conhecimento obsoleto pelo novo conhecimento e recomeça-se o mesmo processo como se não houvesse história; zero porque o tempo percorrido de exercício profissional parece nada ensinar. ...No entanto, são os saberes produzidos na escola, junto a outros colegas e alunos, que iluminam e dirigem as práticas mais significativas do processo de formação social e intelectual a que se dedicam professores e alunos. (COLLARES, MOYSÉS e GERALDI, 1999, p.9)

Esses estudiosos mostram que é aproximando os conhecimentos apreendidos às experiências da prática pedagógica que o professor produz rupturas.

Se à noção de recomeço ou repetição, determinada pelo tempo zero, contrapusermos o tempo de vida como a irreversibilidade de um fluir constante em que nos acontecem experiências, podemos romper com o passado, sem que o tempo anterior deixe de existir e informar o novo que se constrói. ...o sentido que queremos dar a tempo é tempo de produção, tempo de vida – o que inclui, na continuidade, a ruptura. A estabilidade superficial do viver é produto da desordem entre continuidades e rupturas. Sem estas não existe aquela. ...Em contraste com a ruptura, elemento essencial da continuidade, a descontinuidade caracteriza-se pelo eterno recomeçar em que a história é negada, o saberes são desqualificados, o sujeito é assujeitado, por que se concebe a vida como um **tempo zero**. O trabalho não ensina, o sujeito não flui, porque antropomorfiza-se o conhecimento e objetifica-se o sujeito. (COLLARES, MOYSÉS e GERALDI, 1999, p.10)

Os aspectos tratados relacionam-se à necessidade de mudanças de abordagem nos processos de educação continuada de professores, mas também podem estender-se aos processos de escolarização dos alunos. Afinal, as rupturas/continuidades são contingências de todas as transformações culturais pelas quais passa a humanidade para construir/reconstruir suas formas de existência.

GADOTTI trata dessa questão, procurando demonstrar que todas as transformações situam-se no movimento dialético ruptura/continuidade entre o passado, o presente e o futuro.

Não se fazem mudanças sem continuar. Há coisas que continuam e há coisas que não. A ruptura é uma promessa de algo melhor. Você rompe com alguma coisa porque procura o melhor. Mas a continuidade... KONDER fala muito bem disso em seu livro. **O que é a dialética?** Transformação não é o aniquilamento do passado.

Não se aniquila o passado. Ele continua. ... O que continua e o que permanece? Transformar não é destruir. Quando a gente quer mudar não destrói. Aliás não destrói nada, mas reconstrói. (GADOTTI, 2000. Dados de entrevista)

Nesse sentido, projetos de educação continuada que se pretendem transformadores devem cuidar de transformar sem destruir, ou seja, de construir o novo superando o velho por incorporação, o que se situa na linha contínua que liga a ruptura à continuidade, voltados para a busca da verdade, mesmo sabendo-a provisória. Afinal, como afirmou Stephen Jai GOULD: ...um homem não atinge a condição de Galileu simplesmente por ter sido perseguido; **ele também precisa estar certo.**

8 - SOBRE A CATEGORIA REJEIÇÃO/SEDUÇÃO

Todas as vezes que se propõe uma mudança da prática educativa, se esta mudança for paradigmática, ou seja, se ela exigir para se instalar, que os princípios do paradigma científico que pretende substituir sejam negados e não tratar-se simplesmente de substituir algumas atividades por outras diferentes, da mesma natureza, fundamentadas nos mesmos princípios, essa mudança exige que se parta da negação. A proposta que se segue à negação é a negação da negação. Para que ela seja considerada, seja ouvida, analisada e entendida, para discuti-la com os principais interessados, para que se pondere sobre os seus argumentos a favor ou contra, para que os educadores sejam convencidos a abraçá-la é preciso seduzi-los com a nova proposta. Não dá para chegar aos professores, aos supervisores de ensino, aos diretores de escola, aos coordenadores como analistas de sua prática docente, abordando-os com uma postura de donos da verdade, afirmando que tudo o que fazem está errado, fazendo críticas contundentes ao seu trabalho, abalando sua auto-estima. Mesmo porque, quem tem desenvolvido processos de formação e desenvolvimento neste País são educadores que têm tido o privilégio de aprofundar seus conhecimentos sobre educação e, geralmente, não pertencem ao quadro de profissionais da rede pública de ensino, mas às academias e institutos de pesquisa. Os profissionais da rede, que "estão com a mão na massa", dificilmente são

envolvidos na formulação, planejamento, execução, acompanhamento e avaliação de atividades de capacitação, até porque, as péssimas condições de organização e desenvolvimento do trabalho docente nas escolas, impedem o seu envolvimento. Dito de outra mais direta: os pesquisadores e demais estudiosos do ensino fundamental e médio não são os que estão atuando nesses ensinos.⁵⁴

Embora entre os que produzem esses conhecimentos nas academias e institutos de pesquisas, encontrem-se educadores comprometidos com a escola pública, que têm como opção profissional primeira, articular o trabalho docente e de pesquisa do ensino superior, com o trabalho da rede oficial, isso no entanto, não é a norma, mas a exceção. A norma no ensino superior tem sido o exercício de uma pesquisa alienada e de um ensino alienante, conforme analisa BOTOMÉ (1996), discutindo o equívoco que representa a extensão universitária, criada para exercer o que deveria ser função intrínseca e precípua da universidade. Considerando-se, além dessas questões, as condições objetivas de trabalho nas escolas e considerando ainda, o fato de que atitudes de arrogância não são coerentes com princípios educacionais, para alavancar um trabalho de educação continuada comprometido com a transformação social é indispensável seduzir os educadores a engajar-se nesse projeto. Isso significa fazer com entendam os porquês do engajamento; significa criar possibilidades de mudanças; representa construir novas práticas a partir das práticas anteriores; consiste em acenar com melhores perspectivas de vida e de trabalho; consiste ainda em construir utopias, ensejar esperanças de futuro. É preciso jogar as tranças como Rapunzél, procurando desanestesiá-los os anestesiados, estimular os que não estão preocupados com seus acertos ou erros, analisando com eles o seu fazer pedagógico, valorizar os esforços dos que estão sempre tentando acertar, iluminar as práticas com teorias adequadas, politizando o ato educativo,

⁵⁴ A Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas-CENP, órgão da Secretaria da Educação de Estado de São Paulo foi desativada de suas principais funções de pesquisa e de articulação da rede com as universidades, a partir da justificativa de que para o funcionamento do órgão era preciso manter muitos profissionais afastados de suas funções nas escolas, uma vez que quem atuava nas equipes técnicas da CENP eram professores e especialistas da rede. Essa operação desmonte, ditada pelo princípio de estado mínimo do neoliberalismo fez voltar às escolas, **matando dois coelhos com uma só cajadada**, os professores e demais profissionais que atuavam nesse órgão e constituíam-se em quadros educacionais que além de competentes, bem formados e bem articulados, exerciam liderança na rede e faziam parte ou eram simpatizantes de partidos de oposição. Essa operação, na minha forma de entender, representou um ato vândalo de **jogar fora a criança com a água do banho**.

mostrando aos professores e demais profissionais o significado de ser educador, o significado de ser professor. GADOTTI discute essa questão:

Seduzir para coisas novas a partir do que eles já têm de novo e que não reconhecem que é novo. Porque a sedução/rejeição são duas coisas iguais na verdade: você é seduzido por uma coisa, e, por ela, rejeita outra coisa. Na verdade educar é seduzir, dizia o Nietzsche. Você seduz para uma coisa e afasta, faz rejeitar uma outra. É o espaço da comunicabilidade e da relação dialógica, da relação pedagógica. Estabelece vínculos. É o espaço dos vínculos, das relações, porque não se muda só com uma teoria, com a consciência. Muda-se pelas novas relações que você estabelece, pela sensibilidade. A teoria é importante mas o que mudam não são os conteúdos. Também podem ser os conteúdos. ...Mas se não criar relações, vínculos você não muda nada. Os sujeitos não aderem à mudança porque estão convencidos das novas idéias, mas porque sentem-se atraídos por alguém que os seduz para elas. Porque no fundo não é o discurso que você usa que vai fazer mudar. É a forma com que você trabalha com os conteúdos. É a crença que você tem nesses conteúdos. (GADOTTI, 2000. Dados de entrevista.)

Procura mostrar ainda, que Paulo Freire e Marx são importantes para tantas pessoas, não apenas pela relevância de seus estudos, mas principalmente porque trouxeram esperança aos oprimidos, trouxeram a mensagem de que é possível mudar:

Por que Freire e Marx foram tão importantes? Por que trouxeram uma teoria nova? Não. Simplesmente porque os dois cativaram, seduziram com a esperança de que é possível mudar. Eles despertaram nas pessoas a crença de que era possível mudar. Despertaram isso: "Olhem, é possível mudar!" Não é simplesmente porque eles fizeram uma grande e nova teoria, um conteúdo novo, deram um curso novo, mas porque despertaram no ser humano a capacidade de mudar. (GADOTTI, 2000. Dados de entrevista.)

Também é necessário considerar a importância de conduzir as discussões com os educadores, colocando as idéias com clareza e simplicidade, reconstruindo com eles os conceitos científicos, recuperando a construção de seus significados, sem

utilizar linguagens rebuscadas⁵⁵, de forma a não dificultar a compreensão e favorecer equívocos e distorções que geralmente acontecem na divulgação do novo conhecimento ou na sua aplicação prática. Mas o principal mesmo é perceber que a rejeição/sedução situa-se no plano das emoções, no plano da sensibilidade, no plano das paixões e fundamentalmente no plano da ética. Não é por outros motivos que Paulo FREIRE referindo-se ao significado do ser professor afirma:

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, a minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto ou aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do Homem ou da Humanidade, frase de uma vulgaridade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da minha própria prática... (FREIRE, 1997, p.115-116)

Discutindo com o educador norte-americano Ira Shor, em meados dos anos oitenta, como a educação se relaciona com a mudança social e como o professor se transforma em educador libertador Paulo Freire lembra que as relações do sistema global da sociedade e o subsistema da educação não são mecânicas, mas são relações históricas dialéticas e contraditórias. Do ponto de vista da classe dirigente,

⁵⁵ Há certas passagens em nossa vida profissional de educadores, que nem parecem verdadeiras, mas merecem ser lembradas como argumentos para reforçar algumas afirmações, como é o caso que relato a seguir. Nos idos anos oitenta, estava participando na Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas-CENP, de uma reunião de avaliação dos cursos de capacitação desenvolvidos pelas Divisões Regionais de Ensino- DREs do Estado, em convênio com as Universidades Públicas. Além dos relatórios sobre os cursos elaborados pelas DREs, examinávamos os resultados obtidos pelos professores-alunos nas avaliações escritas, realizadas nos diferentes cursos. Tendo em vista as notas muito baixas que todos os alunos tiveram em um dos cursos desenvolvidos na DRE de Marília, perguntei à Assistente Técnica responsável, se ela tinha conversado com o professor sobre o porquê de nenhum aluno ter conseguido obter nota cinco nas avaliações do curso, o que significava, do ponto de vista do próprio professor, que não houve aproveitamento dos alunos. A Assistente Técnica respondeu-me, acreditando inteiramente no que estava afirmando, que isso aconteceu porque o professor em questão,

afirma ele, trata-se de reproduzir a ideologia dominante. No entanto, há dialeticamente

...outra tarefa a ser cumprida, qual seja a denunciar e de atuar **contra** a tarefa de reproduzir a ideologia dominante. De quem é essa segunda tarefa de denunciar a ideologia dominante e sua reprodução? É do professor, cujo sonho político é a favor da libertação. Esta segunda tarefa não pode ser proposta pela classe dominante. Deve ser cumprida por aqueles que sonham com a reinvenção da sociedade, a recriação ou reconstrução da sociedade. Então cabe àqueles cujo sonho político é reinventar a sociedade ocupar os espaços das escolas, o espaço institucional, para desvendar a realidade que está sendo ocultada pela ideologia dominante, pelo currículo dominante. (FREIRE e SHOR, 1987, p.49)

Concebida dessa forma, a função docente em sua especificidade não prescinde da paixão para ser exercida em sua inteireza, em sua integridade. E sendo uma tarefa que exige paixão, o educador precisa ser seduzido para ela.

reconhecidamente um dos melhores professores da região naquela disciplina, entendia tanto e com tal profundidade do assunto, que nenhum professor-aluno conseguiu entendê-lo.

CAPÍTULO III

COMPARTILHANDO PREOCUPAÇÕES: É PROIBIDO ENUNCIAR SONHOS?

Vamos achar o diamante
para repartir com todos.
mesmo com quem não quis vir
ajudar, falta de sonho.
Com quem preferiu ficar
sozinho bordando de ouro
o seu umbigo engelhado.
Mesmo com quem se fez cego
ou se encolheu na vergonha
de aparecer procurando.
Com quem foi indiferente
e zombou das nossas mãos
infatigadas na busca.
Mas também com quem tem medo
do diamante e seu poder,
e até com quem desconfia
que ele exista mesmo.

THIAGO DE MELLO

Analisando a situação da educação no contexto neoliberal, discutindo alguns aspectos da política educacional brasileira, debatendo questões sobre a administração da educação no Estado de São Paulo e manifestando-se sobre as perspectivas de continuidade do Programa de Educação Continuada-PEC dos profissionais do ensino fundamental e médio do Estado, levada a cabo nos anos de 1997/98, o Prof. Moacir Gadotti⁵⁶, representando a **voz político-acadêmica**, o Prof. Walter Esteves Garcia⁵⁷, representando a **voz político-institucional**, o Prof. João

⁵⁶ O Prof. Dr. Moacir Gadotti é Professor-titular da Faculdade de Educação da USP e Diretor do Instituto Paulo Freire.

⁵⁷ O Prof. Dr. Walter Esteves Garcia é Presidente da Associação Brasileira de Tecnologia Educacional- ABTE, Ex-Encarregado da Área de Educação do Escritório da UNESCO no Brasil e Ex-consultor do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento-PNUD.

Raimundo Alves dos Santos⁵⁸, representando a **voz político-sindical** e o Prof. Cesar Callegari⁵⁹, representando a **voz político-parlamentar** refletem através de seus depoimentos, além das experiências acumuladas na vivência dos diferentes papéis que desempenham, o compromisso que têm com o ensino público e com a defesa de uma escolarização de boa qualidade para todos os cidadãos.

Nas entrevistas realizadas com os quatro educadores foram discutidas questões relacionadas à política e à educação e ainda alguns aspectos ligados à temática da educação continuada. A partir da visão de conjunto do conteúdo das entrevistas foram destacadas as contribuições relacionadas aos temas de maior relevância para este estudo, quais sejam: a questão educacional no contexto do neoliberalismo, a questão da política educacional brasileira e paulista, a educação continuada no Estado de São Paulo com ênfase nos programas dos dois últimos governos e as perspectivas de continuidade do Programa de Educação Continuada-PEC.

Da voz político-acadêmica sobre a questão da educação no contexto neoliberal:

O que basicamente o neoliberalismo faz é transformar a educação e a saúde, de **direitos em serviços**. Nós, desde a revolução francesa, tínhamos conquistado esses direitos, através de um pacto entre a burguesia e os setores populares. A burguesia aliada com o povo contra o clero e a nobreza, que tinha seus direitos adquiridos, assegurou para as classes populares alguns direitos nessa aliança para derrubar o clero e a nobreza. E é claro que a população estava sonhando em ter direito à educação, que nasceu como direito conquistado. Trata-se aqui da burguesia revolucionária não da burguesia de hoje, que quer tirar esses direitos.

Como o neoliberalismo faz para retirar esses direitos? Transforma-os em **serviços** a serem prestados pelo **Estado** e majoritariamente pelo **Mercado**. Eu acho que esse é o primeiro fundamento básico do neoliberalismo para a educação.

⁵⁸ O Prof. João Raimundo Alves dos Santos é professor da Universidade de Tocantins-UNITINS, Ex-Diretor da APEOESP-Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo e Ex-Diretor do SINPEEN-Sindicato dos Profissionais da Educação do Ensino Municipal.

⁵⁹ O Prof. Dr. Cesar Callegari é sociólogo, exerce o segundo mandato como Deputado Estadual de São Paulo, é Vice-Presidente das Comissões de Educação e da Cultura Ciência e Tecnologia, na Assembléia Legislativa de São Paulo, Ex-Diretor da Escola de Sociologia e Política de São Paulo, Ex-Presidente da Fundação para o Desenvolvimento da Educação-FDE, Ex-Diretor da Fundação Prefeito Faria Lima-CEPAN e Ex-Secretário Adjunto da Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo.

E como está sendo pensada pelo neoliberalismo a questão do direito de todos à educação? Certamente não está sendo pensada como educação de qualidade para todos.

Esse é o outro fundamento que fica muito claro quando analisamos as **políticas de avaliação**: é a mudança da **democracia** para a **meritocracia**. A educação que era tida como um direito de todos, portanto democracia para todos, passa a ser considerada como um direito dos mais capazes.

As políticas educacionais do neoliberalismo não querem educação para todos, mas apenas para aqueles quem têm méritos. Elas avaliam, classificam e depois privilegiam aqueles que estão mais acima. Selecionam-nos. A promoção é por mérito e não por direito. Não se baseia no fato de que todos democraticamente têm direitos. Na verdade é a falência da democracia. É a falência da própria democracia, porque eles usam um sistema puramente de méritos.

Para mim esses são os **dois eixos do neoliberalismo** na educação.

Como é que um aluno de favela pode competir com aquele outro que é criado com todas as condições de cidadania? A meritocracia é uma forma colonizadora, é a pedagogia mais colonizadora que existe. Ela não dá oportunidades para quem está em baixo. Ela vai sempre privilegiando os mais privilegiados.

Nesse sentido é que o neoliberalismo está ressuscitando realmente as teorias do reprodutivismo, porque ele está exatamente usando a escola como um aparelho reprodutor desta sociedade desigual.

E conclui referindo-se às conseqüências da forma como vem sendo praticada avaliação externa pelo MEC e pelas secretarias estaduais de educação, apontando alguns de seus efeitos negativos para a democratização do ensino:

...sobre a avaliação quero dizer que são essas coisas do governo que ficam difíceis de justificar, frente às intenções que estão declaradas nos documentos. Não são ruins enquanto avaliam, mas pelo uso que se fazem da avaliação, esse efeito perverso que têm de retirar as chances de escolas mais modestas, privilegiando as que têm mais recursos. A própria população fica com um pé atrás com a nota baixa obtida e a tendência é tornar essas notas cada vez mais baixas, alardeando os resultados obtidos através da mídia, o máximo possível. Está clara a política neoliberal? É por isso que ela é perversa.

Manifestando-se sobre a política neoliberal e a educação, com enfoque nas questões dos financiamentos externos para programas de capacitação de professores e demais profissionais da educação, GARCIA lembra que é preciso evitar os clichês oficiais que apresentam a educação continuada como panacéia que soluciona todos os nós do sistema de ensino, como também evitar as tendências críticas que a concebem como mecanismo de cooptação política, visando objetivos

eleitorais ou submissão a organismos internacionais de financiamento, esta última, a crítica mais recentemente veiculada no País, em razão da participação maciça do BID e do BIRD em programas dessa natureza. Da voz político-institucional:

Numa perspectiva de análise mais ampla, parece-me adequado começar pelo marco mais geral, por iniciativas executadas no passado, pelas quais o neoliberalismo não pode responder, uma vez que o contexto era outro. Essas iniciativas explicam muito do que hoje se faz em educação. Só para lembrar cito os projetos de inovações tentados anteriormente por Anísio Teixeira (Escola Parque); por São Paulo (Colégio de Aplicação, Escolas Vocacionais); os Acordos MEC-USAID; o PABAE de Belo Horizonte etc. Estas ações tinham como suposto a fato de que treinar pessoal de ensino é uma atividade técnica, que exige a posse de habilidades e de conhecimentos específicos e que isto é suficiente para provocar mudanças significativas na estrutura educacional. A visão que permeia toda essa atividade é a **visão tecnicista**. O contexto neoliberal acopla a essa perspectiva o critério economicista da eficiência. Daí a ênfase que dão aos processos de acompanhamento e avaliação. Não se questionam, quase nunca, os fins, até porque estes, quase sempre, já vêm pré-definidos ou embutidos na proposta de capacitação. Nesse sentido, embora os financiamentos a programas desse tipo sejam necessários não são neutros e seria ingenuidade acreditar nisso.

O Deputado Cesar Callegari faz uma análise político-conjuntural da administração da educação do sistema público de ensino do Estado de São Paulo nos últimos cinco anos, demonstrando que está sendo colocado em prática, de forma perseverante e coordenada, um programa de desmonte da rede de ensino, particularmente da rede do ensino fundamental que é a maior, destinado a extinguir a oferta desse ensino como responsabilidade do Estado. A voz político-parlamentar assinala:

O primeiro grande ato da Secretaria da Educação foi a divisão dos alunos em escolas de 1ª a 4ª séries e de 5ª a 8ª séries, em diferentes estabelecimentos de ensino. Naquela operação, nós já começávamos a detectar a grande intenção que era recriar as escolas de 1ª a 4ª séries, o antigo primário. Escolas cuja organização são muito próximas da experiência municipal. A pré-escola hoje é um domínio da prefeitura. Recriar as escolas de 1ª a 4ª séries, significou criar as condições objetivas para que elas pudessem ser passadas aos municípios com maior facilidade. E, portanto, estava aí estabelecida uma prática que acabou depois se transformando em uma política e num investimento de grande envergadura que é a **desterritorialização** da educação.

A educação tem o seu território. O território não é apenas geográfico ou físico, que é o prédio, o estabelecimento. O território é constituído

principalmente das equipes escolares. Esse é o território da educação: são as relações sociais de trabalho e as relações sociais de ensino-aprendizado que estão se dando dentro da escola. Com a reorganização das escolas, à medida que você transfere comunidades, transfere alunos, você **desterritorializa**, você **enfraquece**. Enfraquece o alvo do abate. Porque é esse o trabalho. Toda a construção ideológica utilizada, de que é uma medida pedagógica necessária, de que faz parte de um novo método de trabalho e tudo o mais é uma bobagem, que vai adquirindo significado, quando se juntam as peças do quebra-cabeças. Isso pode ser percebido com toda a clareza, naquilo que o governo escreve quando manda suas leis de diretrizes orçamentárias: o governo **quer**, **deseja**, e **resolveu** enquanto estiver aí, transferir para os municípios de São Paulo a responsabilidade pela oferta de educação fundamental. Faz parte da lógica daqueles que querem se livrar, não fazer nada de verdadeiramente correto no sentido de territorializar, capacitar, preparar, integrar. Trata-se concretamente de desintegrar, de enfraquecer e de preparar tudo para que esse processo de transferência seja a coisa mais rápida possível. Quando nós vamos verificar a seqüência disso, vemos todo o incremento que houve a partir da Lei que criou o FUNDEF, a Emenda Constitucional nº 14. Isso impulsionou mais a política de municipalização do Estado de São Paulo que só é claudicante hoje, só é vagarosa, porque as prefeituras municipais perceberam que há um problema gravíssimo de financiamento da educação. Eles fizeram as contas e sabem que assumir uma escola estadual hoje é um problema intransponível para a prefeitura. O dinheiro que vem junto com a escola e seus alunos para a prefeitura é um dinheiro que não paga a metade dos custos que a prefeitura vai ter. É isso que tem barrado a municipalização.

Procurando demonstrar como se deu concretamente esse desmanche CALLEGARI lembra a dispensa logo na primeira fase, de 22 mil professores da rede que perderam seus empregos, segundo dados da Secretaria da Educação e dos sindicatos de professores. Lembra ainda a eliminação, segundo o censo do MEC, de 200 mil vagas-matrículas líquidas, ou seja, já descontado o número de alunos que passaram para os municípios, o que significou que 200 mil alunos perderam suas vagas, número esse que não pode ser explicado conforme afirma o Deputado, pelas medidas tomadas em 1995 e 1996 de acabar com as matrículas-fantasmas, uma vez que essa enorme perda se deu em 1997 e 1998. Em números brutos mais de um milhão de alunos deixaram as escolas estaduais nestes três últimos anos. As explicações do fato na voz político-parlamentar:

E por que? Porque tornou-se mais difícil o aluno ficar na escola com a reorganização. As associações já levantaram isso: o aluno foi colocado longe de sua casa, em bairros distantes, perdeu muitas vezes a companhia do irmão mais velho para ir à escola. Nas cidades maiores o problema

gravíssimo foi o do enfrentamento de violência. Em sua intenção de desterritorializar a educação, a Secretaria sequer levou em consideração, que a sociedade também é territorializada. Nas periferias há os territórios de gangs e se você coloca um sujeito que pertence a uma determinada turma ou gang, numa área de outra turma ou gang, ele tem que pagar pedágio para entrar. Nas regiões da periferia de São Paulo, até hoje famílias pobres são obrigadas a pagar pedágio em dinheiro, mensalmente, para que seus filhos possam estudar. Isso é uma coisa revoltante: as famílias impotentes não conseguem agir de outra forma. A não ser em muitos casos – e aí está o censo do MEC para registrar as 200 mil perdas em termos de matrículas no ensino fundamental – abandonando a escola.

Usando os conceitos de territorialização/desterritorialização o Deputado CALLEGARI aprofunda sua análise, demonstrando como a violência avança e vai deixando suas marcas de destruição:

A municipalização do ensino agravou os problemas já existentes de desmontagem das equipes, gerados pela reorganização das escolas. E o que é uma escola, senão basicamente as suas equipes? O que promove o incremento de conhecimentos, o enriquecimento profissional dos professores, senão as experiências coletivas? E nós sabemos que o profissional da educação por mais especializado que seja, não consegue fazer nada sozinho. Quando desenvolvemos nosso programa de capacitação, procuramos envolver as equipes. Quando o profissional participa da capacitação sozinho, ele volta para sua escola e não acontece nada. É a equipe que tem que ser trabalhada. Agora, quando se trata – e esse é o caso da municipalização de ensino em São Paulo – de destruir equipes, destruir o território do trabalho, que é constituído pelas relações de trabalho na escola, você tem várias conseqüências. Primeiro o enfraquecimento do sistema como um todo e segundo, o domínio do terror, do medo, da absoluta falta de referências.

E tudo isso feito de forma programada, de forma absolutamente consciente, pelos que sempre souberam das dificuldades para **se livrar** das escolas do ensino fundamental, estratégia que sempre fez parte da política proposta pelo Banco Mundial para São Paulo:

...estava claro que para adotar essa política, a Secretaria tinha que partir para enfraquecer o sistema. Isso era rigorosamente fundamental e assim tem sido até hoje. No momento em que você estabelece esse enfraquecimento das relações de trabalho, de relações com a comunidade – e tudo isso se dá com a municipalização do ensino – instaura-se esse medo epidêmico que hoje há na rede, esse o pavor que se vê nas escolas. Todos os profissionais que operam na rede sentem isso. Esse medo, esse terror decorrem exatamente desse sentimento de que eu já não tenho mais sequer o meu território

institucional. Pensam eles: a minha escola foi reorganizada, não é mais uma escola do Estado.

Na municipalização há uma passagem fatal: a da escola que sai. A municipalização do ensino significa a destruição da escola estadual. E de todas as suas relações, inclusive as relações de natureza legal, relações de trabalho etc. Sair de uma rede estadual e entrar na rede municipal, para uma escola significa terminar com a escola. Há demissão de professores, há professores que antes de serem transferidos e passarem a ter uma relação com a escola municipal, ficam adidos na Delegacia de Ensino e adido quer dizer pendurado, à mercê do vice-rei de plantão que é o Dirigente Regional de Ensino, que vai dispor de para onde ele vai, como ele vai, em que condições vai. Então é uma fragilização completa do profissional da educação e do processo educacional. É isso que nós temos. Não se pode falar de uma política séria de capacitação num quadro como esse de desterritorialização completa da educação. Não se pode falar.

CALLEGARI continua sua análise, demonstrando que o desbaratamento das referências no ambiente educacional também se dá com os alunos, através da forma irresponsável como foi implantado o sistema de progressão continuada:

Mas como é que você implanta uma medida como essa sem nenhum diálogo com a comunidade educacional, sem nenhum preparo, sem nada, absolutamente nada? Isso é significativo! Estabelecer um programa de progressão continuada para uma rede que tem mais de seis milhões de alunos e centenas de milhares de educadores da forma como foi estabelecido é dar apenas um sinal: passe, empurre esse aluno para fora do sistema. É esse o sinal. Não tem outro sinal. Empurre para fora!!! Tanto que a Secretaria da Educação nem tem pejo, não tem vergonha de dizer: olha nós temos dois milhões de alunos a mais na rede constituído de repetentes e temos que tirar esse pessoal da rede, isso custa muito. É um pessoal que está custando caro. Que custa, custa. Mas não é um problema de finança. É um problema social e educacional e como tais têm que ser resolvidos. O sistema de progressão continuada visa também esvaziar a rede. Você poderia raciocinar: então vamos trabalhar rigorosamente em torno dessa idéia de classes de aceleração, que me parece uma idéia correta, mas, praticamente, essa questão ficou em segundo lugar. Não há investimentos na rede suficientes para comprovar que essa é a intenção.

O quadro de enfraquecimento e desmobilização gerado por todas essas mudanças, incluindo a forma como vem sendo realizada a avaliação externa no Estado de São Paulo, principalmente no que se refere aos usos e abusos de seus resultados, reflete-se inclusive na representação sindical. Os grandes sindicatos de

educadores que foram muito mais aguerridos no passado, encontram-se hoje muito fragilizados. CALLEGARI pronuncia-se sobre isso:

...os sindicatos não são apenas a vanguarda voluntariosa dos seus dirigentes. Eles também são o reflexo do ânimo em que opera sua base. O ânimo da base dos funcionários da educação hoje é um ânimo de terror, de amedrontamento, o que não poderia deixar de acontecer quando o sinal é o desmonte. Ao mesmo tempo, você tem escolas em que os dirigentes, os diretores, os professores estão cada vez mais carregados com a produção de relatórios, de estatísticas e de avaliações, onde impera o medo de ser mal avaliado, de estar mal preparado. Uma política de terror, terror de Estado. Não estou criticando a avaliação externa. Mas ela funciona hoje como instrumento de terror. As escolas que se submetem a essas avaliações, não estão preocupadas em ter uma informação importante para si própria ou até comparativamente com seus pares. A preocupação é que eventualmente sejam objeto de punição por parte das autoridades educacionais. Então é o terror, o terror de Estado.

A partir de considerações de que o PEC em São Paulo – no entendimento de toda a equipe de docentes que atuaram no Projeto da Escola Cidadã, dentre eles o sindicalista-educador João Raimundo Alves dos Santos, o companheiro Joãozinho – tinha vindo para ficar, uma vez que todo o discurso da Secretaria contido no material encaminhado pela Secretaria de Educação ao Instituto Paulo Freire-IPF dizia que estava se instaurando um processo permanente de educação continuada, com planos de que as instituições bem avaliadas seriam relacionadas em um catálogo com suas propostas, organizado especialmente para consulta e futuros contratos das instituições capacitadoras, via Delegacia de Ensino, Joãozinho, na sua avaliação de sindicalista – que vivenciou movimentos de idas e vindas, de recuos e avanços na educação – avalia porque o PEC parou e manifesta a perspectiva transformadora de atuação nas brechas do sistema, uma vez que o Projeto atingiu mais de dois mil educadores entre coordenadores pedagógicos, diretores de escola, supervisores de ensino, assistentes técnicos e dirigentes regionais de ensino constituindo-se em um momento privilegiado em que se podia conversar e debater com os educadores, coisa que era impossível acontecer no sindicato, naquele momento. Da voz político-sindical:

Sei que o projeto do PEC de São Paulo recebia verbas do Banco Mundial. Mas nós não tínhamos acesso a muitos dados. Quanto se investia, o prazo de financiamento etc. Eu tenho a impressão que houve realmente um problema financeiro. Na minha leitura o governo do PSDB, como todo governo capitalista tem as suas contradições e ele certamente veio em um momento em que o capitalismo está se reestruturando: está havendo a reestruturação produtiva, há a necessidade de uma mão de obra que tenha outro tipo de conhecimento. O conhecimento produzido no interior da escola não pode ser o conhecimento só para depósito – claro que a gente não defende isso – mas esse governo, mais do que os anteriores, defende uma nova visão sobre o conhecimento, que o conhecimento tem que formar cidadãos participativos, críticos, mas é claro, críticos para defender a sociedade capitalista, não numa perspectiva de equidade etc – cada governo define essa questão de acordo com sua perspectiva política – então tenho a impressão, porque não fizemos um estudo, em primeiro lugar, que houve uma quebra nesse financiamento. No entanto é preciso ver em que medida houve essa quebra, porque entendo que esse governo tem interesses em formar cidadãos nessa nova perspectiva. Claro que não para mudar a sociedade, mas para construir a nova perspectiva do capitalismo que está sendo posta.

Por outro lado, acho que houve um problema político, porque nos encontros do PEC com o IPF conversávamos com os participantes e recebíamos de alguns educadores muitos questionamentos. Por que o IPF, que tem uma visão crítica, que quer construir uma sociedade mais justa, está aqui? Por que vocês enquanto docentes comprometidos estão aqui? Falavam muito de você Leila, falavam muito da gente, da equipe do Instituto que tem uma visão diferenciada da visão que o governo tem. Por que vocês estão dando este curso? Por isso eu acho que do ponto de vista político houve também essa contradição. O governo, ao querer melhorar a educação para formar cidadãos nessa nova perspectiva, abriu espaços para que outras instituições e portanto os docentes que atuam nessas instituições e têm a intenção, não de reformar o capitalismo ou de mantê-lo, mas de questioná-lo, de formar cidadãos numa outra perspectiva, passaram a ter acesso aos profissionais da rede pública.

Inclusive essa era a nossa perspectiva de sindicalista. A gente não foi lá para manter o capitalismo, mas para questionar os pressupostos desse sistema, o seu individualismo, a sua concorrência e assim por diante. Questionar todos os seus elementos dos quais, na verdade nós discordamos. O que nos motivou a priorizar nesse momento a atuação no IPF e não no movimento sindical foi o fato de que o movimento sindical no Brasil passa por um processo de enfraquecimento, por um momento de descrédito. Isto porque a direita para fortalecer a estrutura do capitalismo, por mais contraditório que isso pareça, investe na desarticulação das organizações da sociedade civil, fragilizando-as.

Aprofundando sua análise sobre os motivos políticos que teriam levado ao não prosseguimento do PEC a partir das constatações de que os relatórios das avaliações, coordenadas pela Fundação Carlos Chagas registram resultados em

geral muito bons, principalmente os do IPF, e que costumeiramente, quando os resultados da avaliação externa são positivos e há interesse na continuidade do financiamento os recursos são fornecidos pelo Banco Mundial, manifesta-se o sindicalista Joãozinho:

...quando se discute a construção do projeto político-pedagógico sabemos que é possível fazer esse debate de n perspectivas: as pessoas que querem manter a sociedade da maneira como está, utilizam esse instrumento para mantê-la, as pessoas que querem reformar o capitalismo também usam esse instrumento a partir de seus conceitos e nós que não acreditamos na sociedade do jeito que está, com esses valores e temos a perspectiva de construir uma outra sociedade, nós damos um outro cunho. Quais são os elementos que podem engendrar a nova sociedade e que estão presentes na construção do projeto político-pedagógico? Essa era a nossa perspectiva. Por mais que o Instituto tivesse que apresentar à Secretaria Estadual da Educação um projeto que estivesse dentro dos marcos exigidos pela sua estrutura é aquela velha história: a Leila tem um passado, uma trajetória, uma história de compromissos e isso ninguém segura. Quando vai para a sala de aula ninguém segura. O Joãozinho que é sindicalista, também ninguém segura. A Cláudia também tem a sua história. Tem compromissos com os trabalhadores. A sala de aula é o nosso espaço querendo ou não querendo. É o espaço onde a gente se mostra, se coloca. A gente não deixa de lado os fundamentos teóricos mas com eles e através deles passa a nossa visão crítica de mundo. ... Exatamente isso. Porque a Leila, eu, o Gadotti e os outros companheiros têm uma trajetória de compromissos com os trabalhadores. O que significa que quando íamos para lá e dávamos o nosso tom, instaurava-se a contradição. Como é que o Instituto que tem um compromisso com a transformação social está aqui? Como é que ele entrou no PEC? E muitos olhavam-nos como desertores da esquerda. Eu acho que esse é o velho problema de momentos de abertura. Quando um governo abre não tem como controlar e depois vai sofrer as críticas.

Tendo a Secretaria da Educação feito convênios com muitas instituições, sendo que nem todas tinham os compromissos políticos do Instituto e nesse sentido, provavelmente, nem todos os projetos de educação continuada incomodaram os educadores mais conservadores, o que leva a pensar que seria ilógico acabar o trabalho deixando de solicitar a continuidade do financiamento apenas porque uma instituição desenvolvia um trabalho educacional comprometido com a transformação social, Joãozinho lembra:

...na USP, na PUC há diversos grupos de professores que iam para cima da visão do governo. Então eu acho que **houve uma resistência política de**

muitos educadores da rede a esse modelo. A Secretaria, por mais que tivesse a pretensão de controlar, não conseguiu. ... Havia em todos os grupos, professores extremamente comprometidos na perspectiva de questionar essa sociedade. Havia sindicalistas que encontravam espaços na sala de aula e eles recebiam críticas de quem queria a manutenção da sociedade. Como é que a Secretaria abre para essas pessoas falarem e defenderem uma posição praticamente oposta a que ela defende? **Eu quero dizer que houve no PEC um embate político.** Não foi apenas um problema econômico. ...Essa categoria não está posta nas avaliações, que foram feitas em outra perspectiva: a de avaliar os conteúdos, os professores, o que os alunos acharam do curso. Não foi feita uma leitura política e nem uma pesquisa participante sobre o PEC. Até mesmo o modelo de pesquisa que foi utilizado – não estamos dizendo que ele não é científico, pelo contrário – não abre espaço, no nosso entendimento, para essas manifestações. As perguntas que havia nos questionários, que eu tive oportunidade de examinar, eram sobre os conteúdos, se estes foram satisfatórios ou insatisfatórios, não dava espaço para esses aspectos que estamos discutindo sobre como os debates ideológicos se travaram no interior do PEC, como se deu esse embate.

Na voz político-sindical a demonstração de que não há como assegurar o controle em iniciativas mais abertas, inviabilizando-se portanto a continuidade do PEC nos moldes anteriores:

...se houver uma retomada do PEC isso será feito apenas com os órgãos governamentais. Eu tenho essa leitura. Quando você usa o discurso democrático e abre como no caso do PEC, não é possível exercer o controle. Agora sobre as atividades centralizadas nos órgãos do governo, embora existam pessoas progressistas que vão atuar nesses órgãos o controle exercido é maior. Não que todas as pessoas vão se submeter. Mas há toda uma burocracia, há um chefe, há censura. Quando se tenta fazer alguma coisa há o controle interno, o controle estrutural das pessoas que estão no comando. Nós também aqui do Instituto tínhamos um limite, pois enquanto instituição não governamental era preciso cumprir uma série de exigências e trabalhar aqueles conteúdos. Mas nós sabemos que nenhum conteúdo é neutro. Sempre é possível trabalhar criticamente. ... envolver outras instituições representou uma abertura para gente boa do Instituto, para gente boa da USP, para gente boa da PUC, gente boa de Mogi. Em todas as instituições certamente há pessoas questionando o governo. Resulta daí um zum-zum-zum muito grande contra o governo. Eu tenho uma leitura de que isso também contribuiu para acabar com o PEC. Lembra em Itapetininga? O Delegado de Itapetininga veio para cima da gente, inclusive fazendo reuniões paralelas para esvaziar os encontros do Instituto. Existia uma disputa política ali, para que as pessoas não nos escutassem, porque a linha em que a gente estava trabalhando era uma linha com a qual ele não concordava. Nós temos listas de presença com quase 50% de ausência. Isso pode ser comprovado. Como é que o Delegado chama os educadores que participavam do PEC

para reunião, no mesmo dia do encontro do PEC, se o calendário foi previamente combinado com ele? É isso que você falou. Existiam também os problemas regionais. A coisa é tão complexa que por menor que fosse a ação progressista do governo isto ainda esbarrava na posição de seus adeptos que tinham linhas menos progressistas ainda. Esse emaranhado político a gente percebia também, tanto no micro como no macro: diversos interesses em jogo.

Acho que eles vão trabalhar apenas com as universidades estaduais – USP, UNESP e UNICAMP – oferecendo alguns cursos aos professores da rede. A impressão que tenho é que eles vão dar alguns cursos para que não digam que pararam. Essa é a perspectiva. Não acho que os cursos que serão dados vão repetir exatamente o que for encomendado, mas a governabilidade é maior do que sobre uma ONG ou sobre uma outra instituição que não faz parte da estrutura do governo, debate que nós já fizemos. Tenho a impressão que o governo não tem clareza ainda de como traçar os rumos da educação continuada. Esse embate político que ocorreu no PEC faz com que eles repensem. Isso não quer dizer que eles não virão com outro modelo. Mas o modelo que discutimos ficou comprometido. Eu tenho certeza disso.

Compartilhando com Joãozinho mais do que preocupações, mas fundamentalmente as perspectivas de transformação a partir da atuação dos educadores do IPF e de outros educadores comprometidos, analisamos juntos, o movimento contraditório que vive a Secretaria de Educação de São Paulo em relação à continuidade do PEC:

Por um lado a Secretaria precisa desencadear o processo de educação continuada para cumprir a lei e para garantir o seu discurso – educação continuada já é considerada importante pelas escolas, está garantida pela LDB e foi cantada em prosa e verso pela Secretaria da Educação, que era um processo que tinha vindo para ficar – e não pode solicitar financiamento para dar continuidade ao PEC pelos motivos que já analisamos. Há aí uma primeira contradição.

Por outro lado há a proposta neoliberal do estado mínimo: no caso da Secretaria Educação São Paulo era preciso enxugar os Órgãos Centrais. Isso significou no caso da capacitação, esvaziar a CENP, transformando-a de um grande órgão estruturado de estudos e pesquisas, em uma pequena assessoria de caráter político-ideológico; acabar com a capacitação desenvolvida pela FDE no governo anterior, que estava assumindo proporções gigantescas, começando a estruturar e pôr em ação inclusive, uma sistemática de avaliação dos programas e projetos, bem como uma cultura avaliativa, nunca vivida anteriormente pelo Estado; e, no presente momento, o que está ainda em processo, estar reduzindo o número das Oficinas Pedagógicas. Acabar com tudo isso implica em terceirizar as atividades de capacitação. Então ao mesmo tempo que o princípio do estado mínimo não permite à Secretaria de Educação ter quadros de educadores em

número suficiente, sendo necessário terceirizar as atividades de capacitação em serviço, para inclusive poder cumprir as exigências legais, abrem-se os espaços para virem instituições/atores sociais defender outros interesses, outros projetos de sociedade, o que resulta em outras contradições.

Há ainda a questão da Secretaria não poder escolher seus parceiros. Coloca-se em risco se disser: eu quero que todos os que vierem participar do PEC tenham a mesma visão de mundo e de educação que nós temos. Até porque não pode explicitar seus compromissos neoliberais: ao se fazer qualquer tipo de triagem, desvelam-se suas intenções, o que se contrapõe às colocações presentes no discurso democrático. Aí encontra-se mais uma contradição. Inviabiliza-se o PEC, programa do próprio governo, mas **...como vai proibir quando o galo insistir em cantar**, como diz o Chico Buarque.

Na voz político-acadêmica as incertezas sobre a continuidade do PEC e os argumentos sobre a importância da educação continuada:

...não se sabe porque acabou. O que se fala é que os recursos acabaram e tendo acabado os recursos e vencido os contratos, não se fala mais nisso.

Você precisa verificar a avaliação que temos aqui. Os resultados apontados a vários projetos são muito bons. Na minha forma de ver a educação continuada não deveria ser um projeto limitado a tempo. Deveria ser algo estruturado, fazendo parte da estrutura da própria secretaria da educação. Deveria haver um departamento, uma diretoria que cuidasse disso.

Acho que o governo acabou não percebendo a importância da educação continuada como algo que devia entrar dentro da estrutura, não como atividade passageira, temporária, mas como uma atividade que seja realmente continuada. Mas parece que educação continuada tem assumido uma posição conjuntural não estrutural na Secretaria. Na minha avaliação a educação continuada deveria ser estrutural, permanente, um processo contínuo. Se não há recursos necessários para se fazer educação continuada em grande escala, poderia ser desenvolvida em escalas menores, mas o processo deveria se manter vivo. Faltou ao governo talvez as pernas necessárias e uma visão para dar continuidade aos projetos no primeiro ano do segundo mandato. Pode ser que agora, no segundo ano do segundo mandato eles queiram continuar.

A voz político-institucional ressalta a avaliação positiva feita pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento-PNUD sobre o PEC e aponta as **questões falcitadoras da capacitação** constantes dos seus relatórios que são: 1) o conhecimento exato do que se pretendia 2) a flexibilidade nas negociações dos contratos 3) as novas formas de relacionamento SEE-SP/Instituições Capacitadoras 4) a capacitação como processo permanente 5) a transformação radical do conceito

de capacitação e 6) os profissionais colaborando entre si. Manifesta em seguida sua posição sobre a continuidade do programa:

Previa-se o prosseguimento do PEC mediante a implantação de um terceiro momento, que refletiria as consolidação de toda a filosofia expressa no documento que motivou a criação da proposta. A terceira fase do PEC, em razão da efetiva implementação da autonomia das Delegacias e das Escolas, com a conseqüente interligação das mesmas à administração central da Secretaria, indicou a perspectiva de escolha de cursos e atividades de capacitação diretamente pelas Escolas e Delegacias. Assim, a sede da Secretaria se transformaria em um núcleo de articulação e de disseminação de informações e orientações de política de capacitação de profissionais de ensino, onde a meta a ser alcançada é a autonomia da escola, num processo articulado com a política de educação do Estado. Isso não aconteceu ainda. Esperemos que o PEC seja retomado pela SEE/SP no ano 2000. Essa nova relação que se espera consolidada ao longo dos próximos anos marcará definitivamente a inversão de um processo no qual a capacitação se transformará numa atividade que efetivamente contribua para elevar o padrão educacional do Estado de São Paulo. A expectativa é a de que a instauração da capacitação como **atividade regular e sistemática** realmente e atualize todo o processo de formação continuada dos profissionais da educação, ao longo dos próximos anos.

Para CALLEGARI, não há interesse por parte da Secretaria de Educação em desenvolver programas de educação continuada, não há interesse em melhorar o funcionamento da rede, uma vez que está sendo colocado em prática pelo governo do Estado de São Paulo nos últimos cinco anos, um programa de desmonte da rede estadual de ensino:

As análises que se tem aí, do que foi feito em termos de capacitação, de atualização, de formação de profissionais da educação aqui em São Paulo nos últimos quatro anos, indicam uma espécie de federação de iniciativas múltiplas mas não articuladas: há coisas boas e coisas ruins, quase todas elas descontínuas. Nunca houve interesse em dar continuidade a essas iniciativas. Por que haveria interesse em continuar? Qual o interesse de melhorar uma escola, que você simplesmente já sabe que quer desmantelar? Então não há intenção nenhuma de melhorar.

Deduzindo que o PEC foi uma estratégia para descaracterizar os programas de capacitação do governo anterior, loteando os recursos já compromissados com o Banco Mundial entre instituições educacionais públicas e privadas, para que

desenvolvessem seus projetos com a rede de ensino, substituindo os que estavam em andamento CALLEGARI continua:

A tática utilizada pela Secretaria da Educação foi buscar aplicar esses recursos em um programa genérico de capacitação, no qual o Banco Mundial estava envolvido – não me parece que é o Banco Mundial quem sugere as estratégias de ação. Acho até que alguns educadores de São Paulo é que estão oferecendo modelos demolidores da escola pública, para serem adotadas em outros países como o nosso. Muito foi feito para conseguir a cooptação, pelo menos o silêncio, de muitos homens e mulheres, sobretudo nas universidades, que poderiam estar exercendo, de maneira mais rigorosa, a sua responsabilidade da crítica. Muitos foram silenciados, porque estavam participando de projetos, em geral projetos descontínuos – o que sempre convém. Se você faz um projeto longo, dá mais liberdade para as pessoas. Agora, um projeto descontínuo, que depois tem que ser renegociado, tem que haver novas contratações e tudo mais – e você pode até mesmo não dar continuidade – levou, naquele momento, uma parcela grande de críticos permanentes da capacitação, a terem um papel muito pequeno como críticos. Eles se envolveram. Foi uma forma de cooptação, eu acho. Pelo menos resultou nisso, numa cooptação muito grande. Nós ficamos sempre curiosos em verificar a baixa energia problematizadora colocada em prática pelos principais centros pensadores da educação em São Paulo neste últimos anos.

Contudo as afirmações de CALLEGARI levam à certeza de que efetivamente, não são recursos financeiros que faltam para desenvolver programas de educação continuada no Estado. Para desenvolvê-los é possível inclusive, dispensar os empréstimos do Banco Mundial porque:

...nestes últimos 5 anos a Educação em São Paulo **nadou** em dinheiro! **Nadou** em dinheiro, o termo é esse: **nadou**! Para lhe dar traduções concretas. A Secretaria da Educação dispensou em números oficiais 700 milhões de reais, que a Secretaria da Fazenda deve para ela e que ela nem cobra. Não cobra e nem pode cobrar, porque se você for examinar a conta bancária da Secretaria Estadual de Educação, aplicações financeiras do dia, coisa que sai diretamente da Secretária de Educação, verá que houve um saldo médio diário de 300 milhões de reais. Saldo médio diário, nos últimos 4 anos! 300 milhões de reais! Para dar a você uma referência lembro que todo o programa de capacitação que nós fizemos pela FDE, envolvendo 270 mil educadores, um trabalho de grande envergadura, não tão grande quanto gostaríamos, que foi um programa excepcional, todo aquele programa, não custou mais de 30 milhões. Mesmo que tivesse sido 60 milhões. Compare: 300 bilhões de reais de saldo médio diário, aplicado no mercado financeiro. Você podia sustentar um programa de capacitação, só aplicando o saldo médio diário. Um programa de capacitação nunca visto no Brasil, para 4 ou 5 anos, continuados. Um programa nunca visto para capacitar, atualizar,

aperfeiçoar, refazer toda a rede de ensino do Estado de São Paulo, envolvendo todos os seus profissionais, todos eles, e fazendo uma coisa sem comparação no mundo, do bom e do melhor, usando a melhor tecnologia.

O Deputado continua a sua denúncia e discute a irresponsabilidade do Estado, não aplicando no ensino público os recursos orçamentários a ele destinados constitucionalmente, motivo pelo qual está sendo instalada na Assembléia Legislativa a CPI da Educação.

...o problema não é como todos acham, que não se faz alguma coisa a mais na área educacional, por falta de recursos. Nunca houve tanto dinheiro! O que deu condições para o Governo de São Paulo – inclusive está aí a CPI da Educação para estar comprovando isso – ter sonogado mais de 5 bilhões de reais no últimos anos. Agora, porque sonegar com o beneplácito da principal autoridade educacional de São Paulo, que é a Secretária da Educação é que não dá para entender. 5 bilhões deixaram de ser aplicados no ensino público. Um desrespeito completo e acabado à lei. Não é à minha vontade mas ao que diz a lei. Mas por que é que isso se deu? Porque havia uma política do desmonte, da desterritorialização, de passar o abacaxi para diante... De esfacelamento das entidades. Tudo isso foi-se dando. A reação contra isso, nenhuma. E as autoridades educacionais? Também, que moral teria uma Secretária da Educação de pedir algum centavo a mais para o governo, se o próprio governo olha para sua conta bancária – não estou falando de orçamento – e diz: a senhora está pedindo mais dinheiro, se está com 300 milhões de reais aplicados no over night, todos os dias? ... Tudo isso aconteceu com uma postura rigorosamente acrítica dos meios de comunicação. Os meios de comunicação quando fazem alguma crítica à política educacional do governo, fazem de forma espasmódica, ou seja, só saem críticas de vez em quando.

Se ao compartilhar preocupações com esses educadores delineou-se com fortes tintas o quadro desfavorável em que vivem a educação e seus profissionais, não faltaram por parte de todos eles, sinalizações sobre o movimento dialético de transformação, sobre o movimento contraditório que se situa entre as determinações e as possibilidades histórico-sociais. Da voz político-acadêmica:

A educação é uma determinação cultural, uma determinação econômica, uma determinação geográfica e essas determinações implicam em contradições. Não há mudanças sem contradições. Só podemos mudar a realidade porque ela é contraditória. Se não fosse contraditória não haveria mudanças e ela é contraditória por existirem determinações contraditórias. ...O tempo todo trabalha-se com isso, procurando enxergar que determinações existem, que contradições, quais as necessidades e possibilidades. É possível

desenvolver esse trabalho, você pode chegar lá afinal. E isso pode ser feito por uma pessoa, por duas pessoas, por uma comunidade inteira. Houve época em que a gente acreditava que isso só podia acontecer quando todos fossem engajados. Não acreditávamos no papel do sujeito. Acreditávamos apenas no papel das massas. Mas descobrimos que o papel do sujeito é fundamental. Na relação instituinte/instituído o papel transformador não é da massa, do povo. É da pessoa, do grupo e pode até ser da massa, do povo. Mas é o sujeito que toma a decisão de participar. Depois entra a sedução e assim vai havendo outras adesões de pessoas que também querem participar, até que muita gente esteja envolvida. Assim vai ocorrendo a transformação. ...Dentro da possibilidade é que nós construímos o processo. Paulo Freire trabalhou muito com a categoria da possibilidade, a **história como possibilidade**, dizia ele, e não como determinação. Claro que existe determinação na história, mas ela não é absoluta. Senão não haveria nenhuma mudança.

Da voz político-parlamentar:

...acho que temos que levar em consideração pelo menos as pequenas vitórias, não é? Nelas podem existir os germes de mudanças maiores. Bom, em relação a computar as pequenas vitórias, estávamos falando das iniciativas de municipalização do ensino. Há uma resistência bastante grande à municipalização. A intenção do governo era já neste ano 2000 ter a maior parte da rede do ensino fundamental entregue aos municípios. No entanto, do ano de 1999 para o ano 2000, o aumento da municipalização do ensino, considerada naquilo que importa, no número de alunos que emigram das escolas estaduais para escolas municipais, foi de apenas 5%. A maior parte da propaganda governamental que dá conta de informar a sociedade ou mentir para a sociedade, dizendo: olhem a maior parte dos municípios já municipalizou, é uma mentira. O que mudou nos investimentos para a educação? Antes muitos prefeitos tomavam as decisões para depois perceber suas implicações financeiras. ...A maioria (das adesões) foi de municípios pequenos. Entraram fazendo o gesto. Isso é importante que se diga. Fizeram o gesto. ...Parece-me que pela primeira vez estão fazendo as contas.

Da voz político-institucional:

...discutir as questões a partir de sua proposta de estudo. Gostei da forma como você coloca em discussão papel da educação continuada como elemento potenciador dos processos de democratização do ensino, mediante o envolvimento dos agentes que atuam tanto em nível de macro-sistema quanto na unidade escolar. É importante cultivar essa amplitude de visão... Cabe aos educadores garantir o uso dos financiamentos ligados aos fins e objetivos da educação do nosso País. Daí porque acho oportuna sua preocupação com a educação continuada comprometida com a transformação social.

Da voz político-sindical:

...naquele momento era melhor ir para o IPF, porque ali eu ia atingir um público maior, teoricamente muito mais aberto para escutar – porque eu não estava indo só como sindicalista mas como um sindicalista-educador, como um professor e as pessoas tinham que bem ou mal me escutar. Então, nessa relação, a gente procurava cativar os educadores, mostrar que é possível construir uma escola diferente, que é possível construir cidadãos diferentes, que a escola tem uma função não apenas de manter a sociedade, mas também existe a possibilidade de transformá-la. Isso era exatamente o que nós tentávamos demonstrar, o que tentávamos fazer no Projeto da Escola Cidadã. ...o projeto político-pedagógico pode incorporar a vivência das pessoas e na medida em que você incorpora essas vivências está trabalhando indiretamente com uma categoria do marxismo dialético. ... Indiretamente, na escola, na medida em que o aluno conhece sua realidade e reflete sobre ela, não está sendo formado apenas na perspectiva de continuidade, de manter essa sociedade, mas do ponto de vista que ela pode ser mudada. Foi isso que me levou à opção de me afastar da Diretoria do Sindicato e ir atuar no IPF, nesse espaço de formação e numa perspectiva gramsciana: o sistema abre brechas para a gente atuar...

Os diversos estudos e pesquisas utilizados neste trabalho, e ainda os depoimentos dos educadores entrevistados, constituem-se em um referencial teórico-prático que denuncia, desvela e confirma os obstáculos que as camadas desprivilegiadas têm encontrado para se escolarizar, ao mesmo tempo que sinaliza, instiga, desafia e convida os educadores comprometidos com a transformação social a elaborar propostas de educação continuada, que através de suas estratégias de ação, através de suas articulações, de suas iniciativas interfiram na dimensão conservadora das práticas escolares e promovam mudanças substantivas na escola, para que ela venha a desempenhar seu papel transformador no desenvolvimento social.

FRIGOTTO, fazendo um breve retrospecto na história da humanidade para analisar os estágios da democracia e da cidadania lembra que vivemos uma democracia e uma cidadania profundamente precárias, hoje agravada pelo ajuste neoliberal, que vem liquidando os poucos espaços da esfera pública, ampliados pela luta dos trabalhadores. Referindo-se à participação de educadores nos avanços das lutas sociais afirma:

Mais do que nunca, então, faz sentido falar-se e lutar-se por democracia e uma cidadania estatuintes, ativas e efetivas. ...a luta

pela cidadania, no campo educacional, é a mesma luta pela cidadania que constrói a emancipação humana no conjunto das lutas sociais – pela terra, pela distribuição de renda e reforma agrária, pelo emprego e remuneração digna, pelo direito à saúde, educação, trabalho, seguro-desemprego e aposentadoria etc. (FRIGOTTO, 1997, p.13)

É nesse quadro de descrito, quadro de determinações e possibilidades, que se inserem as propostas de **Educação Continuada Comprometida com a Transformação Social** entendendo que os processos nela gerados, desencadeados por educadores também comprometidos, poderão resultar na concretização da escola democrática que sonhamos.

E se o sonho estiver muito distante caminharemos em sua direção, guiados por nossas utopias. Como diz GALEANO:

**A utopia está no horizonte.
Caminha-se dez passos.
E o horizonte se afasta dez passos.
Para que, então, a utopia?
Para que se caminhe!**

VI - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, M.B.M. Linguística e psicopedagogia. In: **Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

ALVES, M.L. La Política de alfabetización en el Estado de San Pablo. In: Congresso Latino Americano de Lecto Escritura. Buenos Aires: **Lectura y Vida**, 10 (4), 1989.

_____. **O papel do regime de colaboração estado-município na política de alfabetização**. Campinas: UNICAMP, 1990. Dissertação de Mestrado.

_____; DURAN, M.C.G. Relatório de pesquisa INEP. **O Ciclo Básico em São Paulo: uma análise qualitativa**. São Paulo, 1994.

AZANHA, J.M.P. **Educação: temas polêmicos**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

BARRETTO, E.S.S. O ensino fundamental e a busca de qualidade. In: **A autonomia e a qualidade de ensino na escola pública**. São Paulo: FDE, 1993.

_____. O planejamento educacional e as novas demandas sociais. São Paulo: **São Paulo em Perspectiva**. 3 (3): 36-9, jul/set 1989.

_____. **Por uma política de capacitação na rede de ensino do Estado de São Paulo**, 1991. (mimeo)

BATOMÉ, P.S. **Pesquisa alienada e ensino alienante: o equívoco da extensão universitária**. Petrópolis: Vozes, 1996.

CALLEGARI, C. & CALLEGARI, N. **Ensino Fundamental: a municipalização induzida**. São Paulo: Editora SENAC, 1997.

CANDAU, V.M.F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: **Formação de professores: tendências atuais**. A .M. M. R. REALI e M. G. N. MIZUKAMI (Orgs.) São Carlos: EDUFSCar, 1996.

CHAUÍ, M. S. O que é ser educador hoje? Da arte à ciências: a morte do educador. educador. In **Educador: vida e morte**. C. R. BRANDÃO (org.) Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

CHINEN, J. **O ambiente e o ensino de ciências**. Campinas: UNICAMP/FE. 1999. Dissertação de Mestrado.

COLLARES, C.A.L. Ajudando a desmistificar o fracasso escolar. In: **Toda a criança é capaz de aprender?** São Paulo: FDE, 1989. (Série Idéias, 6)

_____ & MOYSÉS, M.A.A. A transformação do espaço pedagógico em em espaço clínico. (A patologização da educação). In: **Cultura e saúde na escola.** São Paulo: 1994. (Série Idéias, 23)

_____ **Construindo o sucesso na escola.** Relatórios de Pesquisa. Campinas: UNICAMP/FDE. 1993/1994.

_____ Construindo o sucesso na escola: uma experiência de formação continuada com professores da rede pública. In: Educação Continuada, **Cadernos CEDES**, 36. Campinas: Papyrus, 1995.

_____ Educação, saúde e formação da cidadania na escola. **Educação e Sociedade.** Campinas: CEDES, 32:73, 1989.

_____ Educação ou saúde? Educação X saúde! **Cadernos CEDES** 15:7. Campinas: 1985.

_____ **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização.** São Paulo: Cortez, 1996.

_____ Sobre alguns preconceitos no cotidiano escolar. In: **Alfabetização: Passado, Presente e Futuro.** São Paulo: FDE, 1993. (Série Idéias, 19).

_____ O renascimento da saúde escolar legitimando a ampliação do mercado de trabalho na escola. **Cadernos CEDES**, 28. Campinas: CEDES/Papyrus, 1992.

_____ & GERALDI, J. W. Educação continuada: a política da descontinuidade. In: **Educação & Sociedade**, nº. 68. Campinas: CEDES, 1999.

COUTINHO, C.N. Cidadania, democracia e educação. In: **Escola: espaço de construção da cidadania.** São Paulo: FDE, 1994. (Série Idéias, 24)

_____ **A democracia como valor universal.** São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1980.

_____ **Gramsci.** Porto Alegre: L & PM, 1981.

COUTINHO, J.M. Por uma educação multicultural: uma alternativa de cidadania para o século XXI. **Revista da FAEEBA.** Ano 1, nº. 1, Salvador, 1992.

- CUNHA, L.A. Falência da profissionalização: e agora o que fazer? **Anais da 1ª Conferência Brasileira de Educação**. São Paulo: Cortez, 1981.
- DEMO, P. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.
- DE TOMMASI, L. & WARDE, M. J. & HADDAD, S. (Orgs.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998.
- DURAN, M.C.G. **Alfabetização na rede pública de São Paulo: a história dos Caminhos e descaminhos do ciclo básico**. PUC/São Paulo, 1995. Tese de Doutorado.
- _____ (coord.) **O curso de pedagogia noturno e a formação de profissionais de educação**. São Paulo: UMESP, 1999. (mimeo)
- _____ Indicadores para a análise de uma política e alfabetização. In **Educação & Linguagem**. Revista do Centro de Ciências da Educação, nº. 2, Universidade Metodista de São Paulo/UMESP, 1999.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- _____ e SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FERREIRO, E. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.
- _____ **Haceres, queaceres y deshaceres con la lengua escrita e escuela rural**. México: Libros del Rincón, 1991.
- _____ **Los hijos del analfabetismo: propuestas para la alfabetización escolar**. In América Latina. México: Siglo XXI Editora, 1989.
- _____ & TEBEROSKI, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FRIGOTTO, G. Apresentação. In: GADOTTI, M. & ROMÃO, J. E. **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: IPF/Cortez, 1997.
- _____ **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.
- FUSARI, J.C. & RIOS, T.A. A formação continuada dos profissionais do ensino. **Anais do III Congresso Estadual Paulista sobre a Formação dos Educadores**. Águas de São Pedro, 1994.

- GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório.** São Paulo: Cortez, 1997.
- _____ **História das idéias pedagógicas.** São Paulo: Editora Ática, 1993.
- _____ **Pedagogia da Práxis.** São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 1995.
- _____ **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- _____ & ROMÃO, J.E. **Autonomia da escola: princípios e propostas.** São Paulo: IPF/Cortez, 1997.
- GALVEAS, E. Educação no Brasil. In: **A economia brasileira e suas perspectivas** Rio de Janeiro: ANPEC, 1993.
- GENTILI, P. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo.** Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- GERALDI, C.M.G. e outros (orgs.) **Cartografia do trabalho docente: professor (a)-pesquisador (a).** Campinas: Mercado das Letras, 1998.
- GERALDI, J.W. Da redação à produção de textos. In: **Aprender e ensinar com textos de alunos..** J.W. GERALDI e B. CITELLI. (Orgs.) São Paulo: Cortez, 1997.
- _____ (org.) **O texto na sala de aula.** Cascavel: ASSOESTE, 1984.
- _____ **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- GIRALDELLI, B.W. O que muda na composição e no volume da população paulista até o final do século XX? **São Paulo em Perspectiva.** 3(3): 14, jul/set. 1989.
- GINZBURG, C. Morelli, Freud e Sherlock Holmes: indícios e método científico. In: **O Signo de Três.** U. ECO e T. A. SEBEOK, (Orgs.) São Paulo: Editora Perspectiva, 1983.
- GOMES, C. A. A perspectiva em educação: fator de imposição cultural? **Forum Educacional Rio de Janeiro,** 13(1-2): 26-45, maio 1989.
- GRAMSCI, A. **Cartas do Cárcere.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978a.
- _____ **Concepção dialética da história.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

_____ **Maquiavel, a política e o estado moderno.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____ **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

HIRATA, H. Os mundos do trabalho: convergência e diversidade num contexto de mudança dos paradigmas produtivos. In: **Empregabilidade e Educação: novos caminhos no mundo do trabalho.** São Paulo: EDUC, 1997.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** Porto Alegre: Mediação, 1996.

_____ **Mito e desafio: uma perspectiva construtivista.** Porto Alegre: Mediação, 1991.

IANNI, O. **A era do globalismo.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

KOSIK, K. **Dialética do concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In: **Revista Educação e Sociedade** nº. 59. Campinas: CEDES, 1997.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo. Cortez: 1997.

MARTINIC, S. Desafios da educação latino-americana em uma era de globalização. In: **Revista do COGEIME**, Ano 6 nº. 11, Piracicaba, 1997.

MELLO, G.N. Las clases populares y la institución escolar: una interacción Contradictoria. In: DE IBARROLA e ROCKWELL. **Educación y clases populares en América Latina.** México: DIE, 1985

_____ (coord.) **Oficinas Pedagógicas: vicissitudes e formas de sobrevivência de uma estratégia inovadora de capacitação de professores.** Brasília: INEP, 1994 (Série inovações educacionais, 1)

_____ & SILVA, R. N. da. A gestão e a autonomia da escola nas novas propostas de políticas educativas para a América Latina. **Estudos Avançados**, São Paulo: USP, 1991.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo, Rio de Janeiro: Hucitec/Abrasco, 1996.

MOYSÉS, M.A.A. & COLLARES, C.A.L. A história não contada dos distúrbios De aprendizagem. **Cadernos CEDES**, Campinas: Papyrus/CEDES, nº. 28, 1992.

- _____. O buraco negro entre o conhecimento científico e o mundo real: um objeto essencial de pesquisa. In: **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996.
- _____. & LIMA, G.Z. Desnutrição escolar: uma relação tão simples? São Paulo: **ANDE** 5, 1982.
- NÓVOA, A. Concepções e práticas da formação contínua de professores. In: A. NÓVOA (org.) **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991a.
- _____. (org.) **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora Ltda., 1991b.
- PATTO, M.H.S. **A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.
- _____. **Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.
- RELATÓRIO Final da Comissão Especial para desenvolvimento de estudos sobre a Formação dos profissionais da Educação no Estado de São Paulo. **Revista de Educação**, 10. São Paulo: APEOESP, 1999.
- RIBEIRO, S.C. A pedagogia da repetência. **Estudos Avançados**, São Paulo: v.12.5 p.7 - 1991.
- ROMÃO, J.E. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1998.
- _____. **Dialética da Diferença: o projeto da escola básica cidadã frente ao projeto pedagógico neoliberal**. USP/São Paulo, 1997. Tese de Doutorado.
- ROSA, S.S. **Construtivismo e mudança**. São Paulo: Cortez, 1994.
- SANTOS, B.S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Programa de educação para o Estado de São Paulo (1990 a 2000)**. São Paulo, 1990. (mimeo)
- SAUL, A.M. **Para uma nova agenda na relação universidade e redes públicas de ensino**. São Paulo: 1994. (mimeo)
- SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____ **Educação e questões da atualidade.** São Paulo: Livros do TATU/Cortez, 1991.

SOARES, M. **Linguagem e escola:** uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1986.

SOUZA, C. P. et al. **Avaliação do rendimento escolar.** São Paulo: FDE, 1994. (Série Idéias, 22)

TAMARIT, J. **Educar o soberano:** crítica ao iluminismo pedagógico de ontem e de hoje. São Paulo: IPF/Cortez, 1996.

WARDE, M.J. Considerações sobre a autonomia da escola. In: **O diretor:** articulador do projeto da escola. São Paulo: FDE, 1992. (Série Idéias, 15)

YAMAZAKI, A.A & SANTOS, E.M. A educação de jovens e adultos no Brasil. In: **Educação de jovens e adultos:** uma perspectiva freireana. São Paulo: IPF, 1999. (Série Cadernos de EJA, 2)

ANEXOS

DA VOZ POLÍTICO-ACADÊMICA: DEPOIMENTOS DO PROF. MOACIR GADOTTI

Quero parabenizar você por retomar as famosas teses reprodutivistas. Terminei de ler um livro que li num fôlego só. É o livro de Louis Althusser: **O futuro dura muito tempo**. É um livro póstumo aonde ele retoma toda a sua biografia intelectual desde as origens, desde a infância, as suas relações com os pais, com os amigos na escola. É um livro autobiográfico mas não é simplesmente um relato biográfico do que ele fez. É a biografia de toda uma história intelectual, de confrontos de posições intelectuais. Mas o que me impressionou nessa biografia foi que ele diz que os novos paradigmas científicos são extremamente inconsistentes frente ao paradigma clássico, em especial a dialética de Marx. Em um certo momento ele diz que nunca foi marxista de carteirinha, registrado, mas ele acha em Marx o quadro teórico mais consistente para analisar a realidade. E que embora o que escreveu sobre os aparelhos ideológicos do Estado tivesse sido um momento de inspiração entre outras inspirações que ele não chegou a aprofundar, apenas a colocar em algumas notas, nesta autobiografia ele reafirma que apesar de muitos acharem que sua produção é desconsiderável, a escola é um dos aparelhos ideológicos do estado, como também a família. Sobre a família ele entende-a, por sua forte presença, como o mais poderoso, o mais sensível, o mais horroroso dos aparelhos ideológicos do estado.

No entanto, nossas universidades, nossos intelectuais estão muitos ávidos de novidades. E por mais inconsistentes que sejam essas novidades, eles se apegam a elas, ficam fascinados pelo novo e jogam no lixo o conhecimento velho.

Por isso que eu estou parabenizando você. Por que estou lendo a sua tese exatamente num momento em que estou fascinado pela coerência desse autor que morre dizendo: eu sou otimista. Apesar das críticas que podem ser feitas e que deverão ser feitas a Marx, e principalmente aos marxismos, o pensamento de Marx, a dialética em particular, renovada, de acordo com os novos contextos, é válida. Isso

Althusser deixa claro. É uma dialética renovada, não a reprodução pura e simples do pensamento dialético mecanicista. Então, eu acho bem interessante retomar essas teses e relê-las agora, neste outro contexto, como o fez o próprio Althusser, Bourdieu, Passeron e outros. Althusser fala do contexto em que trabalhou com Bourdieu, Passeron, Baudelot e Establet. Fala do contexto do livro **A Escola Capitalista na França**. Foi escrito em 6 meses. Foi impressionante. Ele conta coisas incríveis. Diz que nunca leu **O Capital** inteiro. Só o primeiro livro. Mas diz que leu bem. Isso é que é importante. Ele ficou com medo de que alguém percebesse suas inconsistências.

No próximo curso que vou dar na USP este ano, vou tratar do tema de novo. Vale a pena retomar esses clássicos e relê-los com mais serenidade. Quando eu lia **Ler O Capital**, uma coletânea de textos – eu adoro o texto sobre os "conceitos" de Pierre Macherey, o mais importante – eu lia apenas para buscar argumentos a favor de uma causa. Acontece que hoje a gente tem que ler ainda para achar argumentos em favor de uma causa, mas também para ver sua consistência; ler com mais serenidade. Na verdade a gente também cometeu erros ao achar que só com isso resolveríamos tudo.

Sobre a desarticulação das políticas públicas

Acho que a partir da discussão da LDB, houve uma articulação das políticas públicas de educação no Brasil, organizadas a partir da própria LDB, que apresentava duas tendências: a do projeto da Câmara e a do projeto de Darcy Ribeiro. O projeto da Câmara ia na direção de contar com maior participação dos diversos segmentos envolvidos na educação, ser construída mais democraticamente e isso só podia ser levado à frente na prática, com um governo que fosse extremamente vinculado aos movimentos sociais. E não foi o que aconteceu em 1995. O governo deu mostras imediatas de não querer continuar nessa linha participativa. Rompeu o Acordo Nacional (1994) com os professores estabelecido entre MEC, UNDIME, CONSED e CNTE durante a realização da **Conferência Nacional de Educação para Todos**. Embora eu reconheça que eles acabaram, a

seu modo – com a contribuição de especialistas e sem a participação do magistério – cumprindo as bases políticas desse acordo, que eram: 1) O regime de colaboração. Foi criado o FUNDEF, mas com uma feição diferente da pensada anteriormente; 2) O Currículo Nacional-PCNs; 3) O Salário mínimo nacional, salário base que foi articulado com o FUNDEF em 350 reais.

Essas bases estavam no acordo. Só que deixou de ser uma política negociada. Foi feita com especialistas. Eram as mesmas coisas que eram reivindicadas, só que feitas de forma diferente e portanto sem um plano de desenvolvimento da sociedade: o governo não assumindo mais o papel de articulador da sociedade, mas propondo suas políticas.

Na LDB do Darcy Ribeiro, diz-se claramente na apresentação escrita por ele, que a intenção política não era permitir maior participação da sociedade, mas realçar a responsabilidade do governo. A LDB então articulou-se com a nova política do governo a partir de 1995. Tanto que, pouco tempo depois, no final de 96, estava aprovada.

Quais são os eixos da nova política?

Com base na LDB e com base na Emenda Constitucional nº. 14 há uma articulação, que passa inclusive pelo sistema de avaliação: SAEB, previsto inclusive na LDB. A primeira tarefa foi estabelecer um currículo nacional comum, como patamar para avaliar a todos. Bem articulado isso: o currículo com a avaliação. Não poderia haver uma avaliação nacional sem a base comum do currículo.

Houve a exclusão da Educação de Adultos e da Educação Infantil das prioridades do governo. E a exclusão do Ensino Superior também. As prioridades são as prioridades do Banco Mundial referentes à educação básica, dividida em dois ciclos. No primeiro mandato do governo FHC, o ensino fundamental e agora o ensino médio, mas com exclusão da Educação de Jovens e Adultos, da Educação Infantil e do Ensino Superior, este entregue às empresas privadas, a Educação Infantil, aos municípios e às comunidades e a Educação de Adultos, entregues às comunidades, aos municípios ou aos próprios analfabetos. Isso sobrecarregou muito o município. Existe uma política articulada, que a meu ver é nacional e o Estado de São Paulo, acho até que é um laboratório dessa política. A reorganização das escolas atende a

uma das metas do FUNDEF que é separar as séries iniciais de 1^a. a 4^a. das outras, para que o município possa assumir a educação infantil e essas quatro séries do ensino básico.

Então eu falaria aqui em uma forte articulação, em uma nova articulação. Mas existe uma política. Podemos discordar dela, porque ela tem prejudicado setores não desprezíveis da sociedade: o Ensino Superior, a Educação Infantil e a Educação de Adultos, com os argumentos de que eles não tem recursos para tudo e então investem naquilo que acham prioritário. Portanto não há desarticulação, acho que há realmente, uma articulação.

No livro de Althusser a que me referi, ele critica a **XII Tese sobre Feuerbach**, de Marx, que diz que os filósofos só pensaram abstratamente o mundo, fizeram reflexões sobre ele e agora está na época de fazer alguma coisa, de transformá-lo. Althusser critica isso porque entende que os filósofos sempre pensaram ou em conservar o mundo deixando-o como está, ou em transformá-lo. A tese de Marx parecia ingênua, ou, pelo menos, não concebida dialeticamente. O que Marx quis dizer, no entanto, foi que era preciso um pouco mais de ação por parte dos filósofos, era preciso que os filósofos se engajassem.

É necessário ter uma visão dialética ao analisar as coisas, uma perspectiva dialética. Na verdade, acho que os governos sempre que suspendem projetos de outros governos, o fazem porque querem começar tudo de novo, têm a idéia que vão mudar tudo. Essa é a tragédia da política neste país.

No prefácio do nosso livro **Autonomia da escola: princípios e propostas**, Gaudêncio Frigotto aponta três características das medidas neoliberais em educação, dentre elas a autonomia e descentralização de que fala Sérgio Martinic, autor que você incluiu em seu trabalho.

No caso da municipalização do ensino, que tem por fundamento esses mesmos princípios, podemos dizer que nós também queremos concretizar esses princípios, só que de uma outra forma, sob uma outra ótica, sem jogar toda responsabilidade da educação sobre o município. No entanto, é preciso avaliar os programas de municipalização que o governo de São Paulo está implantando para verificar se houve avanços ou recuos. Não são os princípios em si que podem

prejudicar os projetos, mas a natureza das medidas tomadas e suas intenções políticas.

O que eu acho que basicamente o neoliberalismo faz é transformar a educação e a saúde, de **direitos** em **serviços**. Nós, desde a revolução francesa, tínhamos conquistado esses direitos, através de um pacto entre a burguesia e os setores populares. A burguesia aliada com o povo contra o clero e a nobreza, que tinha seus direitos adquiridos, assegurou para as classes populares alguns direitos nessa aliança para derrubar o clero e a nobreza. E é claro que a população estava sonhando em ter direito à educação, que nasceu como direito conquistado. Trata-se aqui da burguesia revolucionária não da burguesia de hoje, que quer tirar esses direitos.

Como o neoliberalismo faz para retirar esses direitos? Transforma-os em **serviços** a serem prestados pelo **Estado** e majoritariamente pelo **Mercado**. Eu acho que esse é o primeiro fundamento básico do neoliberalismo para a educação.

E como está sendo pensada pelo neoliberalismo a questão do direito de todos à educação? Certamente não está sendo pensada como educação de qualidade para todos.

Esse é o outro fundamento que fica muito claro quando analisamos as políticas de avaliação: é a mudança da **democracia** para a **meritocracia**. A educação que era tida como um direito de todos, portanto democracia para todos, passa a ser considerada como um direito dos mais capazes.

As políticas educacionais do neoliberalismo não querem educação para todos, mas apenas para aqueles quem têm méritos. Elas avaliam, classificam e depois privilegiam aqueles que estão mais acima. Selecionam-nos. A promoção é por mérito e não por direito. Não se baseia no fato de que todos democraticamente têm direitos. Na verdade é a falência da democracia. É a falência da própria democracia, porque eles usam um sistema puramente de méritos.

Para mim esses são os **dois eixos do neoliberalismo** na educação.

Como é que um aluno de favela pode competir com aquele outro que é criado com todas as condições de cidadania? A meritocracia é uma forma colonizadora, é a

pedagogia mais colonizadora que existe. Ela não dá oportunidades para quem está em baixo. Ela vai sempre privilegiando os mais privilegiados.

Nesse sentido é que o neoliberalismo está ressuscitando realmente as teorias do reprodutivismo, porque ele está exatamente usando a escola como um aparelho reprodutor desta sociedade desigual.

Ainda sobre a avaliação quero dizer que são essas coisas do governo que ficam difíceis de justificar, frente às intenções que estão declaradas nos documentos. Não são ruins enquanto avaliam, mas pelo uso que se fazem da avaliação, esse efeito perverso que têm de retirar as chances de escolas mais modestas, privilegiando as que têm mais recursos. A própria população fica com um pé atrás com a nota baixa obtida e a tendência é tornar essas notas cada vez mais baixas, alardeando os resultados obtidos através da mídia, o máximo possível. Está clara a política neoliberal? É por isso que ela é perversa. Mas não adianta dizer que é neoliberal e por isso não presta. É preciso analisar.

Sobre a não continuidade do PEC

Quanto ao porquê da não continuidade dos projetos de educação continuada nesta gestão não se sabe porque acabou. O que se fala é que os recursos acabaram e tendo acabado os recursos e vencido os contratos, não se fala mais nisso.

Você precisa verificar a avaliação que temos aqui. Os resultados apontados a vários projetos são muito bons. Na minha forma de ver a educação continuada não deveria ser um projeto limitado a tempo. Deveria ser algo estruturado, fazendo parte da estrutura da própria secretaria da educação. Deveria haver um departamento, uma diretoria que cuidasse disso.

Acho que o governo acabou não percebendo a importância da educação continuada como algo que devia entrar dentro da estrutura, não como atividade passageira, temporária, mas como uma atividade que seja realmente continuada. Mas parece que educação continuada tem assumido uma posição conjuntural não estrutural na Secretaria. Na minha avaliação a educação continuada deveria ser estrutural, permanente, um processo contínuo. Se não há recursos necessários para

se fazer educação continuada em grande escala, poderia ser desenvolvida em escalas menores, mas o processo deveria se manter vivo. Faltou ao governo talvez as pernas necessárias e uma visão para dar continuidade aos projetos no primeiro ano do segundo mandato. Pode ser que agora, no segundo ano do segundo mandato eles queiram continuar.

Sobre as Categorias

Bem, essas categorias que você escolheu são realmente muito boas porque elas são categorias que se adequam perfeitamente ao princípio de sua tese que é mudar. Eu queria fazer uma consideração introdutória e depois analisar cada uma dessas categorias.

Penso que o melhor quadro teórico, que foi o que nos baseou na elaboração do projeto, é realmente a dialética.

Essas duplas de categorias que você usa são realmente baseadas numa visão dialética.

Para mim, a dialética continua sendo o único quadro teórico que dá conta da análise da realidade. Mas uma dialética renovada, uma dialética com fundamentos em Hegel e Marx renovados, diante de novos contextos e não uma pura repetição das categorias clássicas, mas são as quatro categorias que Marx utilizou no *Capital*. São quatro categorias em "dobradinhas". As duas primeiras são **determinação/contradição**.

A educação é uma determinação cultural, uma determinação econômica, uma determinação geográfica e essas determinações implicam em contradições. Não há mudanças sem contradições. Só podemos mudar a realidade porque ela é contraditória. Se não fosse contraditória não haveria mudanças e ela é contraditória por existirem determinações contraditórias. Essas categorias são baseadas na filosofia de Hegel. Marx utiliza essas categorias para analisar a mercadoria em *O Capital*. Depois ele coloca mais duas categorias dobradinhas: uma é a **necessidade** e a outra a **possibilidade**.

Dentro da possibilidade é que nós construímos um processo. No caso de Marx, um processo social emancipador, histórico construído pela classe operária, o que no contexto de hoje perdeu muito do sentido, uma vez que a classe operária é pequena, apenas uma parcela das classes oprimidas. A necessidade, como a determinação é também um condicionante histórico. A determinação seria portanto o instituído e a possibilidade o instituinte.

Paulo Freire trabalhou muito da categoria possibilidade, "a história como possibilidade", dizia ele, e não como determinação. Claro que existe determinação na história, mas ela não é absoluta. Senão não haveria nenhuma mudança. Essas são as categorias do trabalho teórico de Marx, que para mim são as categorias da dialética. Não é preciso analisá-las, mas tê-las por base e elas podem variar de acordo com o contexto.

Pretendo trabalhar este ano nas aulas de sextas-feira à tarde, na USP, com essas quatro categorias para analisar o futuro da educação no Brasil.

Essas categorias são categorias clássicas como um patamar que você coloca para olhar a realidade. Você educa o seu olhar. Mas para olhar o marco do futuro, vou trabalhar com quatro outras categorias de leitura do mundo, que não são as categorias que eu trabalhei aqui. Essas categorias são **planetariedade/sustentabilidade, e virtualidade/comunicabilidade.**

Estamos na era do extermínio do planeta. Mais adiante não vai haver planeta nenhum se nós não cuidarmos agora do desenvolvimento sustentável do nosso planeta. A sustentabilidade do planeta vai depender da cidadania planetária, do compromisso com a planetariedade que todos consigam desenvolver.

Já a virtualidade é uma nova forma de presença que está cada vez maior, como por exemplo é o caso da educação continuada a distância.

A presença virtual é mais importante do que a física, porque você pode estar presente fisicamente em uma sala de aula, mas estar completamente desplugado, deslocado, desconectado do professor que está à sua frente. Você não ouve porque está com o pensamento em outro lugar.

A virtualidade obriga você a estar presente, estar plugado, estar ligado senão cai a ligação. É a forma de presença através da internet, através das máquinas,

através dos computadores. Só que essa virtualidade só se completa na comunicabilidade, portanto na interatividade, no diálogo. Essas são para mim, as quatro categorias fundamentais para analisar a educação do futuro.

O instituinte/ instituído

Ontem, em 1998, nós trabalhávamos com outras categorias que no entanto não excluem as discutidas para analisar a educação do futuro; nós apenas as substituímos. É fundamental para a leitura do mundo a etnografia da escola, a carta escolar etc para saber o que existe em cada escola de realidade concreta do aluno, de seus pais, da rua, de todo seu entorno, como estão suas condições físicas, enfim, o instituído, as normas.

Que atividades educativas você pode desenvolver a partir desses conhecimentos? Que metas se pode estabelecer a partir deles?

E o programa, o planejamento para serem significativos para aquela escola, vão ser feitos a partir desse conhecimento. O tempo todo trabalha-se com isso, procurando enxergar que determinações existem, que contradições, quais as necessidades e possibilidades. É possível desenvolver esse trabalho, você pode chegar lá afinal. E isso pode ser feito por uma pessoa, por duas pessoas, por uma comunidade inteira. Houve época em que a gente acreditava que isso só podia acontecer quando todos fossem engajados. Não acreditávamos no papel do sujeito. Acreditávamos apenas no papel das massas. Mas descobrimos que o papel do sujeito é fundamental. Na relação instituinte/instituído o papel transformador não é da massa, do povo. É da pessoa, do grupo e pode até ser da massa, do povo. Mas é o sujeito que toma a decisão de participar. Depois entra a sedução e assim vai havendo outras adesões de pessoas que também querem participar, até que muita gente esteja envolvida. Assim vai ocorrendo a transformação.

A relação teoria/prática

Essa relação é claríssima para nós. Você não pode mudar sem uma teoria. Nós insistimos muito na teoria. Einstein dizia que você só pode enxergar aquilo que a sua teoria lhe permite.

Você só consegue observar aquilo que permite o seu olhar. Se o seu olhar, que não está educado por uma teoria, você não vai conseguir enxergar, a não ser, aquilo que a teoria que você tem está permitindo.

Então a relação sempre necessária é que para mudar a prática concreta você precisa ter uma teoria. Mas essa relação é sempre dialética, isto é, uma não nasce antes da outra. Inclusive, a própria palavra teoria significa em grego o "relato de uma prática". A palavra vem de Theorós. "Theorós" era o olheiro que ia observar e relatava aquilo que os outros estavam fazendo na preparação para os jogos olímpicos. Essa palavra nasceu na preparação dos jogos olímpicos. Observava escondido atrás das árvores e quando voltava da prática, da observação dos treinamentos de seus adversários, "teorizava" o que viu, fazia uma teoria, isto é, o relato de uma prática.

Por exemplo, essas categorias que você utiliza, só puderam existir a partir de uma prática. E agora, enquanto teoria, elas reiluminam a prática. Althusser aparece de novo aqui. Ele não sai da minha cabeça. Foi ele que inventou a expressão "prática teórica". A "prática teórica" é uma prática fundamental. É a prática dos filósofos. Ele dizia que a filosofia é a luta de classes na teoria. E a luta de classes é uma coisa muito concreta, não é? "A filosofia é a luta de classes na teoria" significa que existe uma prática teórica para a transformação. Para nós, concretamente, significava que nossos programas nunca deveriam desprezar a prática, não podiam ficar puramente no plano teórico das idéias, não podiam ficar fora do contexto. Era fundamental analisar o contexto. Isso significa que desde o início existia uma preocupação com a relação teoria-prática.

O espaço/tempo de construção

A terceira dobradinha espaço/tempo de construção indica que não há mudança fora do contexto, fora do espaço/tempo.

Analisar o tempo institucional, o tempo escolar, o tempo político, o espaço institucional, o espaço escolar, o espaço político, faz parte da leitura da realidade que a gente quer mudar. É preciso ter clareza que esses conceitos devem ser considerados ao realizar um trabalho educacional. E isso a gente trabalhou muito no Projeto da Escola Cidadã. Há uma ilusão de que você promove um curso para educadores e muda a realidade com esse curso. Nós pelo contrário, insistimos muito na idéia de que as mudanças, as rupturas, ocorrem não pacificamente, isto é, sempre criam atritos, criam ansiedades. As pessoas geralmente não querem mudar. Sentem-se bem naquilo que estão fazendo. Isso ocorre sobretudo na rede pública de ensino onde há um preconceito contra as mudanças, uma resistência permanente às mudanças porque todos sabem que os governos prometem mudar tudo no primeiro ano e quando chegam ao final do mandato é aquela frustração que você já conhece. Por isso, lembrar aos educadores que as mudanças ocorrem muito lentamente é um elemento pedagógico importante.

Numa entrevista que eu dei à **Revista ISTOÉ** sobre as mudanças na educação no próximo milênio, eu disse que no milênio eu não sei quais serão, mas sei mais ou menos o que vai acontecer daqui a 20 anos e daqui a 50 anos. Acho que em 2020 a idéia de cidadania já terá sido "implantada". A idéia de democracia, que está muito mais sólida em educação, solidificou-se só depois de muito tempo. Posso dizer que isso ocorreu durante os meus 40 anos de magistério. E estou falando agora de apenas 20 anos para que a idéia de cidadania esteja inserida definitivamente no "éthos" educacional.

Daqui a 50 anos, em 2050 a Pedagogia da Terra deverá estar presente em educação. Se essa visão de planetariedade estiver dentro da escola em 2050 eu já me sentiria mais satisfeito. Então pensar 20 anos, 50 anos, acho que é pensar tempo/espaço. As coisas não mudam facilmente. Você se lembra do filme **2001: Uma Odisséia no Espaço?** Observe há 25/30 anos atrás, quando foi feito esse filme, que visão de futuro as pessoas tinham. Era como se já estivéssemos indo com computadores que falam, sentem e tramam, para os outros planetas do sistema solar. No entanto, nós mal conseguimos mandar uma sonda para Marte. Há tantas coisas que não mudaram nada nos últimos 50 anos, nos últimos 100 anos!

Na educação há coisas que são válidas e não mudaram porque são válidas, mas há coisas que não são válidas e que também não mudaram. Então a idéia de tempo, tempo de construção é fundamental e deve estar presente em nossas reflexões, em nossos projetos. E sobretudo precisamos ter clareza de que nós é que somos senhores do nosso tempo. E não ficar dizendo toda hora de que não temos tempo.

Eu acho que nós que nos sentimos revolucionários, nós que achamos que somos revolucionários, temos a pretensão de que apenas porque achamos que temos a consciência crítica do mundo, podemos facilmente mudar o mundo, com nossas idéias. Estava analisando duas entrevistas que dei há cinco anos atrás, falando sobre o poder. A proposta, era mais ou menos dizer o que a gente faria na Prefeitura, se conseguisse o poder. Como se isso fosse o poder! Como se um governo fosse o poder! Isso é uma ilusão. E o pior é que se passa para as pessoas a ilusão que elas podem mudar de segunda para terça-feira. Isso eu aprendi com o Paulo. O Paulo disse que não se pode fazer a revolução de terça para quarta-feira.

A ruptura/continuidade

Ruptura/continuidade são duas outras categorias também muito importantes, ligadas às outras. Mas aqui passa-se o seguinte. Não se faz mudanças sem continuar. Há coisas que continuam e há coisas que não. A ruptura é uma promessa de algo melhor. Você rompe com alguma coisa porque procura o melhor. Mas a continuidade. Leandro Konder fala muito bem disso em seu livro **O que é dialética?** Transformação não é o aniquilamento do passado. Não se aniquila o passado. Ele continua. Dá-se continuidade a certas coisas que são essenciais e rompem-se com outras. Quem trabalha muito com essas categorias é Snyders no livro **Alegria na Escola** e em outros livros também.

O que continua, o que permanece? Transformar não é destruir. Quando a gente quer mudar não destrói. Aliás não destrói nada, mas reconstrói. E valoriza quem construir alguma coisa. Não atira pedras. Na verdade nós atiramos pedras na Teoria do Capital Humano, que achávamos muito vulnerável. Hoje não atiro pedras

nem na Teoria da Qualidade Total, que as empresas implantaram com sucesso, e que em educação, com esse nome e com outros nomes foram feitas coisas bonitas. A qualidade total é uma idéia bem neoliberal mas há muitos professores que nunca ouviram falar em neoliberalismo e que lêem um texto de qualidade total e dizem: que bonito! Acho que não se deve atirar pedras em quem tenta fazer alguma coisa. Devemos esclarecer os equívocos, se houver, e fazer análises críticas.

A rejeição/sedução.

Quantos revolucionários não foram apedrejados? Eles não conseguiram cativar as pessoas. Eu acho que é também falta de diálogo, não é? Quantas vezes também a gente não chegou atuando pela Secretaria e só por isso, não foi ouvido. E foi preciso dizer: Calma! Eu sou da Secretaria, mas calma, deixem-me falar primeiro, depois vocês criticam. Isso acontece porque o aparelho do estado sempre foi muito truculento. Por esse motivo é importante trabalhar com a idéia da reprodução. O Althusser, quando fala na reprodução é porque ele quer mudar não é? É mais ou menos como o Fausto de Goethe. Quando Mefisto, o demônio, encontra-se com Fausto, que representa o bem ele pergunta:

— Quem é você?

— Eu sou aquele que nega. Nego tudo. Sou contra todos.

— Por que?

— Porque tudo tem que mudar. Está tudo uma porcaria.

Mefisto é a negação da negação. Nega tudo porque tudo tem que ser negado.

A mudança tem que partir da negação. Mas tem que se seguir imediatamente a negação da negação, que é a proposta. Afinal você não pode chegar à frente de pessoas que você quer mudar e dizer: vocês são uma porcaria, fazem tudo errado. Aí a rejeição é imediata. Primeiro tem que haver essa coisa da sedução. Olhe, vocês estão fazendo coisas muito importantes, mas precisamos pensar sobre elas, analisá-las se queremos avançar. É preciso valorizar a prática. Por isso fazíamos o trabalho com as experiências inovadoras: "O que vocês têm de bom para mostrar?"

Seduzir para coisas novas a partir do que eles já têm de novo e que não reconhecem que é novo. Porque a sedução/rejeição são duas coisas iguais na verdade: você é seduzido por uma coisa e por ela, rejeita outra coisa.

São muito pedagógicas essas categorias. Todas são categorias pedagógicas mas essas são particularmente pedagógicas. Na verdade educar é seduzir, dizia o Nietzsche. Você seduz para uma coisa e afasta, faz rejeitar uma outra. É o espaço da comunicabilidade e da relação dialógica, da relação pedagógica. Estabelece vínculos. É o espaço dos vínculos, das relações, porque não se muda só com uma teoria, com a consciência. Muda-se pelas novas relações que você estabelece, pela sensibilidade.

A teoria é importante mas o que mudam não são os conteúdos. Também podem ser os conteúdos. Snyders fala muito sobre isso. Mas se não criar relações, vínculos você não muda nada. Os sujeitos não aderem à mudança porque estão convencidos das novas idéias, mas porque sentem-se atraídos por alguém que os seduz para elas. Porque no fundo não é o discurso que você usa que vai fazer mudar. É a forma com que você trabalha com os conteúdos. É a crença que você tem nesses conteúdos. Por que Freire e Marx foram tão importantes? Por que trouxeram uma teoria nova? Não. Simplesmente porque os dois cativaram, seduziram com a esperança de que é possível mudar. Eles despertaram nas pessoas a crença de que era possível mudar. Despertaram isso: "Olhem, é possível mudar!" Não é simplesmente porque eles fizeram uma grande e nova teoria, um conteúdo novo, deram um curso novo, mas porque despertaram no ser humano a capacidade de mudar.

Eu achei geniais essas categorias, Leila, porque elas permitem caminhar, ver longe, e é isso que devem ser as categorias. Elas não são nada, mas ao mesmo tempo são tudo, porque permitem a você enxergar longe. As categorias são grandes noções que nos dão acesso ao ser das coisas. Abrem-nos a porta para analisar a realidade.

Por trás de tudo isto aqui existe uma teoria da mudança, porque sua tese é no fundo educar para a mudança.

Primeiro, a gente não muda sem um projeto de sociedade. Não adianta fazer educação continuada sem um projeto de sociedade. Eu acho que isso mostra a diferença entre Paulo Freire e Jean Piaget. O Paulo tinha um projeto de sociedade. O Piaget queria fazer bem feito aquilo que fez, mostrar como se desenvolve a inteligência da criança etc. Mas faltou- lhe um projeto de sociedade claramente definido, um engajamento, uma declaração de compromissos.

O Althusser fala de Marx, que era um pensador engajado. O Marx também não queria apenas fazer uma teoria da ciência, uma teoria da economia. Ele queria, a partir da ciência da economia, achar razões de esperança para o trabalhador mais pobre, o operário.

E nós não queremos ser diferentes. Em todo o nosso percurso no Projeto da Escola Cidadã, nós levamos essa mensagem, sempre orientados por Paulo Freire, que jamais deixou de se comprometer com os oprimidos. Em síntese: é isso que no Instituto nós queremos: nosso projeto é um projeto de estabelecer redes e redes com pessoas que pretendem comprometer-se com os oprimidos, continuando o caminho apontado por Paulo ou transformando-o. Não adianta só pegar o legado de Paulo Freire e reproduzi-lo. No fundo é isso. Seguir o espírito do fundador. Nossas atividades com o Projeto da Escola Cidadã é a emancipação dos oprimidos, visa essa emancipação. Então isso para nós não é um discurso. Está presente em todo o nosso trabalho. Quando planejamos as atividades para o período 2000-2003 tivemos como base esses princípios. Nós apoiamos a formação de outros centros também.

Então, Leila, eu acho que a gente tem que fazer as coisas de forma simples, respeitosa. A crítica é uma coisa necessária. Por exemplo, nós faríamos hoje, talvez muitas coisas iguais às que fizemos ou poderíamos mudar a partir do conhecimento das experiências desse projeto. Recebemos críticas com humildade e podemos, assim, avançar nesse projeto que hoje, me parece, está mais consolidado do que naquela época.

DA VOZ POLÍTICO-SINDICAL

DEPOIMENTOS DO SINDICALISTA JOÃO RAIMUNDO ALVES DOS SANTOS

Leila: Você foi Diretor da APEOESP-Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo. Conte um pouco para gente como e quando foi isso.

Joãozinho: Vou fazer uma breve retomada da minha vida sindical. Eu ingressei na APEOESP em 1985 dois anos depois de ter entrado na carreira do magistério e atuado desde essa época, como representante de escola. Em 1985 passei a ser conselheiro. O Conselho é o órgão legislativo do nosso sindicato. A APEOESP tem um órgão executivo e um órgão deliberativo. A diretoria é o órgão executivo e o Conselho o órgão deliberativo. Em 1985, entrei no Conselho. Assumimos todo um trabalho de construção do nosso sindicato porque estávamos ainda no período do fim da ditadura militar: era Sarney e a Nova República. Nessa época todos os grandes sindicatos tomaram o poder colocando diretorias combativas que defendiam os trabalhadores e não tinham acordos com a ditadura militar. Isso não quer dizer que todos os partidos e sindicatos que atuavam na ditadura militar eram pelegos. Por exemplo, o PC do B atuou dentro do PMDB, mas em nenhum momento, em nossa leitura, tinha a pretensão de se entregar. Era uma estratégia atuar dentro do PMDB e nos sindicatos patronais, dominados pelos patrões dos trabalhadores. Mas a gente sabe que em nenhum momento eles se entregaram. Um exemplo que eu posso dar é o do Cláudio da Fonseca, presidente do SINPEEM-Sindicato dos Profissionais da Educação do Ensino Municipal, com quem depois, eu tive o prazer de atuar como diretor. Nós ajudamos a fundar o SINPEEM e nessa época afastei-me um pouco da diretoria da APEOESP, ficando só como Conselheiro. Fiquei até 1990 no SINPEEM como Diretor desde a primeira Diretoria. Fundamos e eu fiquei.

Em 1996 entrei para a Diretoria Executiva da APEOESP.

Era conselheiro e acumulava o cargo de Vice-Secretário de Finanças na Diretoria Executiva. Foi a partir de 1996 que passei a ocupar um cargo na Diretoria Executiva.

Antes disso Leila, a gente comandava greve, organizava a nossa região, fazia todo esse trabalho na subsede, porque a APEOESP se divide em subsedes. Eu já

coordenava as atividades do sindicato na nossa subseção junto com os companheiros, nunca fazendo um trabalho sozinho, não é? A Claudinha também sabe disso, pois foi Conselheira da APEOESP em Apiaí. Sempre um trabalho articulado. Comecei a minha luta por aí. Em 1997, nós do Instituto Paulo Freire, onde eu atuava desde 1993, defrontamo-nos com a possibilidade de atuar no Projeto de Educação Continuada - PEC. Discutimos no IPF a possibilidade de minha atuação.

Leila: Houve discussões inclusive no sindicato sobre sua atuação.

Joãozinho: Houve. Nós discutimos e avaliamos se dava para eu atuar no PEC. Não havia acordo no sindicato. Alguns entendiam que não dava para atuar porque era um projeto do governo e portanto como sindicalista eu não podia participar. Fizemos esse debate interno durante uns seis meses. Então eu resolvi pedir um afastamento da diretoria. Prefiri afastar-me porque não houve acordo sobre desenvolver um trabalho junto ao IPF. Eu tinha uma visão diferenciada. Achava que era um momento importante e criava-se um espaço a ser utilizado para construir uma escola mais democrática, professores com uma visão mais participativa. Não que a gente quisesse impor isso, mas como o ser humano é construtor por excelência, nós queríamos propor um processo de construção. Como Diretor da APEOESP tínhamos essa leitura, fizemos o debate interno e resolvemos nos afastar da diretoria e fazer mais esse trabalho com o IPF.

Leila: Como educador.

Joãozinho: É. Como educador.

Leila: Eu me lembro que discutimos bastante essa questão. Nós tínhamos a expectativa de que o PEC tinha vindo para ficar. Todo o discurso da Secretaria contido no material que chegou às nossas mãos dizia que estava se instaurando um processo permanente de educação continuada. Havia inclusive planos para a continuidade. As instituições bem avaliadas seriam relacionadas em um catálogo com as diferentes propostas, organizado para consulta e futuros contratos via Delegacia. Na sua avaliação de sindicalista, que vivenciou movimentos de idas e vindas, de recuos e avanços na educação como você vê essa questão João? Por que você acha que o PEC parou? Como você entende isso?

Joãozinho: Sei que o governo do Estado de São Paulo e de outros estados e também o governo Federal utilizavam verbas do Banco Mundial. Havia aquele estudo do Sérgio Hadad que resultou do Simpósio que fizeram em 1996 na PUC sobre o Banco Mundial e os investimentos em educação, que discutia a política neoliberal e o controle da política educacional, via esses empréstimos. Sei também que o projeto do PEC de São Paulo recebia verbas do Banco Mundial. Mas nós não tínhamos acesso a muitos dados. Quanto se investia, o prazo de financiamento etc. Eu tenho a impressão que houve realmente um problema financeiro.

Na minha leitura o governo que está aí, o governo do PSDB, como todo governo capitalista tem as suas contradições e ele certamente veio em um momento em que o capitalismo está se reestruturando: está havendo a reestruturação produtiva, há a necessidade de uma mão de obra que tenha outro tipo de conhecimento. O conhecimento produzido no interior da escola não pode ser o conhecimento só para depósito – claro que a gente não defende isso – mas esse governo, mais do que os anteriores, defende uma nova visão sobre o conhecimento, que o conhecimento tem que formar cidadãos participativos, críticos, mas é claro, críticos para defender a sociedade capitalista, não numa perspectiva de equidade etc – cada governo define essa questão de acordo com sua perspectiva política – então o que eu tenho Leila, são impressões porque não fizemos um estudo: primeiro que houve uma quebra nesse financiamento. É preciso ver em que medida houve essa quebra, porque esse governo tem interesses em formar cidadãos nessa nova perspectiva. Claro que não para mudar a sociedade, mas para construir a nova perspectiva do capitalismo que está sendo posta.

Por outro lado, acho que houve um problema político. porque nos encontros do PEC com o IPF conversávamos com os participantes e recebíamos de alguns educadores um questionamento. Por que o IPF, que tem uma visão crítica, que quer construir uma sociedade mais justa, está aqui? Por que vocês enquanto docentes comprometidos estão aqui? Falavam muito de você Leila, falavam muito da gente, da equipe do Instituto que tem uma visão diferenciada da visão do governo. Por que vocês estão dando este curso? Eu acho que do ponto de vista político houve também essa contradição. O governo, ao querer melhorar a educação para formar cidadãos

nessa nova perspectiva, abriu espaços para que outras instituições e portanto os docentes que atuam nessas instituições e têm uma visão, não de reformar o capitalismo ou de mantê-lo, mas de questioná-lo, de formar cidadãos numa outra perspectiva, passaram a ter acesso aos profissionais da rede pública.

Inclusive essa era a nossa perspectiva de sindicalista. A gente não foi lá para manter o capitalismo, mas para questionar os pressupostos desse sistema, o seu individualismo, a sua concorrência e assim por diante. Todos os seus elementos que na verdade nós discordamos. O que nos motivou a estar no IPF, a priorizar nesse momento a atuação no IPF e não no movimento sindical foi também porque o movimento sindical no Brasil passa por um processo de enfraquecimento, um momento de descrédito. Isto porque a direita para fortalecer a estrutura do capitalismo, por mais contraditório que isso pareça, investe na desarticulação das organizações da sociedade civil, fragilizando-as.

Eu fiz uma leitura Leila, que naquele momento era melhor sair da Diretoria do Sindicato e ir para o IPF, porque ali eu ia atingir um público maior, teoricamente muito mais aberto para escutar – porque eu não estava indo só como sindicalista mas como um sindicalista educador – como um professor e as pessoas tinham que bem ou mal me escutar. Então, nessa relação, a gente procurava cativar os educadores, mostrar que é possível construir uma escola diferente, que é possível construir cidadãos diferentes, que a escola tem uma função não apenas de manter a sociedade, mas também existe a possibilidade de transformá-la. Isso era exatamente o que nós tentávamos demonstrar, o que tentávamos fazer no Projeto da Escola Cidadã.

Por exemplo: o projeto político-pedagógico pode incorporar a vivência das pessoas e na medida em que você incorpora essas vivências está trabalhando indiretamente com uma categoria do marxismo dialético, de que as coisas mudam quando você trabalha com esses elementos. Indiretamente, na escola, na medida em que o aluno conhece sua realidade e reflete sobre ela, não está sendo formado apenas na perspectiva de continuidade, de manter essa sociedade, mas do ponto de vista que ela pode ser mudada. Foi isso que me levou à opção de me afastar da Diretoria do Sindicato e ir atuar no IPF, nesse espaço de formação e numa perspectiva gramsciniana: o sistema abre brechas para a gente atuar. Avaliei

conjunturalmente que naquele momento era melhor eu ir. Nós tivemos acesso a mais de dois mil educadores: coordenadores pedagógicos, diretores de escola, supervisores de ensino e assistentes técnicos. Não foi legal, Leila? Foi um momento privilegiado nosso, em que se podia conversar e debater com os educadores, coisa que no sindicato não estava acontecendo. A gente ia lá só para dar pau no governo, fazer aquele discurso que a gente acha que está correto.

Leila: Quando o sindicato está combativo a atuação é mais importante lá, mas como havia a desmobilização que você analisa, acho que o educador sentiu falta de ação.

Joãozinho: Eu senti muito isso, sabe? Achava que era um momento muito importante. Eu fiz debates com os amigos e embora tenha sentido a perda de sair do movimento sindical, entendo que estava construindo por um outro lado. Não estava deixando de atuar.

Leila: Sem desconsiderar ainda, o momento em que a gente vai para uma sala de aula e reconhece a Cláudia, uma menina crítica, com uma sensibilidade social incrível, que atuava lá em Apiaí e é boa "prá danar".

Joãozinho: Em todos os sentidos não é Leila? Mas foi muito bom atuar pelo IPF nesse projeto.

Leila: João, uma coisa que a gente sabe é que para conseguir a continuidade dos financiamentos do Banco Mundial é preciso renovar o pedido de continuidade. As avaliações de impacto dos projetos são exigências que o Banco faz para avaliar o aproveitamento dos recursos e também para sinalizar a possibilidade de continuar o financiamento. Nós vimos os relatórios das avaliações, coordenadas pela Fundação Carlos Chagas e os resultados em geral foram muito bons, principalmente os do IPF. Então porque não solicitar continuidade do financiamento? Pelo que eu sei os recursos desse projeto foram solicitados pela primeira vez para fins de aperfeiçoamento de professores, na época em que o Chopin foi Secretário da Educação no Governo Quércia e a Rose atuou como Coordenadora da CENP. Naquela época foi elaborado um projeto solicitando esses recursos para capacitação dos professores do Ciclo Básico. O projeto foi aprovado depois de muito tempo, os recursos vieram e foram utilizados pelo Projeto Alfabetização Teoria e Prática, no período em que eu atuei na FDE, durante o governo Fleury. Anualmente era preciso

prestar contas e solicitar a continuidade do financiamento. Minha interpretação é que quando a Rose assumiu como Secretária da Educação na primeira gestão Covas e esses recursos estavam sendo utilizados em um projeto que não era dela, que não refletia o momento atual do PSDB, no qual ela não mais se reconhecia e esses recursos precisavam ser gastos em capacitação, ela desmontou o Projeto Alfabetização Teoria e Prática e montou o PEC, terceirizando o trabalho de capacitação. Depois, creio que não se interessou em solicitar a continuidade do financiamento. Provavelmente esse projeto foi articulado sem muita intenção de continuidade. No entanto acho que foi importante o IPF ocupar esse espaço e sempre que houver espaços em educação e for possível, entendo que devemos ocupá-los para discutir nossas posições e defender nossa visão de mundo.

Joãozinho: Por exemplo Leila, quando se discute a construção do projeto político-pedagógico sabemos que é possível fazer esse debate de n perspectivas: as pessoas que querem manter a sociedade da maneira como está, utilizam esse instrumento para mantê-la, as pessoas que querem reformar o capitalismo também usam esse instrumento a partir de seus conceitos e nós que não acreditamos na sociedade do jeito que está, com esses valores e temos a perspectiva de construir uma outra sociedade, nós damos um outro cunho. Quais são os elementos que podem engendrar a nova sociedade e que estão presentes na construção do projeto político-pedagógico? Essa era a nossa perspectiva. Por mais que o Instituto tivesse que apresentar à Secretaria Estadual da Educação um projeto que estivesse dentro dos marcos exigidos pela sua estrutura é aquela velha história: a Leila tem um passado, uma trajetória, uma história de compromissos e isso ninguém segura. Quando vai para a sala de aula ninguém segura. O Joãozinho que é sindicalista, também ninguém segura. A Cláudia também tem a sua história. Tem compromissos com os trabalhadores. A sala de aula é o nosso espaço querendo ou não querendo. É o espaço onde a gente se mostra, se coloca. A gente não deixa de lado os fundamentos teóricos mas com eles e através deles passa a nossa visão crítica de mundo.

Cláudia: Fale um pouco mais do que você estava colocando sobre as questões políticas. Por que o PEC não continuou por questões políticas?

Joãozinho: Exatamente isso. Porque a Leila, eu, o Gadotti e os outros companheiros têm uma trajetória de compromissos com os trabalhadores. O que significa que quando nós íamos para lá e dávamos o nosso tom, instaurava-se então a contradição. Como é que o Instituto que tem um compromisso com a transformação social, como é que esse Instituto está aqui? Como é que ele entrou no PEC? E muitos olhavam-nos como desertores da esquerda. Eu acho que esse é o velho problema de momentos de abertura. Quando um governo abre não tem como controlar e depois vai sofrer as críticas.

Leila e João juntos: Graças a Deus.

Joãozinho: Acho que a Rose sofreu muitas críticas por não ter tido um controle de nossa atuação.

Leila: E não éramos só nós. Mas acho que tinha muita gente no PEC, não do IPF, que era morna. Houve convênios com Deus e todo mundo. Acredito que nem todos os projetos incomodaram. Quando você faz essa análise está se referindo aos compromissos políticos do Instituto. **Para acabar conosco então acabaram com tudo?**

Joãozinho: Não. Não só com a gente. Por exemplo. Na USP, na PUC há diversos grupos de professores que iam para cima da visão do governo. Então eu acho que **houve uma resistência política de muitos educadores da rede a esse modelo.** A Secretaria, por mais que tivesse a pretensão de controlar, não conseguiu. Tinha excelentes docentes da USP atuando no PEC, que davam pau no governo!

Leila: É muito interessante o que você coloca, João. A Secretaria poderia não estar solicitando a continuidade do financiamento, tendo em vista tudo o que estava acontecendo no PEC, que nem todos os que estavam atuando nele iam na direção que a Secretaria da Educação queria.

Joãozinho: Exatamente. Eu diria que nós poderíamos fazer o seguinte raciocínio. Eu vou dar um exemplo. A capacitação que o João Palma fez. Ele também estava com um projeto no PEC. Quem estava capacitando os professores com o João Palma, no espaço aberto por ele? Havia um grupo de professores extremamente comprometidos no grupo dele, na perspectiva de questionar essa sociedade. Havia sindicalistas no grupo, que encontravam espaços na sala de aula e eles recebiam críticas de quem

queria a manutenção da sociedade. Como é que a Secretaria abre para essas pessoas falarem e defenderem uma posição praticamente oposta a que ela defende? Eu quero dizer que houve também no PEC um embate político. Não foi apenas um problema econômico.

Leila: Por outro lado isso não aparece nas avaliações. É uma coisa que você está analisando, mas quando a gente pega os relatórios de avaliação da Sesgranrio, da Fundação Carlos Chagas isso não aparece, eles não explicitam essas questões.

Joãozinho: Porque essa categoria não está posta. A avaliação dos projetos do PEC foram feitas em outra perspectiva que é a de avaliar os conteúdos, os professores, o que os alunos acharam do curso. Não foi feita uma leitura política e nem uma pesquisa participante. Até mesmo o modelo de pesquisa que foi utilizado – não estamos dizendo que ele não é científico, pelo contrário – não abre espaço, no nosso entendimento, para essas manifestações. As perguntas que havia nos questionários que eu tive oportunidade de examinar era sobre os conteúdos, se foram satisfatórios ou insatisfatórios, não dava espaço para esses aspectos que estamos discutindo sobre como os debates ideológicos se travaram no interior do PEC, como se deu esse embate.

Leila: E por onde a Secretaria teve esse retorno? Pelas Delegacias?

Joãozinho: Sem dúvida. Por exemplo em Sorocaba os professores com quem a gente conversava diziam: Como é que vocês estão dando esse curso? Não é possível! Vocês estão dando um curso extremamente progressista, questionando o que está aí. Como é que a Secretaria deixa vocês ficarem atuando? Mas a gente tinha um grupo de professores muito quietos, possivelmente não se manifestavam naquele momento, mas iam conversar com seus Delegados. Era diferente, por exemplo, com o Paulo, Delegado de Apiaí, que dava apoio ao trabalho, que achava importante o que estávamos discutindo. É isso mesmo, ele dizia, vocês têm que questionar esta sociedade. Nós estamos aqui, mas também queremos outra sociedade. Esse modelo de capitalismo não nos satisfaz. Ele achava importante, na perspectiva de reformar o capitalismo. Era essa a impressão que dava. Não estou dizendo que ele é um reformulador. Ele estava aberto a reformulações, enquanto que havia setores da rede extremamente resistentes. Do ponto de vista sindical eu

percebia também essa resistência, essa postura de dureza ao que a gente lhes propunha.

Leila: Resistências porque tinham posturas ideológicas muito diferentes.

Joãozinho: A gente sentiu isso muito forte.

Cláudia: A concepção que eles têm de educação continuada também é diferenciada. É a concepção de que deveríamos estar aprofundando conhecimentos técnicos, que era o que a Secretaria também estava esperando. Por exemplo. Não sabemos fazer o Regimento Escolar. Então vamos trazer pessoas que sabem fazer, para ensinar. Entendo que na rede, a resistência passou mais pela questão dos aspectos técnicos-pedagógicos que eles queriam ver dissociados do político, como se fosse possível dissociar, do que por uma questão política mais ampla. Lá em Tocantins também a gente enfrentou muito esse problema. Lá não é projeto político-pedagógico é plano de desenvolvimento escolar. Lá estão claramente definidas as questões da racionalidade financeira e da racionalidade técnica nos documentos. E não passa por questão política nenhuma. Essa expectativa também estava um pouco na rede de São Paulo quando eles pediam prática. É essa a formação que vamos ter? Eles não queriam politizar a discussão.

Joãozinho: Eu acho Leila, que se eles fizessem uma segunda edição do PEC, não iam fazer nesse modelo.

Leila: E nem iriam convidar a gente.

Joãozinho: Eu acho que eles iriam criar outros instrumentos. Procurariam evitar que tivesse a abertura do primeiro PEC. Acho que nenhuma rede teve essa experiência. São Paulo foi inovador. Mas não tenho esses dados. É preciso louvar essa prática que é interessante porque abre caminhos para gatos lagartos.

Leila: Há algumas questões a considerar no que você coloca. Havia uma caminhada em educação continuada no Estado de São Paulo. Só para citar um exemplo, dois dos projetos que relato neste estudo, projetos que considero exemplares em educação continuada, foram desenvolvidos no governo anterior. Como em todo governo, havia pessoas na Secretaria com compromissos de transformação. Estou querendo afirmar que os governos não são monolíticos.

Joãozinho: Mas havia espaços só para o governo.

Leila: Não é bem assim, Joãozinho. Eu atuava lá e estavam sendo construídas propostas muito interessantes de educação continuada, com toda a rede de ensino, através de diversas parcerias. Só que elas se estruturavam de outras maneiras. Agora, você tem razão ao afirmar que quando abrimos para mais parcerias criam-se possibilidades múltiplas de estabelecer e ampliar relações de toda ordem, favorecendo as mudanças, mesmo com instituições que não têm compromissos dessa natureza. No entanto, há o outro lado da questão: corre-se o risco de lotear, até irresponsavelmente, os recursos financeiros conseguidos, deixando de investir na formação de quadros técnicos para estudos e pesquisas, que atuem no próprio Estado e que felizmente duram mais do que os governos. No entanto, você analisou a questão de uma forma muito dialética. Não há mesmo como assegurar o controle em iniciativas mais abertas. Eu não posso escolher parceiros dizendo: eu quero que todos os que participem tenham a mesma visão de mundo. Até porque a Secretaria não está explicitando em seu discurso os compromissos neoliberais. Faz, no meu modo de ver, um discurso pretensamente democrático. Ao se fazer qualquer tipo de triagem, explicitam-se suas intenções, que se contrapõem às colocações presentes no discurso democrático.

Joãozinho: Por isso Leila, eu acho que se houver uma retomada do PEC isso será feito apenas com os órgãos governamentais. Eu tenho essa leitura. Quando você usa o discurso democrático e abre como no caso do PEC, não é possível exercer o controle. Agora sobre as atividades centralizadas nos órgãos do governo, embora existam pessoas progressistas que vão atuar nesses órgãos o controle exercido é maior. Não que todas as pessoas vão se submeter. Mas há toda uma burocracia, há um chefe, há censura.

Leila: Você tem razão. Quando o Martins era o Secretário de Educação no Governo Maluf – era o fim do governo e estávamos construindo o começo da abertura – nós fizemos um Encontro de Supervisão pela CENP, em todas as regiões do Estado. Entre o material didático que utilizávamos para a discussão com os supervisores, estava o livro **Cuidado Escola**, elaborado por um grupo de educadores ligados ao Paulo Freire. Quando o material foi examinado pela equipe do Martins, o uso do livro foi censurado e ficamos com o projeto desarticulado às vésperas do encontro.

Acostumados a atuar na adversidade, conseguimos nos rearticular e os encontros regionais quase derrubaram o mundo. Era um momento em que estavam aflorando os conflitos e tensões sufocados pela ditadura. Na verdade, conseguimos derrubar a nossa Diretora da Divisão de Supervisão que é uma pessoa muito aberta e muito competente. Para alguém tinha que sobrar não é?

Joãozinho: Exatamente. Quando se tenta fazer alguma coisa há o controle interno, o controle estrutural das pessoas que estão no comando. Nós também aqui do Instituto tínhamos um limite, pois enquanto instituição não governamental era preciso cumprir uma série de exigências e trabalhar aqueles conteúdos. Mas nós sabemos que nenhum conteúdo é neutro. Sempre é possível trabalhar criticamente.

Nesse sentido eu acho envolver outras instituições representou uma abertura para gente boa do Instituto, para gente boa da USP, para gente boa da PUC, gente boa de Mogi. Em todas as instituições certamente há pessoas questionando o governo. Resulta daí um zum-zum-zum muito grande contra o governo. Eu tenho uma leitura de que isso também contribuiu para acabar com o PEC. Não digo que foi o fator determinante, Leila. Eu não posso dizer isso porque a gente não sabe até que ponto os pressupostos democráticos dos governantes conseguem conviver com contradições como essas, mas acho que esse elemento estava presente e pesou nas decisões.

Jú: Quero colocar uma questão. Sorocaba era um reduto do PSDB. A Raquel Volpato que era Diretora da COGSP, foi candidata a deputada estadual naquele período, apoiada pela Secretaria da Educação. Muitas escolas estavam sendo usadas para reuniões políticas. O Cesar Callegari estava denunciando isso pelos jornais. E vocês do Instituto com toda essa visão crítica passando como trator pela região. Acho que isso atrapalhou bastante a campanha.

Joãozinho: Lembra em Itapetininga? O Delegado de Itapetininga veio para cima da gente, inclusive fazendo reuniões paralelas para esvaziar os encontros do Instituto.

Leila: Além das questões da política central de São Paulo ainda havia as questões regionais, as políticas dos municípios.

Joãozinho: Então Leila, isso é que é legal. A gente conseguir dar conta disso. Houve dois momentos em que o Delegado convocou reunião à parte no mesmo momento

em que havia encontro do PEC. Existia uma disputa política ali, para que as pessoas não nos escutassem, porque a linha em que a gente estava trabalhando era uma linha com a qual ele não concordava. Nós temos listas de presença com quase 50% de ausência. Isso pode ser comprovado. Como é que o Delegado chama os educadores que participavam do PEC para reunião, no mesmo dia do encontro do PEC, se o calendário foi previamente combinado com ele? É isso que você falou. Existiam também os problemas regionais. A coisa é tão complexa que por menor que fosse a ação progressista do governo isto ainda esbarrava na posição de seus adeptos que tinham linhas menos progressistas ainda. Esse emaranhado político a gente percebia também, tanto no micro como no macro: diversos interesses em jogo.

Leila: João uma questão interessante que a sua fala suscitou. Se por um lado a Secretaria precisa desencadear o processo de educação continuada para garantir o seu discurso – educação continuada já é considerada importante pelas escolas e está garantida pela LDB – ela não pode solicitar financiamento para dar continuidade ao PEC pelos motivos que você analisou. Já há aí uma primeira contradição. De outra parte a proposta neoliberal do estado mínimo – no caso da Rose significou esvaziar a CENP, transformando-a de um órgão significativo de estudos e pesquisas em uma enxuta assessoria de cunho político-ideológico; acabar com a capacitação na FDE estruturada no governo anterior; estar reduzindo o número das Oficinas Pedagógicas, o que está em processo no presente momento – implica em terceirizar as atividades de capacitação. Então ao mesmo tempo que não é possível ter quadros de educadores suficientes na Secretaria, sendo preciso terceirizar as atividades de capacitação em serviço, para inclusive poder cumprir as exigências legais, abrem-se os espaços para virem instituições/atores sociais defender outros interesses, outros projetos de sociedade, o que resulta em outras contradições, como você considerou. Você ofereceu elementos vitais para minha análise.

Joãozinho: Eu acho essa colocação sua muito importante. Olhe o que está posto. Como que é que o governo agora dá conta da formação continuada? Essa questão nos remete a outra. Quais são as possibilidades de a educação continuada continuar?

Claudia: Continuar nesses moldes. Porque ela pode tomar outro caráter também. Em Tocantins educação continuada é dar os conteúdos que deveriam ter sido dados na formação inicial.

Leila: Aqui em São Paulo Cláudia, nós já temos uma massa crítica que de certa forma impede esse retorno. Pelo menos ele não é tão tranquilo. Ir por aí significa quebrar alguns compromissos que foram colocados nos discursos e também anular experiências anteriores. Não dá para voltar atrás e falar: olhem, vou dar um curso de alfabetização para trabalhar técnicas. Esqueçam o Wanderlei Geraldi, esqueçam Emília Ferreiro, esqueçam Vygotsky etc. Não discutam mais as condições desiguais dos alunos oriundos das diferentes classes sociais. Estas são questões Claudia, que estão ganhando espaço em São Paulo, na busca de construir uma alfabetização comprometida com a grande massa de desprivilegiados, questões que estão começando a fazer parte do novo ideário educacional. Vocês trouxeram uma reflexão nova para o meu trabalho. Complete o que você ia colocar João. Que perspectivas há da educação continuada continuar?

Joãozinho: Acho que eles vão trabalhar apenas com as universidades estaduais – USP, UNESP e UNICAMP – oferecendo alguns cursos aos professores da rede. A impressão que tenho é que eles vão dar alguns cursos para que não digam que pararam. Essa é a perspectiva. Não acho que os cursos que serão dados vão repetir exatamente o que foi encomendado, mas a governabilidade é maior do que sobre uma ONG ou sobre uma outra instituição que não faz parte da estrutura do governo, debate que nós já fizemos. Tenho a impressão que o governo não tem clareza ainda de como traçar os rumos da educação continuada. Esse embate político que ocorreu no PEC faz com que eles repensem. Isso não quer dizer que eles não virão com outro modelo. Mas o modelo que discutimos ficou comprometido. Eu tenho certeza disso.

Leila: João acho que demos um salto muito legal na análise. Obrigada.

DA VOZ POLÍTICO-INSTITUCIONAL

DEPOIMENTOS DO PROF. WALTER ESTEVES GARCIA

Leila: Walter, como nasceu o Programa de Educação Continuada-PEC na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo?

Walter: O Programa de Educação Continuada foi uma atividade que a Secretaria desenvolveu em 1997/98 com o apoio do Banco Mundial e a participação do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento-PNUD. Foi um programa bastante amplo, que mobilizou mais de 80 mil profissionais, tanto dirigentes, quanto professores, de várias áreas do ensino. Tinha como objetivo fundamental oferecer oportunidades para que esses profissionais atualizassem seus conhecimentos, trocassem experiências, conhecessem novas técnicas, enfim, incorporassem ao seu fazer pedagógico novas atitudes, novas habilidades, a partir de uma nova filosofia. Participaram dele as universidades mais importantes do Estado de São Paulo e outras instituições de capacitação.

Leila: Walter, o que eu gostaria de discutir com você, esperando conseguir alguns elementos para a minha análise é porque não foi dada a continuidade prometida ao PEC. Todos nós do IPF, acreditávamos nas intenções políticas do governo Covas. Será que fomos usados junto com as outras instituições, apenas para desmobilizar os programas do governo anterior financiados pelo Banco Mundial, que já tinham os recursos financeiros garantidos? Falo dos programas desenvolvidos pela FDE, dentre os quais o Projeto Alfabetização Teoria e Prática, que quando da mudança de governo, contava ainda com recursos para a continuidade das ações.

Walter: Leila, gostaria de analisar essas questões a partir de um outro ponto de vista. Li sua proposta de estudo. Gostei da forma como você coloca em discussão o papel da educação continuada como possível elemento potenciador dos processos de democratização do ensino, mediante o envolvimento dos agentes que atuam tanto em nível de macro-sistema quanto na unidade escolar.

É importante cultivar esta amplitude de visão para não cair tanto nos clichês oficiais, que apresentam, habitualmente, a educação continuada como panacéia que soluciona todos os nós do sistema de ensino, ou nas palavras de ordem da crítica,

que via de regra, tende a reagir aos projetos de educação continuada como mecanismo de cooptação política, visando objetivos eleitorais ou submissão a organismos internacionais de financiamento, esta última, a crítica mais recente em razão na participação maciça do BID e do BIRD em programas dessa natureza.

Numa perspectiva de análise mais ampla, parece-me adequado começar pelo marco mais geral, por iniciativas executadas no passado, pelas quais o neoliberalismo não pode responder, uma vez que o contexto era outro. Essas iniciativas explicam muito do que hoje se faz em educação. Só para lembrar cito os projetos de inovações tentados anteriormente por Anísio Teixeira (Escola Parque); por São Paulo (Colégio de Aplicação, Escolas Vocacionais); os Acordos MEC-USAID; o PABAE de Belo Horizonte etc. Estas ações tinham como suposto a fato de que treinar pessoal de ensino é uma atividade técnica, que exige a posse de habilidades e de conhecimentos específicos e que isto é suficiente para provocar mudanças significativas na estrutura educacional. A visão que permeia toda essa atividade é a visão tecnicista. O contexto neoliberal acopla a essa perspectiva o critério economicista da eficiência. Daí a ênfase que dão aos processos de acompanhamento e avaliação. Não se questionam, quase nunca, os fins, até porque estes, quase sempre, já vêm pré-definidos ou embutidos na proposta de capacitação. Nesse sentido, embora os financiamentos a programas desse tipo sejam necessários não são neutros e seria ingenuidade acreditar nisso. Cabe aos educadores garantir o uso desses financiamentos ligados aos fins e objetivos da educação do nosso País. Daí porque acho oportuna sua preocupação com a educação continuada comprometida com a transformação social.

Leila: O relatório final das avaliações do PEC, coordenadas pela Fundação Carlos Chagas, mostraram resultados bastante positivos. Como foi que o PNUD avaliou o PEC? Quais foram os principais resultados do ponto de vista do PNUD?

Walter: Vou começar pelo diagnóstico das formas tradicionais de capacitação a partir do qual se organizou o PEC. A Secretaria Estadual de Educação de São Paulo identificou que as formas tradicionais de capacitação, que consumiam recursos vultosos, pouco vinham contribuindo para melhoria da qualidade da educação desenvolvida nas escolas. O modelo tradicional era marcado por um caráter

meramente credencialista: os participantes preocupavam-se muito com os certificados para fins de promoções, remoções etc. Não havia também o envolvimento técnico-pedagógico da escola, das Delegacias e das instituições capacitadoras, estas últimas desenvolvendo seus programas sem levar em conta a realidade de vida dos alunos. Outro problema identificado foi a ausência de avaliação das atividades de capacitação, sobretudo no que diz respeito ao interior da sala de aula, não havendo portanto informações para o planejamento das ações que se seguiam. Tudo isso agravado pelo fato de que a capacitação tradicional organizava-se em **cursos**, vistos como atividades pontuais, que se centravam em temas pouco vinculados às reais necessidades do profissional em atividade.

O PEC surgiu então como um conjunto de ações de capacitação, objeto de cooperação entre o Banco Mundial o PNUD e a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, que atingiam a todas as categorias de profissionais que integram a Secretaria, em todas as regiões do Estado, ações essas que conciliaram de maneira eficaz um conjunto de procedimentos e estratégias, que deveriam ser adotadas como referenciais na área de capacitação.

O PEC permitiu o aprendizado conjunto de novas formas de relacionamento Capacitadores/Capacitandos, superando as antigas formulações de ensinar/aprender e instituindo novos mecanismos que ampliam os tradicionais limites então vigentes nos habituais programas de capacitação em serviço, quase sempre fundados num conjunto de ofertas relativamente fechadas a quaisquer alterações e propostas de adequação a necessidades expressas pelos **pacientes** do processo.

Como referencial que articula todo este processo existe o modelo circular de ação-reflexão-ação pelo qual os participantes, em seu ambiente de trabalho, com suas vivências e experiências acumuladas, formulam suas proposições, analisam e refletem sobre suas expectativas de capacitação e, a partir daí, se tornam mais habilitados para modificar seus procedimentos de ensino em função das interações estabelecidas no processo de capacitação.

Vou procurar destacar agora Leila, de forma resumida, alguns aspectos positivos do PEC considerados pelo PNUD como **questões falcitadoras da capacitação**, que estão presentes em seus relatórios de avaliação.

Em primeiro lugar destaca-se como ponto positivo o **conhecimento exato do que se pretendia**. Um documento previamente definido pela Secretaria de Educação, para as negociações com as instituições capacitadoras, explicitava as principais linhas de atuação a serem desenvolvidas junto aos diferentes profissionais que seriam envolvidos nas atividades. O documento do PEC definia com clareza e objetividade o lugar da capacitação no quadro geral de reestruturação da Secretaria da Educação, o novo perfil almejado para a rede, a expectativa em relação ao desempenho do aluno e qual a nova posição do profissional frente a essa nova realidade pensada. As informações contidas no documento foram integralmente repassadas às instituições capacitadoras e este procedimento facilitou o desenho do processo de capacitação, que se iniciou com a distribuição de pólos, a seleção das instituições, o recrutamento de capacitadores especialistas etc.

O segundo ponto que o relatório do PNUD apontou como positivo foi a **flexibilidade nas negociações dos contratos**. Apesar de algumas dificuldades iniciais, constatou-se que as características do sistema do ensino público paulista eram distintas das observadas em outras regiões dos País, que também vinha utilizando recursos internacionais. A disponibilidade de profissionais com alta qualificação técnica, tanto na cúpula do sistema quanto na rede, a elevada qualidade técnico-científica das Universidades e Instituições de Capacitação existentes no Estado indicaram à Secretaria e ao Banco Mundial, que formas mais flexíveis de contratação poderiam ser adotadas, sem qualquer prejuízo e com ganhos adicionais expressivos. Assim, após várias reuniões de trabalho entre especialistas do Banco Mundial e dirigentes da Secretaria da Educação, com a participação do PNUD, chegou-se à proposta de contratação direta das principais Universidades do Estado para uma parte da capacitação e a contratação de outras instituições, através de processo licitatório de cartas-convite. Estes procedimentos permitiram grande agilidade no desencadear do processo, além de ensejar a adoção de procedimentos e metodologias semelhantes em todas as regiões do Estado.

O terceiro aspecto avaliado positivamente pelo PNUD referiu-se às **novas formas de relacionamento SEE-SP/Instituições Capacitadoras**. A relação tradicional entre Secretaria e Instituições Capacitadoras sofreu uma profunda

alteração a partir do PEC, na medida em que a Secretaria formulou sua proposta e levou-a ao conhecimento dos que deveriam implementá-la. O cumprimento formal das exigências para a assinatura entre as partes foi seguida de inúmeras reuniões dos técnicos da Secretaria e das Delegacias de Ensino, que culminaram com o entendimento entre Instituição Capacitadora e Delegacia de Ensino, no sentido de executar as atividades aceitas de comum acordo. No curso das negociações – afora algumas incompreensões insuperáveis, mas que foram mínimas em relação ao conjunto da capacitação – ambos os lados aprenderam novas formas de relacionamento institucional, identificando pontos em comum e superando idiosincrasias habitualmente cultivadas entre acadêmicos e profissionais da rede, criando espaços de entendimento e colaboração, descobrindo outras áreas de interesses comuns, que foram sendo incorporadas ao PEC.

O quarto aspecto é a concepção de **capacitação como processo permanente**. Uma das conseqüências mais salientes das novas relações foi a capacitação ser vista como um processo contínuo e permanente, que se manifesta sob distintas formas e segundo o nível de desenvolvimento alcançado por determinado grupo profissional. Para a maioria das turmas a relação inicial capacitador/capacitando, que reproduzia a tradicional vinculação professor/aluno, com o passar do tempo foi sendo substituída por uma relação entre profissionais com distintas experiências de trabalho e que se encontram para partilhar conhecimentos que interessam a ambos. A evolução dos planos de trabalho incorporou às aulas tradicionais, novas formas de relação pedagógica como seminários, oficinas de trabalho, conferências, trabalhos em equipe etc. A expectativa era que no processo de desenvolvimento das 96 horas do PEC, fosse desenvolvido no capacitando o interesse de continuar buscando a permanente atualização de conhecimentos e práticas nas áreas em que operam, consolidando assim o modelo de educação continuada em sua plenitude.

O relatório analisou ainda, um quinto aspecto positivo no desenvolvimento do PEC: **a transformação radical do conceito de capacitação**. O andamento dos trabalhos indicou, que além das mudanças eventuais que ocorreram em determinadas instituições capacitadoras ou em certos grupos de profissionais da rede

estadual de ensino, processou-se em todos os envolvidos, uma profunda reformulação no conceito do que deve ser um processo de capacitação em serviço dos profissionais da educação. Aflorou a concepção de que qualquer que seja área de atuação do profissional da educação, antepõe-se sua condição de **educador**. Isso nos remete ao desenvolvimento de outras dimensões que são negligenciadas com muita frequência pelos cursos regulares de licenciatura. Assim, abordagens que exploram questões ligadas à função social do professor, sua postura frente à profissão, aos alunos e à comunidade em geral, os assuntos relacionados ao desenvolvimento da auto-estima do professor e do aluno foram demandadas em muitos dos cursos e atividades do PEC.

Por último o relatório do PNUD salienta a importância dos **profissionais colaborando entre si**. Talvez a lição mais importante a ser preservada na continuidade dos processos de capacitação é a que diz respeito ao papel importante que representou a interlocução dos profissionais trocando experiências, debatendo problemas comuns, identificando questões que interessam diretamente ao profissional que necessita atualizar seus conhecimentos e metodologias de trabalho. Esta forma de encarar a capacitação, onde profissionais experientes identificam necessidades e as transformam em ações, que correspondem às expectativas formuladas por aqueles que estão buscando seu aperfeiçoamento profissional é uma tendência que se observa em diversas partes do mundo e tem revelado inquestionável êxito. De outra parte, ao se identificarem os conteúdos utilizados no processo de capacitação, os profissionais envolvidos passam a encará-los como meio, o que colabora no seu processo de auto-educação e que seguramente vai refletir no desenvolvimento do aluno, destinatário final do processo de capacitação. Vários depoimentos de professores e especialistas – em reuniões das quais participei – indicaram que os conteúdos e abordagens desenvolvidos no PEC tornaram o profissional mais consciente do papel educativo que desempenha na sua relação com o estudante.

Leila: Walter quais são as perspectivas de continuidade do PEC?

Walter: Previa-se o prosseguimento do PEC mediante a implantação de um terceiro momento, que refletiria as consolidações de toda a filosofia expressa no documento

que motivou a criação da proposta. A terceira fase do PEC, em razão da efetiva implementação da autonomia das Delegacias e das Escolas, com a conseqüente interligação das mesmas à administração central da Secretaria, indicou a perspectiva de escolha de cursos e atividades de capacitação diretamente pelas Escolas e Delegacias. Assim, a sede da Secretaria se transformaria em um núcleo de articulação e de disseminação de informações e orientações de política de capacitação de profissionais de ensino, onde a meta a ser alcançada é a autonomia da escola, num processo articulado com a política de educação do Estado. Isso não aconteceu ainda. Esperemos que o PEC seja retomado pela SEE/SP no ano 2000. Essa nova relação que se espera consolidada ao longo dos próximos anos marcará definitivamente a inversão de um processo no qual a capacitação se transformará numa atividade que efetivamente contribua para elevar o padrão educacional do Estado de São Paulo. A expectativa é a de que a instauração da capacitação como **atividade regular e sistemática** realmente e atualize todo o processo de formação continuada dos profissionais da educação, ao longo dos próximos anos.

DA VOZ POLÍTICO-PARLAMENTAR

DEPOIMENTOS DO DEPUTADO ESTADUAL CESAR CALLEGARI

Leila: Cesar, eu gostaria que conversássemos um pouco sobre a política educacional levada a cabo nas gestões do Covas, sobre o desmonte dos programas de capacitação que você implantou e administrou enquanto Presidente da Fundação para o Desenvolvimento da Educação-FDE e também das perspectivas que você vislumbra enquanto sociólogo e parlamentar para a educação em nosso Estado. Gostaria ainda que falássemos um pouco sobre capacitação dos profissionais de ensino do Estado de São Paulo.

Cesar: Eu tenho uma posição muito crítica quanto ao atual governo, porque no meu modo de observar, o que tem acontecido nos últimos 5 anos aqui em São Paulo, me deixa com muita certeza de que o programa educacional que está sendo colocado em prática é um programa de desmonte da rede estadual de ensino, particularmente da rede de ensino fundamental, que é a maior. A política que foi praticada nos últimos anos foi uma política adotada com a intenção de o Estado se livrar da oferta do ensino fundamental. Todas as políticas, que a partir de 1995 foram colocadas em prática através do comando da Secretaria da Educação, são políticas destinadas a extinguir, como responsabilidade básica do Estado, a oferta do ensino fundamental. Não é só do ensino fundamental, mas isso principalmente. O primeiro grande ato da Secretaria da Educação foi a divisão dos alunos em escolas de 1ª a 4ª séries e de 5ª a 8ª séries, em diferentes estabelecimentos de ensino. Naquela operação, nós já começávamos a detectar a grande intenção que era recriar as escolas de 1ª a 4ª séries, o antigo primário. Escolas cuja organização são muito próximas da experiência municipal. A pré-escola hoje é um domínio da prefeitura. Recriar as escolas de 1ª a 4ª séries, significou criar as condições objetivas para que elas pudessem ser passadas aos municípios com maior facilidade. E, portanto, estava aí estabelecida uma prática que acabou depois se transformando em uma política e num investimento de grande envergadura que é a **desterritorialização** da educação.

A educação tem o seu território. O território não é apenas geográfico ou físico, que é o prédio, o estabelecimento. O território é constituído principalmente das

equipes escolares. Esse é o território da educação: são as relações sociais de trabalho e as relações sociais de ensino-aprendizado que estão se dando dentro da escola. Com a reorganização das escolas, à medida que você transfere comunidades, transfere alunos, você **desterritorializa**, você **enfraquece**. Enfraquece o alvo do abate. Porque é esse o trabalho. Toda a construção ideológica utilizada, de que é uma medida pedagógica necessária, de que faz parte de um novo método de trabalho e tudo o mais é uma bobagem, que vai adquirindo significado, quando se juntam as peças do quebra-cabeças. Isso pode ser percebido com toda a clareza, naquilo que o governo escreve quando manda suas leis de diretrizes orçamentárias: o governo **quer**, **deseja**, e **resolveu** enquanto estiver aí, transferir para os municípios de São Paulo a responsabilidade pela oferta de educação fundamental. Faz parte da lógica daqueles que querem se livrar, não fazer nada de verdadeiramente correto no sentido de territorializar, capacitar, preparar, integrar. Trata-se concretamente de desintegrar, de enfraquecer e de preparar tudo para que esse processo de transferência seja a coisa mais rápida possível. Quando nós vamos verificar a seqüência disso, vemos todo o incremento que houve a partir da Lei que criou o FUNDEF, a Emenda Constitucional nº 14. Isso impulsionou mais a política de municipalização do Estado de São Paulo que só é claudicante hoje, só é vagarosa, porque as prefeituras municipais perceberam que há um problema gravíssimo de financiamento da educação. Eles fizeram as contas e sabem que assumir uma escola estadual hoje é um problema intransponível para a prefeitura. O dinheiro que vem junto com a escola e seus alunos para a prefeitura é um dinheiro que não paga a metade dos custos que a prefeitura vai ter. É isso que tem barrado a municipalização. Mas a Secretaria Estadual de Educação persevera em relação a isso. Eu vejo portanto, que isso não é uma abstração. É possível verificar concretamente como se deu esse desmanche. Ele se deu na fase da reorganização das escolas com duas conseqüências visíveis e oficiais. A dispensa na primeira fase, de 22 mil professores da rede que perderam seus empregos – são dados da Secretaria da Educação e também dos Sindicatos – e a eliminação de 200 mil vagas/matrículas da rede fundamental de ensino do Estado de São Paulo, vagas líquidas, já fazendo todo o desconto dos alunos que saíram do Estado e foram para os municípios. Porque em

termos de vagas brutas a diminuição dos alunos das escolas estaduais representa um número estrondoso. Mais de um milhão de alunos deixaram as escolas nesses três últimos anos. Mas, o importante que se diga, é que no líquido, 200 mil alunos do ensino fundamental, segundo censo do MEC, perderam vagas/matrículas. E que se diga também, como mente a Secretaria da Educação afirmando que essa diferença se deu apenas porque ela cuidou de acabar com as chamadas matrículas de alunos fantasmas, que se matriculavam em duas ou três escolas ao mesmo tempo. Isso não é verdade, porque boa parte desses 200 mil alunos que perderam as vagas, dos quais estamos falando, perderam essas vagas nos dois últimos anos. Nós não estamos falando de 1995 e nem de 1996. Essa diminuição se deu em 1997 e 1998, em decorrência desses processos. E por que? Porque tornou-se mais difícil o aluno ficar na escola com a reorganização. As associações já levantaram isso: o aluno foi colocado longe de sua casa, em bairros distantes, perdeu muitas vezes a companhia do irmão mais velho para ir à escola. Nas cidades maiores o problema gravíssimo foi o do enfrentamento de violência. Em sua intenção de desterritorializar a educação, a Secretaria sequer levou em consideração, que a sociedade também é territorializada. Nas periferias há os territórios de gangs e se você coloca um sujeito que pertence a uma determinada turma ou gang, numa área de outra turma ou gang, ele tem que pagar pedágio para entrar. Nas regiões da periferia de São Paulo até hoje Leila, famílias pobres são obrigadas a pagar pedágio em dinheiro, mensalmente, para que seus filhos possam estudar. Isso é uma coisa revoltante: as famílias impotentes não conseguem agir de outra forma. A não ser em muitos casos – e aí está o censo do MEC para registrar as 200 mil perdas em termos de matrículas no ensino fundamental – abandonando a escola.

Leila: Em uma escola do município de Indaiatuba eu testemunhei isso, mas sem o pagamento de pedágio. A reorganização inviabilizou o funcionamento pacífico do curso noturno na escola Aurora Scodro Groff, pelo motivo que você está apontando. As gangs vindas de lugares diferentes do município e que entraram na escola através de matrículas, dominaram os alunos da região. Havia guerras de gangs dentro e fora da escola.

Cesar: Usando como guia esses conceitos de territorialização e desterritorialização é possível fazer uma leitura de como esse problema avança e avança, de uma maneira muito grave em termos de destruição. A municipalização do ensino agravou os problemas já existentes de desmontagem das equipes, gerados pela reorganização das escolas. E o que é uma escola, senão basicamente as suas equipes? O que promove o incremento de conhecimentos, o enriquecimento profissional dos professores, senão as experiências coletivas? E nós sabemos que o profissional da educação por mais especializado que seja, não consegue fazer nada sozinho. Quando desenvolvemos nosso programa de capacitação, procuramos envolver as equipes, não é Leila? Quando o profissional participa da capacitação sozinho, ele volta para sua escola e não acontece nada. É a equipe que tem que ser trabalhada. Agora, quando se trata – e esse é o caso da municipalização de ensino em São Paulo – de destruir equipes, destruir o território do trabalho, que é constituído pelas relações de trabalho na escola, você tem várias conseqüências. Primeiro o enfraquecimento do sistema como um todo e segundo, o domínio do terror, do medo, da absoluta falta de referências.

Leila: Cesar, você acha que fazem **tudo isso** de forma consciente?

Cesar: Absolutamente consciente. Para os que sempre souberam das enormes dificuldades para se livrar das escolas – essa sempre foi a política proposta pelo Banco Mundial para São Paulo. Olhem, dizem eles, é errado vocês terem uma rede estadual de ensino fundamental, vocês têm que empurrar isso para os municípios – estava claro que para adotar essa política, a Secretaria tinha que partir para enfraquecer o sistema. Isso era rigorosamente fundamental e assim tem sido até hoje. No momento em que você estabelece esse enfraquecimento das relações de trabalho, de relações com a comunidade – e tudo isso se dá com a municipalização do ensino – instaura-se esse medo epidêmico que hoje há na rede, esse o pavor que se vê nas escolas. Todos os profissionais que operam na rede sentem isso. Esse medo, esse terror decorrem exatamente desse sentimento de que eu já não tenho mais sequer o meu território institucional. Pensam eles: a minha escola foi reorganizada, não é mais uma escola do Estado.

Na municipalização há uma passagem fatal: a da escola que sai. A municipalização do ensino significa a destruição da escola estadual. E de todas as suas relações, inclusive as relações de natureza legal, relações de trabalho etc. Sair de uma rede estadual e entrar na rede municipal, para uma escola significa terminar com a escola. Há demissão de professores, há professores que antes de serem transferidos e passarem a ter uma relação com a escola municipal, ficam adidos na Delegacia de Ensino e adido quer dizer pendurado, à mercê do vice-rei de plantão que é o Dirigente Regional de Ensino, que vai dispor de para onde ele vai, como ele vai, em que condições vai. Então é uma fragilização completa do profissional da educação e do processo educacional. É isso que nós temos. Não se pode falar de uma política séria de capacitação Leila, num quadro como esse de desterritorialização completa da educação. Não se pode falar.

As análises que se tem aí, do que foi feito em termos de capacitação, de atualização, de formação de profissionais da educação aqui em São Paulo nos últimos quatro anos, indicam uma espécie de federação de iniciativas múltiplas mas não articuladas: há coisas boas e coisas ruins, quase todas elas descontínuas. Nunca houve interesse em dar continuidade a essas iniciativas. Por que haveria interesse em continuar? Qual o interesse de melhorar uma escola, que você simplesmente já sabe que quer dismantelar? Então não há intenção nenhuma de melhorar.

Outro ponto que eu queria mencionar, discutir com você, é a progressão continuada. O desbaratamento das referências no ambiente educacional – nós estamos sempre atentando para esse conceito de desterritorialização das referências físicas e de relações – também se dá com os alunos. Porque todos os educadores de São Paulo, os que pensam a educação, vocês, eu aprendi isso com vocês, sempre trabalharam com a idéia de que a escola deve ser a escola do sucesso, sem reprovação. Está bem. Mas como é que você implanta uma medida como essa sem nenhum diálogo com a comunidade educacional, sem nenhum preparo, sem nada, absolutamente nada? Isso é significativo! Estabelecer um programa de progressão continuada para uma rede que tem mais de seis milhões de alunos e centenas de milhares de educadores da forma como foi estabelecido é dar apenas um sinal:

passar, empurre esse aluno para fora do sistema. É esse o sinal. Não tem outro sinal. Empurre para fora!!!

Leila: Na sua avaliação é apenas isso que a progressão continuada tem representado para os educadores e para a população?

Cesar: É isso! É empurre. Tanto que a Secretaria da Educação nem tem pejo, não tem vergonha de dizer: olha nós temos dois milhões de alunos a mais na rede constituído de repetentes e temos que tirar esse pessoal da rede, isso custa muito. É um pessoal que está custando caro. Que custa, custa. Mas não é um problema de finanças. É um problema social e educacional e como tais têm que ser resolvidos. O sistema de progressão continuada visa também esvaziar a rede. Você poderia raciocinar: então vamos trabalhar rigorosamente em torno dessa idéia de classes de aceleração, que me parece uma idéia correta, mas, praticamente, essa questão ficou em segundo lugar. Não há investimentos na rede suficientes para comprovar que essa é a intenção.

Leila: Dentro desse quadro, essas mudanças reforçam a desmobilização.

Cesar: A desmobilização tem a ver com todas essas mudanças. O enfraquecimento do sistema se reflete inclusive na representação sindical. As pessoas se queixam muito de que os sindicatos mais importantes que representam a área da educação estão muito fracos, que já foram mais aguerridos no passado. Bom, nós podemos até sonhar com uma melhora da atuação dos sindicatos. Mas os sindicatos não são apenas a vanguarda voluntariosa dos seus dirigentes. Eles também são o reflexo do ânimo em que opera sua base. O ânimo da base dos funcionários da educação hoje é um ânimo de terror, de amedrontamento, o que não poderia deixar de acontecer quando o sinal é o desmonte. Ao mesmo tempo, você tem escolas em que os dirigentes, os diretores, os professores estão cada vez mais carregados com a produção de relatórios, de estatísticas e de avaliações, onde impera o medo de ser mal avaliado, de estar mal preparado. Uma política de terror, terror de Estado.

Leila: Você está falando da avaliação externa?

Cesar: Não estou criticando a avaliação. Mas ela funciona hoje como instrumento de terror. As escolas que se submetem a essas avaliações, não estão preocupadas em ter uma informação importante para si própria ou até comparativamente com seus

pares. A preocupação é que eventualmente sejam objeto de punição por parte das autoridades educacionais. Então é o terror, o terror de Estado. É muito difícil para mim viver essa situação. Você pode pensar assim: Mas, você está no plano parlamentar! Como é que tudo isso é visto pela Assembléia Legislativa? Todas essas mudanças, toda essa política nunca foi discutida na Assembléia Legislativa. Nenhuma dessas mudanças como a reorganização das escolas e a municipalização, foram tomadas dependendo de leis que passassem pelo legislativo estadual. Foram providências da autoridade estadual, que não dependeram de autorização do legislativo. O debate desses assuntos na Assembléia Legislativa é um debate relativamente pequeno. Por que? Por causa dos problemas do próprio legislativo. O legislativo tem uma sub-representação crônica, cada vez mais agravada, da área da educação. Nós somos três ou quatro deputados que têm um mínimo de militância na área da educação, num total de 94 deputados. É ridículo. Enquanto essa representação política, do interesse sobre a questão educacional, não estiver também nos parlamentos, nós vamos ter sempre essa dificuldade de debater problemas dessa natureza. No poder legislativo de São Paulo essas questões todas passaram ao largo e ficaram basicamente restritas apenas a manifestações vocais de dois ou três deputados que fizeram críticas, o que representou pregar no deserto, denunciar sem maiores repercussões.

Leila: Cesar, a gente conhece aquela publicação sua **Ensino Fundamental: a Municipalização Induzida**. É um material muito bom, só que acho que a análise que você tem hoje é muito mais completa, tem muito mais corpo, está muito mais densa. A desterritorialização da educação que você coloca é uma questão fundamental que deve ser debatida com todos os educadores, para que ocorra o mínimo que se pode fazer: criar resistências.

Cesar: Naquela época nós estávamos muito no início do processo e eu optei por fazer um trabalho mais técnico, com informações técnicas a respeito da organização do Fundão, como uma ferramenta inédita para a descentralização radical da gestão do ensino fundamental, traduzindo-o em números para que as prefeituras pudessem fazer uma leitura mais objetiva que subsidiasse suas decisões. Trabalhamos com a

projeção dos recursos de cada município em sua relação com os regulamentos do Fundo.

Leila: E foi muito importante. Na época estávamos atuando nas regiões de Sorocaba e Ribeirão Preto e levamos o seu livro para os educadores das duas regiões, que estavam procurando entender o que representava o Fundão. Havia muitos municípios nessas regiões envolvendo-se na municipalização.

Cesar: Você sabe que até hoje as pessoas compram esse livro? De vez em quando o SENAC me manda algum dinheiro que ele rendeu. Agora os dados que ele traz precisam ser atualizados. Temos aqui na Assembléia os dados de todos os municípios, bem atualizados. Mas aquele foi um trabalho importante porque subsidiou os municípios para que pudessem fazer um cálculo certo a respeito do dinheiro que ia ser investido em educação. O que mudou nos investimentos para a educação? Antes muitos prefeitos tomavam as decisões para depois perceber suas implicações financeiras. Parece-me que pela primeira vez estão fazendo as contas.

Leila: Voltando na questão da capacitação e do empréstimo do Banco Mundial. Utilizávamos os recursos para desenvolver vários dos nossos projetos entre eles o Alfabetização Teoria e Prática. A gente recebia os recursos e fazia a capacitação do nosso jeito, utilizando o nosso modelo. Havia reuniões com o Banco Mundial para prestações de conta e para planejamento da continuidade das ações. Do nosso ponto de vista os recursos eram importantes. Precisávamos deles. Mas usávamos do nosso jeito. Lembro-me que faziam pressão para que a maior parte dos recursos fossem utilizados para a compra de equipamentos de informática para as escolas, mas conseguíamos com muito esforço e argumentos técnicos dar continuidade às nossas ações, conforme planejadas. Quando a Rose entrou, o projeto estava em plena vigência no Estado. Inclusive, os próprios Anais do Encontro Internacional de Alfabetização, realizado no Memorial da América Latina, com contribuições nacionais e internacionais importantíssimas de pesquisadores franceses, italianos, argentinos e brasileiros, com recursos garantidos para serem editados, já previstos e aprovados pelo Banco Mundial, ainda encontram-se inéditos. A gente imagina que a Rose tinha que usar de alguma forma os recursos do empréstimo, que já estavam disponíveis para a continuidade aos nossos programas. Criou então uma parafernália,

praticamente loteou os recursos entre entidades públicas e privadas, fazendo alarde que iniciava-se um processo permanente de educação continuada. Mas fez isso sem intenção de dar continuidade aos programas que ela mesma ia implantar. Apenas para desmontar projetos que já estavam bastante consolidados na rede. Cesar, como é que você vê essa questão?

Cesar: Eu acho que foi exatamente isso que aconteceu. A tática utilizada pela Secretaria da Educação foi buscar aplicar esses recursos em um programa genérico de capacitação, no qual o Banco Mundial estava envolvido – não me parece que é o Banco Mundial quem sugere as estratégias de ação. Acho até que alguns educadores de São Paulo é que estão oferecendo modelos demolidores da escola pública, para serem adotadas em outros países como o nosso. Muito foi feito para conseguir a cooptação, pelo menos o silêncio, de muitos homens e mulheres, sobretudo nas universidades, que poderiam estar exercendo, de maneira mais rigorosa, a sua responsabilidade da crítica. Muitos foram silenciados, porque estavam participando de projetos, em geral projetos descontínuos – o que sempre convém. Se você faz um projeto longo, dá mais liberdade para as pessoas. Agora, um projeto descontínuo, que depois tem que ser renegociado, tem que haver novas contratações e tudo mais – e você pode até mesmo não dar continuidade – levou, naquele momento, uma parcela grande de críticos permanentes da capacitação, a terem um papel muito pequeno como críticos. Eles se envolveram. Foi uma forma de cooptação, eu acho. Pelo menos resultou nisso, numa cooptação muito grande. Nós ficamos sempre curiosos em verificar a baixa energia problematizadora colocada em prática pelos principais centros pensadores da educação em São Paulo neste últimos anos.

Leila: Isso significa que a Secretaria utilizou estratégias muito inteligentes para desmobilizar e descaracterizar os avanços anteriores. Cesar, as perspectivas que se apresentam são sobretudo relacionadas às mudanças políticas através de eleições, não é?

Cesar: Não dá para reverter de outra forma. Vai depender dos calendários eleitorais daqui para a frente. Mas acho que temos que levar em consideração pelo menos as pequenas vitórias, não é? Nelas podem existir os germes de mudanças maiores. Bom, em relação a computar as pequenas vitórias, estávamos falando das iniciativas

de municipalização do ensino. Há uma resistência bastante grande à municipalização. A intenção do governo era já neste ano 2000 ter a maior parte da rede do ensino fundamental entregue aos municípios. No entanto, do ano de 1999 para o ano 2000, o aumento da municipalização do ensino, considerada naquilo que importa, no número de alunos que emigram das escolas estaduais para escolas municipais, foi de apenas 5%. A maior parte da propaganda governamental que dá conta de informar a sociedade ou mentir para a sociedade, dizendo: olhem a maior parte dos municípios já municipalizou: é uma mentira.

Leila: A maioria que municipalizou foi do PSDB, não é Cesar?

Cesar: Foi em geral Leila. A maioria foi de municípios pequenos. Entraram fazendo o gesto. Isso é importante que se diga. Fizeram o gesto. Vamos pensar nos grandes. Isso é importante porque casa com a questão anterior. Leila, nestes últimos 5 anos a Educação em São Paulo **nadou** em dinheiro! **Nadou** em dinheiro, o termo é esse: **nadou!** Para lhe dar traduções concretas. A Secretaria da Educação dispensou em números oficiais 700 milhões de reais, que a Secretaria da Fazenda deve para ela e que ela nem cobra. Não cobra e nem pode cobrar, porque se você for examinar a conta bancária da Secretaria Estadual de Educação, aplicações financeiras do dia, coisa que sai diretamente da Secretária de Educação, verá que houve um saldo médio diário de 300 milhões de reais. Saldo médio diário, nos últimos 4 anos! 300 milhões de reais! Para dar a você uma referência lembro que todo o programa de capacitação que nós fizemos pela FDE, envolvendo 270 mil educadores, um trabalho de grande envergadura, não tão grande quanto gostaríamos, que foi um programa excepcional, todo aquele programa, não custou mais de 30 milhões. Mesmo que tivesse sido 60 milhões. Compare: 300 milhões de reais de saldo médio diário, aplicado no mercado financeiro. Você podia sustentar um programa de capacitação, só aplicando o saldo médio diário. Um programa de capacitação nunca visto no Brasil, para 4 ou 5 anos, continuados. Um programa nunca visto para capacitar, atualizar, aperfeiçoar, refazer toda a rede de ensino do Estado de São Paulo, envolvendo todos os seus profissionais, todos eles, e fazendo uma coisa sem comparação no mundo, do bom e do melhor, usando a melhor tecnologia.

Leila: Dispensando até o empréstimo.

Cesar: Sem empréstimo. Então o problema dessa disponibilidade do Banco Mundial, de fato foi aproveitada dessa maneira, mas o problema não é como todos acham, que não se faz alguma coisa a mais na área educacional, por falta de recursos. Nunca houve tanto dinheiro! O que deu condições para o Governo de São Paulo – inclusive está aí a CPI da Educação para estar comprovando isso – ter sonogado mais de 5 bilhões de reais no últimos anos. Agora, porque sonegar com o beneplácito da principal autoridade educacional de São Paulo, que é a Secretária da Educação é que não dá para entender.

Leila: 5 bilhões?

Cesar: 5 bilhões deixaram de ser aplicados no ensino público. Um desrespeito completo e acabado à lei. Não é à minha vontade mas ao que diz a lei. Mas por que é que isso se deu? Porque havia uma política do desmonte, da desterritorialização, de passar o abacaxi para diante...

Leila: De enfraquecimento das entidades.

Cesar: De esfacelamento das entidades. Tudo isso foi-se dando. A reação contra isso, nenhuma. E as autoridades educacionais? Também, que moral teria uma Secretária da Educação de pedir algum centavo a mais para o governo, se o próprio governo olha para sua conta bancária – não estou falando de orçamento – e diz: a senhora está pedindo mais dinheiro, se está com 300 milhões de reais aplicados no over night, todos os dias?

Agora Leila, vou falar de uma coisa mais marginal. Tudo isso aconteceu com uma postura rigorosamente acrítica dos meios de comunicação. Os meios de comunicação quando fazem alguma crítica à política educacional do governo, fazem de forma espasmódica, ou seja, só saem críticas de vez em quando.

Leila: Sua voz tem sido solitária, não é Cesar?

Cesar: É verdade. Com honrosas exceções de alguns jornalistas mais preocupados, que não entraram na mentira oficial e tudo o mais, é assim que as coisas estão.

Leila: Era isso Cesar. Gostei da sua análise. Muito obrigada.