

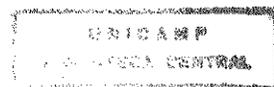
**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**RESISTINDO AO SEQÜESTRO DAS EXPERIÊNCIAS  
Gestão de Educadores no Projeto Pedagógico  
(Campinas, 1984-1988)**

**Vera Lúcia Sabongi De Rossi**

**Campinas  
1998**

5816592



UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	Unicamp
D447 r	
V.	
TÍTULO	34802
PROJ.	395/98
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	12/08/98
N.º CPD	

CM-00114300-B

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA  
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP

De Rossi, Vera Lúcia Sabongi.

D447r<sup>o</sup> Resistindo ao seqüestro das experiências : gestão de educadores no Projeto Pedagógico (Campinas, 1984-1988) / Vera Lúcia Sabongi De Rossi. -- Campinas, SP : [s.n.], 1998.

Orientador : Dulce Maria Pompêo de Camargo.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Cultura. 2. Vanguardismo. 3. Movimentos sociais. 4. Experiências. 5. Escolas públicas. I. Camargo, Dulce Maria Pompêo de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

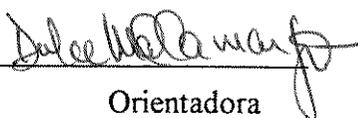
**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**Vera Lúcia Sabongi De Rossi**

**RESISTINDO AO SEQÜESTRO DAS EXPERIÊNCIAS**  
**Gestão de Educadores no Projeto Pedagógico**  
**(Campinas, 1984-1988)**

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por **Vera Lúcia Sabongi De Rossi** e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 13 / 05/ 1998

Assinatura:   
Orientadora

**Campinas**

**1998**

Tese apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de DOUTOR em EDUCAÇÃO na Área de Concentração: Metodologia de Ensino, à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da Profa. Dra. Dulce Maria Pompêo de Camargo.

**Comissão Julgadora:**

Dulce Maria Costa  
Ker  
Oliveira  
José Roberto Ribeiro  
J. R.

Aos professores, coordenadores pedagógicos, diretores de escola, monitores, supervisores, delegados de ensino, supervisores coordenadores, e ao diretor da DRE ( Otávio César Borghi ( in memoriam), que fundiram a vida com a luta incansável pela escola pública estadual de 1o e 2o graus.

## Agradeço

À professora Dra Olinda Maria Noronha e ao Professor Dr Evaldo Amaro Vieira pelas intervenções teórico metodológicas, pelas sugestões preciosas que foram decisivas para elaboração da pesquisa.

Às Professoras Enid de Abreu Dobránsky e Maria de Fátima Sabino Dias, por fazerem chegar muitos livros às minhas mãos e por terem me dado ouvidos nos cafés prolongados, no decorrer de todo processo.

À professora Ernesta Zamboni, por ter sempre partilhado comigo tanto o gosto bom do estudo de história, quanto o de sua experiência profissional no grupo de pesquisa, possibilitando o meu crescimento .

Aos colegas professores do DASE e à Wanda, pelas palavras, gestos de atenção e de cuidados que me deram força no percurso. Agradeço ao Professor Zaccarias Pereira Borges, pelas informações fornecidas sobre a época do Projeto, que ficavam a descoberto com a documentação escrita. Agradeço também ao Professor Dr Cleiton de Oliveira, pela leitura atenta, pelas sugestões críticas e correções que propiciaram enriquecer o texto.

À Dulcinha , minha orientadora, pelo carinho e confiança que depositou no trabalho desde o primeiro momento, quando apresentei o projeto de pesquisa, até a sua conclusão.

À Tininha, por ter me ensinado a difícil arte de espiar de dentro prá fora, deixando a vida rolar mais solta.

Ao Sylvio, Janaína, Andiará e Moara, por todas as *mil broncas* que deram no processo da escrita, broncas vitais para que eu deixasse, ao menos provisoriamente, a conversa silenciosa com os autores, para manter viva nossa conversa familiar conflituosa, amiga e carinhosa, tão vitais.

À minha mãe ( in memorian) e ao meu pai , pela vida.

## RESUMO

O objetivo da pesquisa é o de analisar os fundamentos mobilizadores da gestão colegiada de natureza pedagógica de uma equipe de educadores, predominantemente progressista, constituída por diferentes categorias do magistério de 1o e 2o graus, no processo de (des)construção de um Projeto Pedagógico regional específico, para lutar no campo educacional pela qualidade de ensino. Vários personagens estiveram envolvidos nessa teia, construída a partir do interior das escolas e das duas delegacias de ensino então existentes, e envolveu todos os profissionais de ensino de todas as 180 escolas públicas estaduais de oito municípios e dois distritos da região de Campinas no período de 84 a 88.

A análise foi feita a partir de uma investigação documental, que favoreceu o diálogo contínuo entre fontes primárias (documentos produzidos pelos educadores na época) e fontes secundárias, (principalmente ligadas à historiografia cultural marxista inglesa), priorizando as práticas e experiências culturais das categorias envolvidas, para compreender por que a gestão não se consolidou.

Recuperei o ideário democrático que emergiu na década de 80, no processo mais longo da tradição histórica seletiva da educação brasileira, com o objetivo de compreender, na experiência de gestão, as tensões entre as contradições *negadas* e as *consentidas*, advindas principalmente das estratégias dos gestores do Estado via Políticas Educacionais. Analisei também os pressupostos vanguardistas progressistas do discurso dos educadores, e a influência decisiva de outros movimentos estruturais, dispositivos utópicos de formações mais amplas, mais indiretamente identificáveis com as instituições formais.

Finalmente, tratei dos conflitos e das dificuldades de inter-relação dos educadores, advindas da resistência das idéias afetivas, do desconhecimento dos valores remanescentes que afloravam no movimento cultural, e do postulado progressista que retirou da experiência de gestão em curso, seu caráter de processo e contradição históricos, deixando o grupo vulnerável ao sequestro vivenciando o estigma da desilusão.

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>CAP 1 - HISTÓRIA DO TEMA</b> .....	13
Demarcação teórica do objeto de estudo.....	33
<b>CAP 2 -A GESTÃO DE EDUCADORES NA TRADIÇÃO CULTURAL</b> .....	52
2.1.Pedagogia da Prosperidade.....	53
2.2.Pedagogia do Cidadão.....	56
2.3.Vanguarda Armada.....	64
2.4.Educadores e intelectuais progressistas.....	70
2.5.Chega de desabafos e cochichos de corredor.....	74
<b>CAP 3 -O VANGUARDISMO PROGRESSISTA E A CULTURA DO FUTURO</b> ...94	
3.1. Vanguardismo progressista	
Vanguarda é a parte que olha mais adiante.....	100
Vanguarda -o intelectual orgânico.....	104
Vanguarda na Pedagogia revolucionária.....	106
3.2. Transporte de crenças.....	117
Pedagogia revolucionária do séc. XVIII.....	119
Em busca de Homens Novos na cultura do futuro.....	126
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	
O estigma da desilusão .....	134
<b>SIGLAS</b> .....	149
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	150

## INTRODUÇÃO

(...) *Começou a se criar um movimento rico em circulação de novas idéias e troca de experiências. Apesar de óbvia, a grande conquista foi a possibilidade de os professores se reunirem. Ainda que tímida inicialmente, essa iniciativa propiciou a ruptura com o silêncio e o isolamento que as condições estafantes de trabalho haviam imposto ao professor. Ele descobre a riqueza de compartilhar angústias, sucessos e fracassos e aprende que a autonomia do vôo deverá ser uma conquista individual, mas, sobretudo, de uma categoria que representa uma parcela significativa da sociedade brasileira, a dos educadores de nossa escola pública(...).*

Uma passagem para a coletividade? Será que ela se integra apenas no “levantar vôo”? Ou talvez, no “viajar”? Uma manifestação grevista ou revolucionária?

O elemento comum que constitui o essencial dessas expressões está presente - um agrupamento social. Pelo som, pelos poucos ruídos, quase nem mais audíveis, pode-se perceber que são resíduos que talvez nem existam mais. Talvez porque a cultura esteja presa na liga efêmera coletiva, cuja possibilidade se cristaliza apenas por um momento, mas está destinada a desaparecer. Talvez o mais fundamental da ação humana mais frágil seja a inventividade germinada que é surrupiada no interior das ordens micro e macro físicas que é a nossa cultura. Talvez ela dependa do instante que ela marca e da morte na qual ela retorna. Talvez porque a capacidade de criar esteja reservada aos dirigentes, comece acima de um certo nível social. Talvez essa *grande conquista* não seja tão óbvia. Talvez ela tenha representado apenas um plano de integração. Do passado? Será que hoje a integração global de vida esconde outros? Será que ela se deu em segredo?

Mas, o momento de circulação de novas idéias e de experiências sinaliza uma fratura nos sistemas dos quais recebe sua sustentação e suas condições de possibilidades. Produz-se uma luz no espaço efêmero construído. Lá existe jogo<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup>- Associação livre de idéias, inspiradas em de Certeau, M., *Uma germinação criadora*, in *A cultura no Plural*, pp 242/46.

Apesar do estranhamento temporal que possam causar palavras hoje *desgastadas*, tais como *educadores das escolas públicas*, o fragmento citado inicialmente, é parte de um documento produzido num passado bem recente.

Em meados de 1986, dezenove professores com habilitação específica em cada um dos componentes curriculares do 1o grau, afastados de suas atividades docentes para atuar junto de uma equipe pedagógica, como monitores de ensino a partir do interior das duas delegacias de ensino então existentes, produziram o documento intitulado: *Refazendo a escola pública: Tropeços e Conquistas*. Tratava-se de divulgar o Projeto Pedagógico específico de Campinas e região, construído a duras penas, por um grupo de educadores predominantemente progressistas, envolvendo diretamente professores e educadores de todas as 180 escolas públicas estaduais da rede estadual. Tal como uma narrativa mestra, empunhando as bandeiras do ideário democrático, essa opção pela escola pública foi parte constituinte dos fundamentos mobilizadores da gestão colegiada de natureza pedagógica desses educadores, com o objetivo claro de *lutar pela qualidade de ensino*.

Por que falar em escola pública? Por que falar desses *bóias frias do giz e da lousa*?

Torna-se cada dia mais difícil aos educadores das escolas públicas brasileiras, a percepção do movimento acelerado da modernidade. Embora a educação tenha um papel tão decisivo no funcionamento de toda sociedade, o discurso sobre o *público*, constituinte de toda uma filosofia diretriz dos discursos de educadores progressistas, mostra sintomas de estar em mutação, ou talvez em desintegração<sup>2</sup>. Seria esta uma pista da crise de princípios e de valores da modernidade?

Embora a década de 80, apesar da estagnação econômica, tivesse sido um período favorável aos movimentos progressistas em educação, para as tentativas de democratização a partir do Estado, não só no Brasil, mas em toda América Latina, a década de 90, tem demonstrado, que existe uma dificuldade de *mobilização subjetiva* não só entre educadores.

A década atual sugere um estado de espírito de que *o tecido social é sempre urdido na direita: a esquerda nada mais faz do que esticá-lo e remendá-lo*. Espremida entre o capital internacional e o horizonte político em contração, as versões alternativas dessa sociedade parecem retroceder. *Perderam sua bússola?* A indecisão e a confusão são normas da sociedade capitalista.. As escolas públicas, que seriam as únicas capazes de

---

<sup>2</sup> - Ver Sacristán, J.G, *Educação pública: um modelo ameaçado*. in Escola S.A.

tornar as privadas em defesa supérflua, foram por vezes abandonadas pela classe média (Inglaterra e França) e se transformaram em fonte endêmica de insatisfação; e a direita não sugere a sua privatização radical, porque as escolas particulares perderiam o seu sentido se fossem consideradas um referencial de nível para padrões a serem generalizados.<sup>3</sup>

Triunfam valores econômicos enquanto são minados valores sociais, culturais e morais que davam sentido à vida e à escola pública

Em artigo recente, a imprensa brasileira tocava no centro nervoso do sistema do qual depende a regeneração de suas células., a situação real do nosso mestre escola. Uma pesquisa reavivou nossa memória . Professores primários das escolas públicas, são remunerados, como se fossem operários não qualificados, ganhando em média dois reais a hora aula nos Estados mais ricos do país. No Amazonas recebem em torno de 1,84 reais a hora aula, no Nordeste e no Ceará 2,11, na Paraíba 1,62, em Minas Gerais 2,70, no Paraná 2,45, no Rio Grande do Sul 2,42, em Santa Catarina 2,25, e no Estado mais rico do país, o de S. Paulo, o professor recebe 2,98 reais a hora aula. Continua vigorando *o primado das coisas sobre as pessoas e as coisas sem as pessoas são letra morta*<sup>4</sup>.

Hoje, o Estado inventa novos mitos, novas crenças, novos argumentos de convencimento junto à sociedade, para revitalizar a categoria antiga do privado, para tentar desalojar a categoria do público e facilitar a entrada das práticas de mercado. A democracia passa a ser entendida como liberdade de consumo e a cidadania como privada. Aliás, já se cogita no Brasil, em oferecer ou não, o serviço gratuito das universidades públicas. Mesmo sabendo que, nos E. U.A., as tentativas privatizantes não tem justificado os investimentos do capital, nem as promessas de melhoria da qualidade de ensino.<sup>5</sup>

Basta uma rápida espiada nas sérias investidas historiográficas educacionais para perceber que o vocabulário da modernidade está apinhado de verbos que podem evidenciar

---

<sup>3</sup> Anderson, P., e Camiller, P., Um mapa da esquerda na Europa Ocidental, pp.23/25..

<sup>4</sup> Bósi, A., O ponto cego do ensino público, Folha de S. Paulo, Março de 97, p. 3.

Tomei emprestada a sua expressão “ bóias frias do giz e da lousa”, além de parafrasear seu artigo.

<sup>5</sup> - Em outubro de 97, dois artigos do Caderno Mais, da Folha de S. Paulo, produzidos por dois brasileiros, H. Trindade, hoje na Universidade de Stanford e por D. Ristof, hoje na Universidade da Carolina do Norte, nos E.U.A. Ambos comentaram as tendências do governo federal brasileiro, a partir do Seminário Internacional BID/UDUAL, que envolveu agências internacionais. governo e universidades da América Latina. O governo dos países desenvolvidos, com exceção da Inglaterra, reduziram o ritmo de expansão das universidades, mantendo níveis aceitáveis de financiamento público. Em 95 e 96, nos E. U.A., as experiências privatizantes não têm se justificado. Aumentaram os gastos com educação em 20%, o desempenho dos alunos em testes padronizados piorou, o que fez com que a DADE Count e a Hartford reincidissem seu contrato em meio a uma batalha judicial. No entanto, o modelo brasileiro e chileno ampliam o ensino privado, enquanto o mexicano e argentino ampliam o ensino público.

a incessante ilusão de movimento e de ruídos causados pelas inúmeras reformas do Estado atadas às políticas educacionais<sup>6</sup>. Reformas que ora atrasam, ora antecipam, ora recuperam, ora assimilam, ora diluem os Projetos Pedagógicos voltados para a escola pública, principalmente a partir do início do século, quando os *súditos* começam a frequentar os bancos das escolas públicas.

Esse *movimento* de eficiência desmobilizadora, trouxe uma concepção de inovação, que envolveu pouco investimento, principalmente na década de 80. Foi atribuído ao discurso uma força capaz de mudar a prática, gerou expectativas, gerou consenso em torno de certos ideais, mas fortaleceu principalmente seus gestores e legisladores, predominando práticas conservadoras e medidas de caráter preventivo das lutas e mobilizações educacionais e sociais. Seria a força da tradição?

Como se o capitalismo tardio, em seu desenvolvimento histórico sempre trouxesse algo em segredo para assegurar o espetáculo conjugado à produção, tal como uma *surpresa liberal* (empresto de Holanda a expressão) que, escondida no bolsinho do colete dos seus gestores, promove a contínua reengenharia de controle da matriz da autoridade privada. Permite parir o novo regime de acumulação que vem sendo gerado.

As instituições modernas, no seu expansionismo e desejo de controle, *seqüestraram (ou reprimiram) experiências e valores* que davam sentido à vida. Principalmente a partir de meados do século XIX, o nosso imaginário vem sendo construído pela cultura ocidental urbana ocidental... Dela decorreram não só as transformações políticas e econômicas do industrialismo, a expansão do capitalismo, mas também as transformações mais lentas de valores culturais, traços psicológicos associados ao individualismo, isolamento, retraimento - tais como mecanismos de defesa não só dos educadores para sobreviverem em espaços públicos.

O elemento estruturante da modernidade é a mobilidade, o deslocamento dos indivíduos, das mercadorias, dos objetos que é feita através dos transportes de massa e da comunicação global instantânea. Há novas configurações do mundo do trabalho, há novas configurações espaço temporais, novas relações de poder que já não se identificam com o lugar. Há um novo rearranjo das relações sociais, da vida pública e privada. Há também um processo aberto de *mundialização da cultura*. Não só os contextos locais, mas experiências

---

<sup>6</sup> -Sacristán, J.G., *Reformas Educacionais: utopia, retórica e prática*, in Escola S.A, pp 52/53.

sociais cotidianas vêm sendo continuamente influenciados por culturas de outras partes do mundo<sup>7</sup>

A aceleração do ritmo das transformações tem criado, também, uma nova reversão de perspectiva entre a temporalidade dos educadores, mais lenta, mais artesanal e a do mundo que é instantânea, globalizada. São pressionados a fazer a apologia da amnésia, a aderir ao mito do efêmero e rejeitar, como um fardo, o nosso pertencimento à memória<sup>8</sup>

Ao mesmo tempo, assistimos ao interesse acentuado do projeto neoliberal, via tecnologias de ponta, pela **administração do esquecimento** e da memória internacional. Surge um novo processo de ensino-aprendizagem, descentralizado, continuamente renovado e abrangente, elaborado e administrado por um novo grupo de “professores”, os publicitários, os pastores, os padres, os líderes sindicais, os partidários e representantes do Estado. Esses grupos, classes, indivíduos, com diferentes intencionalidades, interesses, valores e poderes, selecionam “externamente” a conformação interna do imaginário individual e, portanto, coletivo. Eles desempenham, no imaginário das sociedades globalizadas, as mesmas funções pedagógicas de socialização da cultura da escola no processo de construção e de administração da memória nacional.

Mas, essa emergência do pós fordismo, pode conduzir também à divulgação do conhecimento científico (antes confinado a alguns grupos), podendo influenciar ações dos indivíduos no seu cotidiano. e esse conhecimento poderá influenciar a diversidade de mudanças. Embora a escola, nos países subdesenvolvidos, permaneça sendo uma instituição do Estado para difundir um modelo cultural pelo centro, hoje, os docentes não estão mais no centro da cultura. O ensino se dá também fora da escola.

Nem sempre as possibilidades abertas pelas inúmeras mudanças são visíveis. Além das novas configurações espacio-temporais, do rearranjo do mundo do trabalho, das relações sociais, do descentramento cultural, **a gestão a distância** dá o novo caráter difuso das relações de poder reconcentrado e de controle dispersos na vida cotidiana

O vanguardismo progressista dos educadores, apesar dos esforços e das lutas contínuas dos sindicatos e entidades do magistério para alterar suas condições materiais de sobrevivência, apesar dos esforços contínuos dos intelectuais que renovam o conhecimento com produções significativas, apesar dos esforços dos professores no interior de suas salas

---

<sup>7</sup> -Ortiz,R., Mundialização da cultura.

<sup>8</sup> - Forquin, J. C., Escola e cultura, p. 20.

de aulas, para manterem vivas as escolas públicas de 1o e 2o graus, (hoje de ensino médio e fundamental), tem encontrado dificuldades crescentes para se movimentar nessas águas no contexto político brasileiro.

Os contextos locais de ação, precisam ser reflexivamente reordenados , principalmente por aqueles que vêm sendo continuamente afetados ,porque esses reordenamentos que ocorrem na própria urdidura da vida cotidiana , afetam nossas identidades pessoais e também afetam a mundialização da cultura.. Existe uma simetria entre as gestões de natureza pedagógica no interior das instituições do Estado e as gestões políticas mais amplas. *Essa natureza aberta do Projeto global da modernidade tem um correlato real no resultado incerto das experiências sociais do cotidiano*<sup>9</sup>.

A gestão, na encruzilhada do nosso tempo, não é um fenômeno só externo .Há um novo contexto criado pela crise do próprio processo de desenvolvimento; e a crise do sistema educativo se percebe também na crise do processo pedagógico na América Latina. O problema dos valores está ocupando, atualmente, maior atenção nos debates sobre políticas públicas. Ele está associado ao reconhecimento da dimensão cultural nos processos de desenvolvimento.As estratégias planejadas precisam ultrapassar as explicações tradicionais. Torna-se importante **reverem-se as situações educativas regionais** , revendo *as características do passado e a significativa distância que tem existido entre a capacidade expressiva - entendida como habilidade para formular propostas e resolver retoricamente os problemas - e a competência de produzir resultados*<sup>10</sup>...

Por outro lado, na literatura científica recente da América Latina sobre gestão escolar , predominam estudiosos que apontam para a necessidade de Projetos politico-pedagógicos progressistas , como fundamentais para a construção, ao nível local, de modelos de *gestão coletiva participativa*; acreditam que eles podem incorporar necessidades desiguais e trabalhar com elas ao longo do processo de escolaridade e assegurar acesso ao conhecimento, aprendizagem para todos, autonomia e gestão democráticas. Entretanto, a meu ver, o encaminhamento não é tão simples assim.

A experiência dos educadores no Projeto Pedagógico regional de Campinas fornece um panorama privilegiado para essas reflexões. Torna-se importante a análise conceitual

---

<sup>9</sup>-Giddens, A., Para além da esquerda e da direita, p.96.

<sup>10</sup>- Tedesco, J.C., *La gestión en la encruzijada de nuestro tiempo*, in *La Gestión Pedagógica de la escuela* p24.

historicizada, para rever essas idéias/imagens advindas tanto do contexto de agitação institucional e cultural que atravessaram os anos 80, quanto das armadilhas teóricas que, por vezes, recriamos sem perceber. Quiçá, assim, consigamos nos movimentar em Projetos Políticos pedagógicos para fora dos terrenos movediços, para fora das inseguranças reinventadas, para fora das contradições negadas, impedindo o *esquecimento* da memória docente, principalmente entre *os bóias frias do giz e da lousa*.

Certamente, *começou a se criar um movimento rico de circulação de novas idéias e troca de experiências*, que marcou a história da educação de Campinas e região durante três anos consecutivos, mas que não se consolidou. Esse é o objeto de estudo da pesquisa em pauta.

...

Este estudo foi pensado em **dois** tempos. Trata-se agora de dar continuidade ao trabalho iniciado com a dissertação de mestrado, que não tinha por objetivo responder as questões mais candentes, e, sim, suscitá-las.

No mestrado, o objetivo central da reflexão foi o de organizar a **documentação inédita** sobre o trabalho realizado por professores de história de todas as escolas públicas estaduais pela mediação dos monitores de história em sua atuação no Projeto Pedagógico *Reorganização do ensino de 1o grau*. Foram organizados os documentos e reconstruídas algumas das experiências advindas das práticas de ação coletivas articuladas às práticas educativas, em meio a *tropeços e conquistas*, observadas nas diferentes metodologias construídas ao longo dos encontros no decorrer do Projeto, da luta pela qualidade de ensino.

A luta no campo pedagógico, pela qualidade do ensino, era a luta pela gratuidade, pela ampliação do tempo de escolaridade para oito anos, pelo acesso e permanência das crianças de todas as camadas da população nas escolas públicas estaduais. Luta que envolvia diretamente a qualidade da prática pedagógica através da formação contínua e atualizada do professor.

Muitos personagens participaram dessa teia. A mediação, não era feita só por monitores de história, mas por um grupo de educadores que compunham uma gestão mais ampla, uma equipe pedagógica colegiada e mista. Essa mediação se deu também com os

representantes do Estado de S. Paulo na CENP/SE, e com assessorias esporádicas. Professores da Faculdade de Educação da UNICAMP e da USP, participaram de grupos de estudo locais, oficinas de trabalho, e também de cursos, por ocasião dos convênios firmados entre a Secretaria de Educação com as Universidades Públicas, para dar andamento ao processo de Reforma Curricular, iniciado em fins de 84, pelo governo de oposição eleito no Estado de S. Paulo.

Tanto o contexto político quanto o contexto teórico eram favoráveis à existência de um Projeto Pedagógico específico regional. As novas produções de intelectuais progressistas inspiravam os educadores a lutar no campo pedagógico. A força da gestão dessas equipes pedagógicas trabalhando coletivamente, foi grande. Ampliaram, mesmo que provisoriamente, seu poder de decisão, tão fundamentais à construção do Projeto regional específico.

#### As Fontes

Para dar continuidade à pesquisa, procuro manter alternância entre a leitura e a escrita, e o diálogo entre as fontes primárias e secundárias, como opção metodológica, favorável a reduções, acréscimos e subtrações no processo. A história cultural francesa e inglesa (principalmente Le Goff, de Certeau, Bloch, Febvre, Thompson, Carr), orientou o trabalho no primeiro tempo. No entanto, como mantenho neste momento da análise alguns dos critérios que foram utilizados anteriormente para a investigação e organização dos documentos primários, para que se transformassem em fontes historiográficas, creio ser importante retomar algumas suposições de caráter epistemológico<sup>11</sup>.

No decorrer da pesquisa, é dada voz aos documentos, vão sendo construídos os fatos, interrogando as evidências que estão sendo utilizadas e têm existência determinante como testemunhas de um processo histórico real. Esse processo, ou alguma compreensão aproximada dele, é o objeto do conhecimento histórico. É mantida a *desconfiança atenta* nas evidências históricas, nos limites de credibilidade dos diversos tipos de fontes, sem deixar de incluir a visão de quem as analisa, posteriormente, à época focalizada<sup>12</sup>.

*A história é a ciência do tempo.* É condição da história, respeitar o tempo, de formas diversas, que deve se fazer corresponder também, aos seus quadros de explicação

---

<sup>11</sup> De Rossi, V.L.S. Considerações sobre a documentação, in Refazendo a escola Pública? Tropeços e conquistas, pp 10/21.

<sup>12</sup> - Thompson, E. P., A miséria da teoria, pp 36/8.

cronológica do vivido. *Datar é e será uma das tarefas fundamentais do historiador , mas deve se fazer acompanhar de outra manipulação necessária da duração, a periodização, para que a datação se torne historicamente pensável(...)* A periodização, é parte de um processo empírico, delineado pelo pesquisador, pois a história não é pura mudança, mas sim, o estudo de mudanças significativas. Um dos instrumentos da sua inteligibilidade é a periodização<sup>13</sup>.

As categorias de tempo e espaço, ou seja, o tempo interior ao objeto, associado ao lugar da sua produção, foi o mesmo para a cronologia construída. Há um convívio de tempos. Há embricados de presentes e de passados inseridos no processo histórico . As datas são apenas pontas de *iceberg*, pontas de gelo emersas, vistas a olho nu e a grandes distâncias . *Sem essas balizas que cintilam até sob a luz noturna das estrelas, como evitar que a nau se despedace de encontro às massas submersas que não se vêem?*<sup>14</sup>

Foi possível também contrariar a célebre afirmativa de Langlois e Segnobs, de que *sem documentos não há história*. Ela serviu para realimentar a crença dos positivistas , que celebraram seu fundamento em fins do XIX, como a *prova histórica*, cuja objetividade parecia opor-se à intencionalidade do monumento e parecia afirmar-se com o testemunho escrito irrefutável. Mas, o conteúdo do termo foi alargado por Febvre e Bloch, e posteriormente por Le Goff e Thompson, sem que os conceitos anteriores perdessem suas qualidades.

*Os documentos contaram a história*, evitando a postura metodológica mais tradicional, que por vezes, deixa no topo da hierarquia os *verdadeiros documentos*, tais como autógrafos reais, manuscritos sagrados , os Tratados, as leis., reproduzindo os sistemas fechados , que remendam os conceitos novos aos panos velhos, e os levam para os portos conhecidos das teorias finitas .Posturas que deixam na *cauda do cortejo* as vozes dos testemunhadores anônimos ( os educadores das escolas públicas) apenas para confirmar o ato dos que governam<sup>15</sup>.

O conceito ampliado de documento (de Bloch e Febvre), favoreceu essa busca. Foi utilizado, para *fabricar o mel , na falta de flores habituais*, tudo que pertenceu aos educadores, o que demonstrou sua presença, sua atividade, seu gosto e maneiras de ser,

---

<sup>13</sup> - Le Goff, J., *Documento/Monumento*, in Memória, pp 95/106.

<sup>14</sup> - Bosi, A., *O tempo e os Tempos*, in Tempo e história, p. 19.

<sup>15</sup> -Cf. Ferro, M., *Falsificações da história*, pp 269/270.

tudo que leram e escreveram e pode me informar sobre eles<sup>16</sup>. Assim, foi grande a dificuldade para rastrear essas fontes espalhadas, dada a informalidade com que foram tratadas na época. Amareladas, rasgadas, incompletas, deixando lacunas temporais, manuscritas, datilografadas, ou mimeografadas, dificultando a leitura. Outra dificuldade, foi a de lidar com a diversidade dessas fontes evocando e cruzando diferentes vozes, das diferentes categorias do magistério público. Contudo, creio também que este aspecto, favoreceu ( e favorece) a busca do objeto da história ( que é o específico) e a do seu objetivo ( que é o geral).

Constituíram as **fontes primárias**, os documentos escritos oficiais produzidos na época pela SE/S.P., revistas, jornais e diários oficiais, e os documentos inéditos não oficiais, tais como, avaliações manuscritas de professores, seus planejamentos de ensino, seus relatórios dos grandes encontros, suas cartas e bilhetes, suas avaliações pessoais e de grupo, agendas, circulares, produzidos no interior de escolas e delegacias de ensino, por professores e educadores.

Apesar das dificuldades de produção e de reprodução na época, boa parte dos documentos foi divulgada pelas equipes pedagógicas e discutida com os professores nos encontros coletivos. A divulgação aos professores e diretores, por vezes, foi feita com antecedência, para garantir a leitura, utilizando as tradicionais “caixinhas das D.Es”, local onde os diretores recebiam suas comunicações, seus papéis, e levavam aos professores, nas escolas. Outras vezes, foi entregue “em mãos” aos professores e diretores, por monitores e supervisores, no decorrer dos encontros. Após o término da primeira parte da pesquisa, grande parte dos documentos organizados, se tornou pública e foi anexada num volume, com o intuito de facilitar leituras discordantes e múltiplas dos pesquisadores.

Nesse segundo tempo de estudo, para manter o vaivém entre o particular e o geral, alguns autores foram incluídos, outros excluídos; contudo, o peso pendeu principalmente para a historiografia cultural marxista inglesa. Williams, Thompson, Hobsbawm, estudiosos que trazem semelhanças (priorizam ações culturais e experiências), mas são também sensíveis às diferenças, às possíveis desigualdades na apropriação de

---

<sup>16</sup> - As palavras textuais de Febvre são esclarecedoras. *Com tudo o que o historiador lhe permite para fabricar o seu mel, na falta de flores habituais(...)* com tudo que pertencendo ao homem serve ao homem exprime o homem, demonstra sua presença, sua atividade, seus gostos e as maneiras de ser do homem, As palavras de Marc Bloch, completam esse pensamento. *A diversidade dos testemunhos históricos é quase infinita. Tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo o que toca, pode e deve informar-nos sobre ele. Documento/Monumento*, in Memória, p. 98.

práticas e experiências culturais. Essa historiografia irônica e irreverente, permitiu também o maior distanciamento crítico, uma vez que nasceu principalmente de um compromisso ético de intelectuais ex-militantes do Partido comunista, que se engajaram no movimento a partir da década de 50, principalmente por estarem decepcionados com o stalinismo.

É importante levar a sério o lugar, porque o trabalho é organizado por uma profissão que possui suas próprias hierarquias, suas normas centralizadoras, alojando prioritariamente aqueles que as escreveram. O lugar torna possível determinadas pesquisas mas obsta outras. Essa combinação entre permissão e interdição é o ponto cego da pesquisa histórica. Sobre essa combinação age o trabalho destinado a modificá-la.<sup>17</sup> Estive como monitora de história na 2ª D.E. (de 85 a meados de 87), o que inicialmente dificultou, posteriormente motivou e facilitou a análise. Não só pela falta de afastamento temporal suficiente para evitar o envolvimento, pela relação profissional que mantive durante bom tempo, mas principalmente pela relação de amizade que mantenho com todos os personagens envolvidos no Projeto das delegacias de ensino então existentes. O olhar do lugar que ocupei determinou também uma certa ênfase (quase inevitável) da escrita para esta D.E. Tanto o *nós quanto o eles* que foram utilizados na escrita, ganham um sentido diferente, uma vez que sou sujeito e objeto da pesquisa. Quando *eu* estiver questionando a *atuação dos colegas* que participaram comigo, neste campo de luta pela educação pública, estarei questionando também, a *minha atuação*. Espero não ser muito cruel “conosco”.

Por se tratar de *continuidade*, no primeiro capítulo, procuro recontar alguns *contos* e aumentar alguns *pontos* dessa história, sem sequer tentar fugir ao dito popular. Reconto o capítulo final da dissertação, de forma resumida, para que o leitor possa perceber como aflora a questão candente do segundo tempo de estudo. Incluo outros personagens, outros documentos ligados à gestão da escola. Começo pela **história do tema**; em seguida, complemento a demarcação teórica, apresento a hipótese de trabalho com os conceitos centrais, que norteiam o método da pesquisa.

No **segundo**, recupero o ideário democrático que emergiu na década de 80, num período mais longo da história da educação brasileira, para observar as permanências, o senso de continuidade predisposta, da **tradição seletiva**, centrada predominantemente na homogeneidade cultural. O objetivo é o de rever no presente, o peso das heranças culturais. As tensões entre as contradições negadas e as consentidas, aliadas às estratégias de poder

---

<sup>17</sup> - De Certeau, *A operação histórica*, in História Novos Problemas, pp 17/48.

de classe , inteligentemente conjugadas pelos diferentes gestores do Estado, às políticas educacionais. Gestões que impediram, que as experiências de Projetos Pedagógicos alternativos de educadores e intelectuais ( ora mais, ora menos distantes do Estado) voltados para a escola pública de qualidade, pudessem alcançar sua maturidade cultural. Em seguida, com as fontes primárias, aponto tanto o lado *forte*, quanto o lado *frágil* dessa tradição, as especificidades da experiência de gestão pedagógica dos educadores no Projeto regional.

No **terceiro** capítulo, foi preciso ampliar a análise , para entender outras tendências vivas nas experiências culturais da gestão dos educadores; outros movimentos de formações estruturais mais amplas, mais indiretamente identificáveis às instituições formais, porém com influência decisiva no desenvolvimento da cultura. Parto das idéias nas quais estiveram mergulhados os pressupostos **vanguardistas progressistas** dos educadores de Campinas, seus dispositivos utópicos que andaram errantes em tempos e espaços diversos, desvendando discursos fundantes e armadilhas teóricas, tal como viajantes no *Transporte de crenças*, em busca da cultura do futuro, aportando nas escolas e delegacias de ensino na década de 80.

Finalmente, com as **considerações finais**, para completar e concluir a hipótese levantada, analiso o *Estigma da desilusão*, ou seja, as formas mais complexas , mais ocultas, da resistência das **idéias afetivas** que levaram a inter relação na gestão dos educadores, a um beco sem saída. Faço um alinhavo rápido das formulações anteriores para compreender algumas dificuldades enfrentadas pelos educadores de consubstanciar a diversidade cultural, de consolidar a gestão de natureza pedagógica, advindas tanto do contexto teórico, das formações mais amplas da estrutura social, quanto do contexto conjuntural da década de oitenta, após o fim do prolongado regime ditatorial militar.

## CAP 1--HISTÓRIA DO TEMA

### Reconstruindo experiências

*Anotações de agenda. Campinas, 16 de fevereiro de 1985<sup>18</sup>*

*Desde fins de outubro de 1984 começamos a participar com outros monitores de todos os componentes curriculares de 1o grau, com supervisores e delegados de ensino (equipes pedagógicas) do Projeto Pedagógico que envolvia professores das cento e oitenta escolas da rede pública estadual de Campinas e região. O nosso primeiro passo foi organizar o primeiro encontro de todos os professores de história<sup>19</sup>, pois durante anos estivemos isolados em nossas salas de aula e, salvo em raras oportunidades, silenciados em nossos trabalhos, desconhecendo a atuação dos colegas e até os próprios colegas, entravados por uma antiga tradição de dispersar, o que não é casual!*

*O primeiro encontro se deu no dia 13, no Colégio Victor Meirelles, no Bairro de São Bernardo, e foi marcado por muita gente que se desconhecia e por poucos que se reconheciam. Eram 227 professores que contavam coisas, lamentavam-se, irritavam-se, por vezes recusavam-se a fazer a leitura dos textos e, embora pouco organizado e cansativo, o encontro, na fugacidade das aparências, deixou algumas pistas. Poucas, diga-se de passagem, pois além do desconhecimento dos nossos corpos, o “mistério” do que se passava em suas salas de aula foi por eles assegurado como se preferissem aguardar para revelar “o segredo”, o que é muito complicado.*

---

<sup>18</sup> - Para deixar mais limpo o texto e evitar repetir as excessivas citações documentais ao leitor, mantive apenas a *letra em itálico* para evidenciar os documentos primários produzidos pelos educadores de Campinas e informar que todos os documentos se encontram anexos no Vol. II e integralmente citados, com as fontes secundárias no vol.I. De Rossi, V.L.S., *Reconstruindo as experiências dos professores monitores de história* (pp 46/96), in; *Refazendo a escola pública? Tropeços e conquistas - Investigação documental acerca de professores monitores de história no Projeto Pedagógico de Campinas e região - 1984-1988*; FE/UNICAMP, 1994.

<sup>19</sup> - Participaram como monitoras da 1a e da 3a D.E de Campinas, de todo trabalho de organização dos encontros do Projeto com professores I e III de história, desde a seleção dos textos a serem lidos, até da infra-estrutura nas escolas, as Professoras Maria Lúcia de Almeida Silveiras Vasconcelos (desde o início do Projeto) e Kátie Megri Brunetti (a partir de fins de 86)..Sem essa partilha, o trabalho não teria sido possível.

*Junto de mais 12 professores de história, preparamos o encontro sem sabermos quantos estariam presentes.*

*O salão nobre da escola ficou pequeno. Bancos foram improvisados para acomodar os professores que não paravam de chegar durante a abertura do encontro feita pelo delegado de ensino, seguida das palestras feitas pelas professoras Beth e Dulce, da FE da Unicamp e pelas professoras (“monitoras”) de história.*

*Para assegurar o planejamento previsto, tivemos que emprestar oito aparelhos de TV dos colegas, que trouxeram de casa.*

*A Secretaria de Educação do Estado de S. Paulo, utilizava a televisão (poderoso veículo de comunicação!) para preparar (para todo Estado) o evento da maior importância na rede pública de ensino - a Semana do Planejamento Escolar.*

*Após a abertura começaram as dificuldades; dentre elas, estava o peso do nosso desconhecimento para operacionalizar grandes encontros, apesar da enorme ajuda que tivemos dos monitores já afastados. Eles nos garantiram desde o alfinete para os crachás até as garrafas térmicas para o chá, que por falta de verbas, foi servido na “hora do café”.*

*Quase sucumbimos mergulhados nas invenções burocráticas tais como, listas de presença, atestados de frequência e também nas reclamações e desconfianças dos professores que nos exigiram improvisações inúmeras via “cochichos de corredor” (entre os doze organizadores) para manter o encontro previsto por três dias. Enxaquecas presentes.*

*Após uma plenária super tumultuada na tarde do dia 15, com a presença de todos os professores amontoados no galpão da escola, de posse de uma pequena lousa, giz e sem microfone, é claro, tivemos que ouvir e anotar parte do que cada grupo expunha. Daí saíram algumas sugestões para os próximos encontros.*

*Não temos notícia, hoje, de encontro anterior que reunisse professores de história de todas as escolas públicas de Campinas.*

*Ao mesmo tempo, em outras escolas de Campinas, em torno de 3.500 professores, se reuniram com os demais monitores das demais disciplinas coordenados por supervisores de ensino das duas delegacias de ensino então existentes, para a feitura do primeiro*

planejamento coletivo. Certamente não foi nada fácil reunir este grande número de professores, apesar das estratégias construídas em grupo. As tensões e os conflitos afloravam das formas mais ambíguas nas relações marcadas por agressividade, afeição, individualismo e solidariedade, confiança e desconfiança entre professores. Certamente tropeçamos muito, até perceber que, além das opressões visíveis causadas pelas péssimas condições salariais que vivíamos (e vivemos), as deformações causadas por raízes mais fundas, fruto de elaborações culturais, de controles sutis de dominação, também tinham nos deixado suas amarras

Trilha complicada que os documentos nos indicam. Isolamento, retraimento, defesa contra exposição em público (segredos), são resistências que vão predominar durante bom tempo.

### **Construindo o trabalho de grupo**

Pouco antes deste primeiro encontro, quando chegamos às delegacias de ensino, em fins de 84, *as pistas acerca dos professores de história eram poucas; conseguimos apenas uma lista com os nomes e os telefones das escolas. Ouvíamos (dos monitores já afastados) as histórias sobre os encontros com professores. Estes exigiam uma preparação minuciosa que ia desde o papel higiênico, copinhos de café, açúcar, por vezes bolachas, até a seleção e xerox dos textos para estudo, pacotes, o contato com palestrantes, a passagem, a condução.*

*Começamos por organizar pequenos encontros com professores de história de 1o, 2o e 3o graus para ouvirmos, trocarmos idéias para a organização do 1o encontro coletivo.*

*Só em Maio de 85, o afastamento foi publicado no Diário Oficial. Deixamos provisoriamente a sala de aula para ficarmos na DE da rua Abolição. O Estado conferia assim a “certidão de nascimento” às monitorias de história de Campinas. Monitorias de Educação Física, Educação Artística, Geografia, Inglês, também receberam suas certidões, pois as demais já se encontravam trabalhando.*

Em meados de 84 os educadores já haviam iniciado, em Campinas, o Projeto Pedagógico.

.Em fins de 84, o Estado de S. Paulo iniciava um movimento de Reforma Curricular. Monitores de Campinas desde o primeiro encontro, já começavam a *participar* . A **função de mediadores** foi colocada em prática , como tentativa de garantia da participação efetiva dos professores no processo . Tentou-se a via da “mão dupla”, para garantir o canal e o fluxo das informações advindas, tanto das equipes técnicas da CENP/SE responsáveis pela elaboração das Propostas , quanto dos professores .

.Representantes de professores das demais, D.Es do Estado(116), também foram chamados a participar dos encontros na CENP..

As bandeiras de luta dos educadores e as prioridades do Estado foram inicialmente as mesmas. As estratégias de luta se alteravam em relação à luta armada da década de 70. A tentativa de democratizar a partir de dentro das instituições do Estado se deu também *entre educadores progressistas* na Secretaria de Educação e na CENP. A qualidade das produções teóricas de educadores contemporâneos , a emergência da Pedagogia histórico-crítica também inspiravam e forneciam pistas preciosas para fazer avançar a prática educativa e a luta pela qualidade de ensino.

Era o momento do Projeto Ipê. A divulgação via imagem, pelo Estado, ganhava velocidade, para garantir o alcance de seus Projetos por todo estado de S. Paulo junto aos professores, *bem* acompanhada de subsídios (Suplementos escritos).

No entanto, embora seja mais difícil assegurar, creio que os subsídios, em sua maior parte, não foram lidos uma vez que o *tempo aberto no calendário* pelas equipes pedagógicas junto à S.E./S.P. para encontros e leituras, tão fundamentais aos professores que vivem com sobrecarga de trabalho docente, era exclusividade conquistada pelos educadores de Campinas com o desenrolar do Projeto Pedagógico. Como garantir o encaminhamento das propostas curriculares que envolviam tempo para avaliação, leitura e escrita dos professores ? .

No primeiro encontro do Colégio Victor Meirelles, foram reproduzidos pelas monitorias, os textos e a programação estadual feita pela equipe técnica de história da CENP/SE/S.P. Tanto o conteúdo dos textos quanto o debate, que foi acompanhado pela televisão pelos professores de Campinas, continham as propostas dos educadores progressistas. Destaco alguns fragmentos para evidenciar que os objetivos e pressupostos

que inspiravam a equipe técnica de história da CENP, nesta primeira fase da elaboração da proposta curricular, estavam ligados à Pedagogia Revolucionária.

*Dentre os objetivos do ensino de história, estavam o desenvolvimento do espírito crítico em relação à sociedade e à ação transformadora do aluno enquanto ser social; levar o aluno a se perceber como sujeito histórico, ou como agente da história; a consciência histórica é o móvel da ação transformadora do aluno sobre a sociedade que vive; a importância do conteúdo tomado no seu sentido mais amplo, incluindo não só a informação como também os conceitos e método para obter conhecimento, entendido como instrumento para democratização da escola, da sociedade.*

Nas sugestões bibliográficas predominavam autores de inspiração marxista tais como, D.Saviani, C. F. Cardoso, L.Goldman, A. Shaff. No decorrer dos quase três anos de encontros consecutivos de professores (não só de história, mas de todas as disciplinas) outras leituras, outras bibliografias, outros temas, outras abordagens foram sendo incluídas. Elas chegavam por vários caminhos, por assessorias ora mais ora menos diretas e contínuas. Pelas “equipes pedagógicas” que coordenavam o Projeto de Campinas, por professores de 1o e 2o graus no decorrer dos encontros coletivos, por especialistas das universidades (principalmente USP e UNICAMP) convidados a participar como palestrantes ou nas oficinas de trabalho com professores, pelos professores da USP nos cursos ministrados na CENP para monitores e representantes de todo Estado, pela equipe técnica de história da CENP. As leituras foram sendo diversificadas. Foram lidos principalmente historiadores ligados à historiografia clássica (nacional ou não) e à mais recente História Nova - francesa e inglesa - , tais como: Jean Luc Noel, Marc Ferro, Philippe Ariès, Paul Veyne, Pierre Nora, Jacques Le Goff, Michel de Certeau, Jean Chesneaux, Christopher Hill, E.P. Thompson. Sobre o ensino de história predominavam os trabalhos produzidos por Ernesta Zamboni, Circe Maria Bittencourt, Zilda G. Iokói, Tomoko Paganelli. A produção destinada a alunos do 1o grau (com textos e documentos), também foi divulgada aos professores de história no Projeto Pedagógico. Principalmente o trabalho feito por um grupo de professores de 1o , 2o e 3o graus da UNESP de Araraquara. Outras coletâneas de documentos sobre vários períodos, livros paradidáticos, coleções de História recentes e coleções de literatura infanto-juvenil, ampliavam as possibilidades de opção do professor em salas de aulas.

## A ampliação de tempos e espaços

O caráter de mediação que caracterizou as monitorias (desde a sua criação pela CENP) foi sendo revisto, a cada encontro, junto dos professores e das equipes pedagógicas. Todos os encontros tinham em suas pautas o tempo assegurado para: a mediação com a CENP, trazer e levar informações de Campinas à equipe técnica de História da CENP/SE e aos 117 professores de história representantes das demais regiões do Estado; Informes sobre Congressos, Encontros, Cursos, Grupo de estudo<sup>20</sup> do ensino de história (coordenado pela Prof.a Dra. Ernesta Zamboni - FE/UNICAMP), e reuniões, paralisações da APEOESP; Reformulações do Projeto Pedagógico sugeridas pelas demais categorias envolvidas Aprofundamento teórico (leituras, bibliografias); reflexão sobre a prática (relatos de experiências individuais e coletivas); avaliação e encaminhamento dos encontros.

Algumas resistências foram sendo substituídas. As experiências, se construindo com as conversas, com as leituras, com os relatórios escritos produzidos nos encontros. Abriam-se novas possibilidades. Jogava-se com o acaso. Sem sabê-lo.

Meados de 84, os primeiros educadores das equipes pedagógicas fizeram um primeiro grande encontro com professores I, diretores de escola e coordenadores pedagógicos. Embora insistissem que as respostas *devessem sair dos próprios educadores que, conscientes do seu papel na sociedade, buscassem caminhos e propostas em conjunto, predominam nos relatórios (...) professores que pedem “planejamento unificado a nível de D.E.”* Alguns mais desesperados, *chegam a pedir “um programa, um roteiro com relação ao conteúdo, vindo não importa de onde (CENP ou D.E). para que todos sigam, principalmente os novos”*. Nosso intuito, porém, está expresso na fala de um grupo (ainda que incipiente) de professores: *“Não dar pacotes prontos, os professores devem ser consultados para elaborar programas e conteúdos dentro da realidade”*

*Fevereiro de 85. Dentre as solicitações dos professores de história no 1o encontro em ordem de preferência: Experiências didáticas, Técnicas de salas de aula, Como se dar aula; Livro didático; Metodologia da história; Papel do professor de história no Brasil; e*

---

<sup>20</sup> Em 1986, após dois anos do início do Projeto Pedagógico, já existiam em Campinas Grupos de Estudo constituídos (e outros em formação) de todas as disciplinas. Dentre eles encontravam-se os de: Língua Portuguesa assessorado pelo Prof. Dr. Vanderlei Geraldi (IEL/UNICAMP); Matemática assessorado pelo Prof. Dr. Antônio Miguel (FE/UNICAMP); Ciências assessorado pelos professores do Instituto de Física e Biologia da UNICAMP; outros grupos (Geografia, Educação Física) em formação; Educação Artística - Projeto de Música nas escolas.

*em pequeno número pediram sugestões bibliográficas, A Revolução de 30 e América Latina.*

*20 e 21 de fevereiro de 1986 (após um ano de encontros). Planejamento coletivo de todos os 220 professores de história (enviados à CENP e a todos os diretores de escolas...) optamos por não atropelar o que vínhamos amadurecendo como grupo desde o nosso primeiro encontro. (...) Os professores foram divididos em 12 grupos na EEPSG Anibal de Freitas (...). Foram feitos doze planejamentos com quantidade de conteúdo diferentes, com durações diferentes (bimestrais, semestrais, anuais), todos provisórios, a serem revistos no bimestre seguinte pelos grupos. Este não era um fato corriqueiro. Alguns diretores mostraram-se indignados com a perda do seu controle. (...) Sentimos que aumenta a confiança. Sentimos que aumenta nossa força enquanto grupo (...).*

Os professores começaram lentamente a ter um controle maior sobre si próprios e sobre seu processo de trabalho. Desaceleraram os ritmos externos. Controlam melhor o seu tempo. Incomodam-se com a rigidez, com a extensão e controle dos planejamentos. Falam sobre seus medos. Falam sobre seus afetos. Vão se percebendo e percebendo seus alunos. Suas palavras são esclarecedoras .

*Devido à extensão do programa quase nunca se vê o período republicano de maneira satisfatória (...); na 6ª série o conteúdo é muito extenso (Império e República), então trabalhamos com os assuntos mais importantes, privilegiamos alguns pontos (...), mas, neste momento há uma escolha do professor, o que é mais importante.*

*Uma semente é lançada, mas onde ela germina se espera melhor aceitação da mudança. No entanto, o professor que se propõe a iniciar a mudança sofre muitas pressões da direção, dos pais, dos colegas e de si mesmos;(...)*

*Falamos do medo e da angústia que temos em romper com o programa estabelecido e respeitar o ritmo da classe (...)*

*É muito grande o controle sobre o cumprimento dos programas, dos planejamentos (...)*

*Hoje temos uma identificação maior com os alunos, foi necessário quebrar a seqüência do programa e a preocupação de cumpri-lo integralmente. No interior das salas de aula, as relações começavam a se transformar com alunos, o ensino aprendizagem também.*

Embora permanecesse o medo à exposição de idéias em público, aumentava, aos poucos, o número de professores que se inscrevia para fazer o relato de sua experiência em sala de aula aos colegas. No início, eles apenas queriam ouvi-las. Mas sempre gostavam muito desses momentos. Realimentavam-se não só de novas leituras. Marcavam encontros fora do trabalho.

Não faltaram oposições internas (inter e intra grupos) das diferentes categorias do magistério. Competitividade. Vaidade intelectual. Relações de poder centradas também na burocracia funcional. Certamente outras dificuldades pesavam ao professor na organização do trabalho. Suas difíceis condições de sobrevivência materiais, condicionavam a participação em lutas salariais junto das entidades do magistério. Foi um momento de conquista do direito de greve e de muita luta, devido às péssimas condições de trabalho das escolas públicas. Contudo, cabe realçar que o professor, não lutava só pelas suas condições salariais, mas também pela qualidade de ensino, envolvidos no Projeto Pedagógico.

Para os professores de diversos grupos de estudo, nos documentos produzidos, este ponto fica claro *Apesar de tudo (do enriquecimento proporcionado pelos encontros para repensarmos nossa prática), quando retomamos nossas aulas, nos sentimos angustiados, pois todas as sugestões ou propostas abordadas resvalam na estrutura rígida do ensino; falta de política educacional, "picuinhas diretivas", entre outras.*

Em outros grupos o alerta se mantinha, conforme os depoimentos podem apontar. *O encontro é sempre animador, esclarecedor, porém, ao chegar à escola, como que por encanto, este entusiasmo desaparece. Uma classe com 45 alunos, onde cada um está num estágio de desenvolvimento, eu me sinto incapaz de planejar algo que interesse a todos, ou que os leve a produzir algo, ou pelo menos acrescentar alguma coisa interessante à sua vida.*

*No noturno, como o aluno vai ter interesse por alguma coisa depois de trabalhar 10 horas por dia? Nesta estrutura educacional acredito que o resultado para o professor é a frustração ou a sensação de incapacidade.*

Os espaços das delegacias de ensino foram transformados. Além dos grandes encontros bimestrais previstos pelas equipes pedagógicas do Projeto, havia os encontros quase diários nas delegacias entre monitores, professores, diretores, supervisores... Nas ruas, nos cursos, durante as greves, nas assembléias, nos ônibus fretados pela APEOESP, nas

grandes passeatas em S. Paulo, nos cinemas e teatros. O anonimato dos corpos diminuía. Não só os professores das mesmas disciplinas se reconheciam. Nas escolas que sediavam os encontros do Projeto, os professores ficavam juntos, o que significava muitos outros.

É bom lembrar que no Projeto Pedagógico, todos os professores (não só de história) de todas as disciplinas se reuniam periodicamente. Os espaços e os tempos eram ampliados no interior de cada escola pelo corpo docente. Despontavam projetos com experiências integradas nas escolas entre professores de três ou quatro disciplinas de uma mesma série. Outras vezes se juntavam de outro jeito, com professores de 1ª a 4ª séries. Arriscavam também diferentes planos de aula, mais integrados. Abriam mão de livros didáticos para utilizar coletâneas de textos e documentos primários. Inseriam outras linguagens alternativas no ensino de história.

A gestão pedagógica já não se construía só entre pares. O olhar mais abrangente da escola vinha lentamente sendo construído nas dificuldades encontradas principalmente pelos professores I e III, para inovar e reorganizar os trabalhos, no interior das escolas com os demais personagens. As escolas organizadas em torno da hierarquia funcional, tradicionalmente, não favorecem a ampliação de espaços coletivos de trabalho. No entanto, essa inter-relação entre os educadores precisava ser revista. Revê-la, significava rever o poder de decisão, ponto delicado na estrutura de poder e funcionamento entre todos os personagens da escola.

A participação dos **diretores de escola**<sup>21</sup> no Projeto foi fundamental. Seus testemunhos do início do Projeto, tal como os de professores de 1ª a 8ª séries, confirmavam a tradição do isolamento, da dispersão, e do silêncio. Não só do trabalho solitário que os envolve, mas dos trabalhos de todos os professores no interior das escolas.

Em meados de 84, o documento do primeiro encontro das equipes pedagógicas com os educadores das escolas resultou numa primeira tentativa de síntese:

*(...)Como a escola, durante bastante tempo, isolou-se sobre si mesma, impedindo o crescimento de todos ( diretores, professores, alunos.) , demorou muito a perceber as mudanças que lá fora aconteciam. Obstinou-se em manter vivas certas regras já obsoletas em cumprir rituais consagrados pela rotina de anos... Campo privilegiado do exercício*

---

<sup>21</sup>- Os documentos sobre a atuação dos diretores de escola, conforme havia previsto, estão compondo esta história pela primeira vez. Eles foram apenas coletados no primeiro tempo da pesquisa, que pretendia investigar principalmente os professores de história.

*das relações humanas , a instituição, no entanto, desviou sua atenção para o fortalecimento das questões técnicas e valorização dos aspectos formais . (...) Esses fatores , somados à falta de contato entre professores , da mesma escola ou de escolas diferentes, à sobrecarga de trabalho, ao esfacelamento do corpo docente e de sua autonomia, à falta de definição de uma política educacional clara e consciente, contribuíram para tornar o magistério uma classe dividida , perplexa sem caminhos alternativos. O professor ficou e está perdido (...)*

As relações internas, tanto entre professores , diretores, assistentes de direção , coordenadores pedagógicos quanto pais de alunos, estavam difíceis, tal como diziam os educadores na época *eram áreas de atrito*, que obstruíam os processos de ensino..

Os **professores** se queixavam - *falta entrosamento entre professores, notadamente entre PI e PIII, o que acaba repercutindo no trabalho pedagógico: não há reuniões, mesmo quando necessário. Faltam condições para integração entre os elementos da escola: não há reunião , mesmo quando necessárias. A preocupação está na quantidade de dias letivos e não com a qualidade de ensino. Queixavam-se também dos alunos, que passavam para a série seguinte sem os pré-requisitos ( transferindo a responsabilidade para o professor da série anterior ou para o das outras disciplinas);falavam sobre a falta de integração entre o pessoal docente e administrativos (...); falavam sobre a falta do coordenador pedagógico; falavam sobre a falta de valorização do seu trabalho.(...) Os diretores eram autoritários, com pouca ou nenhuma participação nos problemas pedagógicos e da disciplina; havia ausência de direção no período noturno. Os professores consideraram fundamental a liderança e o espírito de iniciativa do diretor, que pode ou não , propiciar um clima democrático de trabalho e de participação nas atividades escolares : acesso à biblioteca, uso das dependências das escolas, poder dar aulas nos pátios, trabalhos em grupo em salas de aula, excursões, teatro, etc.. .*

**Os diretores, assistentes e coordenadores**, embora concordassem que *nem sempre dão necessária ênfase ao trabalho pedagógico porque estão acumulados de trabalho administrativo e burocrático(...), diziam que a dificuldade de marcar reuniões na escola está no próprio professor , que também não gosta de participar e nem sempre tem horário e datas disponíveis. Alguns professores não querem discutir os problemas pedagógicos da sua escola. Alguns diretores apontavam a contradição , pois, ao mesmo tempo os professores pedem liberdade , mas delegam ao diretor o poder de decisão e controle da*

*escola , não assumindo parte de sua responsabilidade; há opiniões divergentes quanto ao papel autoritário do diretor. O relatório de Indaiatuba, por exemplo, considera que, em suas escolas, “há autoridade, participação, descentralização de decisões e espírito democrático”. Outros grupos afirmam, estar havendo confusão entre as palavras autoridade e autoritarismo. Para outros, deve haver, hierarquia e autoridade, com características de participação e espírito democrático.*

*Todas essas queixas e críticas, contribuem para criar um clima de mal estar generalizado dentro das escolas.*

Em 86, quando os diretores reivindicaram e conquistaram, assessoria direta das equipes pedagógicas , o que significava sua entrada oficial no Projeto, parte deles começou a fazer planos conjuntos com outros diretores, assistentes de direção e com os professores na escola.

Nos seus encontros com as equipes, socializavam suas experiências, seus conhecimentos administrativos (e pedagógicos) enquanto diretores e também traziam e recebiam informações dos trabalhos dos professores .Tiveram informações de todas as propostas curriculares, bem como das críticas dos professores. Ampliava-se a rede de informações.

A gestão escolar começava a ganhar um sentido mais coletivo, mais conflituoso, evidenciando as contradições existentes do sistema institucional impositivo, bem como a necessidade contínua de acordos, negociações e opções para manterem as inter-relações entre seus personagens no interior das escolas. Um conjunto de estratégias de ação se viabilizavam para garantir não só a administração das escolas, a operação do processo de ensino aprendizagem, mas a própria organização do processo escolar pelos educadores, na luta pela qualidade do ensino.

### **A Proposta Curricular de história e o distanciamento crítico**

No decorrer do Projeto, com os encontros sistemáticos ,o espaço político dos professores nas escolas se ampliava. O acaso, por sua vez, também ajudou a transformar o processo.

As equipes técnicas de história da CENP/SE, enfrentaram inúmeros problemas (tanto de ordem interna quanto externa) na elaboração da Proposta Curricular de história, o que nem sempre ocorreu, nessa intensidade, com as demais. O processo iniciado em fins de

84, de elaboração e de divulgação das versões aos professores da rede, foi lento e tumultuado.

Em fins de 86, as propostas chegavam às D.Es. Em fevereiro de 87, por ocasião do planejamento coletivo, as equipes pedagógicas responsáveis asseguraram aos professores e diretores, no calendário conquistado para o Projeto Pedagógico, o tempo necessário tanto para a leitura (em grupos) de cada Proposta Curricular, quanto para a socialização das diferentes propostas e avaliações no interior das escolas com todo corpo docente. As demais 117 delegacias de ensino do Estado, aguardaram a abertura do calendário oficial para esta avaliação, que se efetivará só em julho de 87.

A S/E, dentro da tradição das políticas educacionais, já acumulara experiências para perceber que as Reformas, mesmo as curriculares, se ajustam às esperanças dos educadores, principalmente quando se encontram em difíceis condições salariais. Por outro lado, o Currículo é fundamento para garantir a qualidade em qualquer sistema de ensino. O governo Montoro também aguardava; para viabilizar seu cronograma de *Reforma participativa*, deveria passar pelo caminho da discussão - avaliação - implantação. Afinal, ele também *assimilava* em sua gestão, algumas das bandeiras das entidades do magistério.

Em fins de 86, embora não houvesse essa intenção por parte do grupo que produziu a proposta (equipe técnica de CENP/SE e seus assessores), o cronograma do Estado também os afetava e a velha tradição centralizadora dos guias curriculares, acabou por prevalecer.

As tentativas, por parte dos poderes estabelecidos, têm sido contínuas para alinhar as escolas mais estreitamente com as suas necessidades políticas e econômicas. Na tradição centralizadora da educação no Brasil, predominam os guias curriculares planejados nas Secretarias de Educação por profissionais especialistas para garantir o controle da sala de aula do professor. Continuam sendo crescentes as dificuldades dos professores controlarem as decisões curriculares que são simultâneas à conquista de sua autonomia relativa. Talvez não só ao Estado, interessasse o controle do processo através de seus representantes mais diretos.

Em Campinas e região, nesse período, os professores de história haviam sido motivados pelos monitores (que participavam das reuniões de representantes estaduais

coordenadas pela CENP), para participar, primordialmente, da elaboração de uma única proposta curricular estadual .

No entanto, no tempo de espera, algumas alternativas de ensino- aprendizagem começaram a ser construídas . A dimensão da formação dos professores , sua formação intelectual, suas novas socialidades vinham sendo fortalecidas nos encontros coletivos.

Na gestão cotidiana , no interior das escolas, a prática educacional era favorecida pelas experiências que iam sendo trocadas e acumuladas .

Dentre as dificuldades internas encontradas pelos professores em sua relação com alunos, predominava a dificuldade de **leitura e escrita**. Iniciava-se o processo que foi chamado de *“alfabetização em história”*(a expressão inspirada em Paulo Freire, *alfabetização do mundo*). Outros monitores de ensino, de outras disciplinas do currículo, já haviam iniciado esse processo entre professores de língua portuguesa , matemática e ciências, com métodos semelhantes e para garantir as suas especificidades.

Com professores de história, foi apresentado e lentamente aperfeiçoado a cada encontro entre professores, um roteiro de leitura sugerido nos cursos do Convênio (USP/CENP/SE). Ao mesmo tempo, coletâneas de textos , fragmentos de documentos de diferentes períodos históricos foram sendo (re)produzidos pelos grupos. Essa metodologia de trabalho com textos, foi sendo amadurecida simultaneamente entre professores e entre professores e alunos. Os seus principais objetivos *eram estimular a leitura e a escrita através da contraposição de textos com diferentes visões; atender para os limites da credibilidade dos diversos tipos de fontes e documentos; entender a análise de textos em história não como apêndice do livro didático, mas como uma opção na seleção do conteúdo; reconhecer que, no processo inicial de apreensão da leitura dos textos pelos alunos, a alfabetização imprescindível a todas as áreas do conhecimento é processual, é contínua e lenta, é inicialmente individual, não devendo ser atropelada; entender que todo material didático( documentos e fontes escritas ou não ) bem como os professores, são, para alunos, apenas mediadores ao conhecimento histórico acumulado ; alertar sobre a importância do trabalho interdisciplinar, o que amplia o espaço e tempo das escolas para que a gestão pedagógica ganhe significado.*

Conforme os professores, (...) os alunos, geralmente, tomam seus livros e professores como ícones do saber. Não seria demais mostrar-lhes que essa falsificação

*não corresponde ao pedido de humildade do homem por seus limites cognoscíveis(...) O ritmo interno de aprendizagem dos alunos (...) respeitar a liberdade de expressão do aluno, esperar que as idéias fluam e que eles trabalhem essas idéias.*

Essa desaceleração dos ritmos impostos de fora fica cada vez mais perceptível. Já não se voltavam mais para as funções externas, para os objetivos declarados dos reformadores. Aflorava a cultura profissional centrada mais em suas idéias, valores, conhecimentos, interesses, dificuldades internas.

O estado de espírito em fins de 86, já estava diferente.

Como sempre ocorria no intervalo dos encontros bimestrais, para garantir a comunicação e socializar as experiências dos encontros, foi divulgado, via “caixinha das D.E.s, pelas monitorias, a todos os professores e diretores de todas as escolas, um documento contendo a síntese dos encontros do ano. A síntese dos relatórios produzida pelos grupos foi significativa.

*(...) Já não nos interessava um planejamento dirigido e com propostas prontas. Muito menos queríamos impor uma proposta única de trabalho, ao contrário, pretendíamos não só aprofundar a discussão sobre o ensino de história no contexto da escola pública dos dias de hoje, como também proporcionar condições para o surgimento de diferentes caminhos de trabalho. Dessa forma, foi garantida a liberdade de opção de trabalho dos colegas (...)ao mesmo tempo o nosso trabalho fora enriquecido com a troca de experiências, com a comparação entre diversas alternativas de atuação em salas de aula.(...).*

Em fevereiro de 87, na Escola Gustavo Marcondes, frente a Lagoa do Taquaral, 558 educadores (professores I, diretores de escola, e supervisores de ensino), dos quais, 320 eram professores de história das três delegacias de ensino então existentes, pela primeira vez, leram e avaliaram, durante uma semana, a 3a versão da proposta curricular de história para o 1o grau.

Quase já não havia mais espaço entre eles para o estranhamento no trabalho. Predominou o bom senso. Ficou comprometido o cronograma estabelecido pelo Estado para justificar a participação dos professores e garantir a data para implantação do novo Currículo, do novo governo, da nova política educacional.

As justificativas dos professores, desconhecidas dos estudiosos do período, são muito preciosas para entender o alargamento espaço-temporal que esta conquista representou para o grupo que vinha se constituindo. Destaco algumas delas:

*(...)Não consideramos possível a implantação, queremos outras propostas que venham a surgir de amplas discussões saídas da própria rede, com linhas diferentes de análise para que possa haver confronto entre elas;*

*(...) a proposta não aproveita e até desqualifica as experiências realizadas no 1o e 2o graus privilegiando o conhecimento produzido no 3o grau; (...) não garantiu instrumentos reais de participação, embora seus autores acreditem que ela possa se tornar instrumento de luta por melhores condições de trabalho;*

*(...) por encerrar ambigüidades, propondo a produção do conhecimento (professores/alunos) o que implica teorias não acabadas, não dadas como prontas, com aberturas para contradição do real, ao mesmo tempo que é alimentada pelo saber acadêmico; (...) porque traz no corpo do texto o jogo entre as palavras - pode e deve -, tais como: “o professor pode experimentar em sua pesquisa várias sugestões temáticas, mas “deve conduzir seus alunos” a determinadas conclusões;*

*(...) por representar o risco maior de esvaziar a pesquisa de sua função própria, tornando produção e conhecimentos uma falácia.*

*(...) subentende-se, via proposta apresentada, que mais uma vez o professor está sendo chamado para cumprir tarefas resultantes de elucubrações teóricas vindas de um grupo restrito.*

*(...)Qualquer alteração será mais real se construída no seio da própria escola, respeitando suas próprias barreiras, dificuldades e contradição.*

De maneira geral *nenhum relatório apontou para a possibilidade de implantação da Proposta curricular de história dentro das atuais condições de ensino e de trabalho na Escola Pública.*

Certamente havia um distanciamento crítico dos educadores, não só em relação à proposta curricular elaborada pela equipe técnica representante ao Estado na CENP, mas também com as prioridades, inicialmente estabelecidas, pelas monitorias, que compunham a gestão colegiada e mista nas equipes pedagógicas na construção do Projeto Pedagógico.

### Descaminhos? (*Quem conta um conto,...*)

Apenas aparentemente, em fins de 87, monitores e professores *estavam com as mãos mais vazias*. Afinal, nenhuma proposta para o ensino de história havia sido construída, de acordo com os prioridades iniciais do Projeto estabelecidas pelas equipes em conformidade com os reformadores curriculares da época. Afinal, *ainda* predominavam, nos planos de aula dos professores, a linha temática e a periodização européia contidas no guia curricular anterior(1975). Guia que fora divulgado e implantado como mais uma estratégia de controle de sala de aula pelo Estado, na década de 70. Não só com o auxílio dos livros didáticos e subsídios, mas também com decretos e cassações de intelectuais, professores, lideranças estudantis, na tentativa de assegurar sua estratégia de dispersão e de isolamento.

No entanto, experiências vinham sendo construídas no processo e maturadas individual e coletivamente nos encontros do Projeto, com iniciativas dos professores, tais como: a redução da quantidade de conteúdo, sua seleção mais cuidadosa, o entendimento da função mediadora dos livros e do material didático, a contraposição de textos, e acima de tudo, a solicitação quase maciça dos professores por (...) *mais tempo para leitura; (...) mais tempo para estudo (...); mais tempo para palestras(...); encontros interdisciplinares(...); mais textos (...); mais bibliografias...* Certamente, algo significativo estava sendo feito por força dos encontros dos grupos, do tempo aberto para reflexão: *crecia o número de leitores (professores e alunos) interessados em História. Esta conquista teve valor inestimável para o grupo.*

Pesou a invisibilidade para com conquistas *menores, marginais*, em relação às prioridades iniciais estabelecidas pelo Projeto Pedagógico? Quais contradições foram exibidas e quais contradições foram negadas?

Por que foi complicado conhecer a experiência efetiva dos professores no seu cotidiano docente, mesmo com princípios “claros” do ideário democrático? Descaminhos?

Nem sempre o instrumental intelectual nos favorece na apreensão dos fenômenos em sua simplicidade. Nem sempre conseguimos organizar, no plano teórico, as informações advindas apenas do ensino, em separado das relações pedagógicas, ou seja, das práticas de gestão coletivas, das inter-relações entre os professores. Momentos, quando *no caminho*,

são mobilizados vários tipos de saberes dos grupos que vão dando conta da formação intelectual e da militância político-pedagógica dos professores. Momentos nos quais aflora uma cultura viva , nem sempre considerada merecedora de ser preservada, nem transmitida, nem incorporada aos currículos. Será que não justifica os investimentos do Estado ?.

Deu tempo apenas ( enquanto monitores das equipes pedagógicas ) de começarmos a perceber o significado da perda dos nossos sentidos espirituais, dos valores que dão sentido à vida escolar. Mal começamos a afinar nossos ouvidos e reeducar nossas falas, quando estivemos juntos dos demais professores nos grupos. Deu tempo apenas de aprendermos a farejar nossas experiências, por vezes mais significativas, nos “resultados não calculados” estrategicamente, deixando entrar em jogo nesse conhecimento, elementos até então imponderados pelos olhos dos reformadores : das equipes pedagógicas e ou técnicas da S/E. Resultados “fortes e relevantes” apenas aos olhos dos “analistas” .

Será que cegamos para nossas contradições quando entramos nesse jogo? Desconhecemos certos valores que ora reconstruímos, ora destruímos .

Talvez essa aparente *desrealização*, por vezes até ironizada, advinda da lentidão dos trabalhos artesanais marcados pelo ritmo interior de cada professor, constituíssem uma cultura escolar rica em experiências, expressões, sentimentos, valores e reconhecimento de uma socialidade preciosa de grupos de professores, que podem ser a base de uma formação intelectual contínua e fecunda. Talvez não só estratégias conscientes de oposição dos grupos, mas também as experiências culturais subjacentes no imaginário, estivessem aflorando e construindo essa socialidade no decorrer dos encontros , esses momentos preciosos de leitura, escrita em grupo, troca de experiências, conversas e cafés prolongados. Talvez tivéssemos cegado para as conquistas menores, que podem significar *sinais*, dados por pessoas mais frágeis no contexto político, por testemunhadores anônimos das escolas públicas estaduais .

Com os sentidos mais aguçados , experimentando situações de antagonismos e podendo agir sobre elas, *os professores de história puderam sentar juntos, falar sobre seus trabalhos com a certeza de serem ouvidos e respeitados.*

O jovem Marx falava em 1844, sobre a importância do tempo livre e do aumento da capacidade intelectual para a libertação do indivíduo. Os artesãos comunistas franceses mostravam um resultado brilhante quando se viam reunidos. Com o tempo, eles não

precisavam mais de pretexto para se reunirem, pois a conversa , que tem a sociedade como fim, lhes bastava. Quando os professores ( não só de história) se encontraram e se dedicaram à sua formação intelectual, eles certamente puderam romper parte da solidão imposta pelas condições estafantes de trabalho. Eles também se apropriaram da necessidade de associação, de trabalho coletivo, que não é nova, apenas em tese, e assim, o que parecia meio converteu-se em fim<sup>22</sup>.

As experiências construídas pelos professores nesse processo que associou formação intelectual e gestão compartilhadas de professores e educadores, estavam relacionadas mais ao **caráter educativo** de respeito às diferenças nos diferentes grupos, do que às mudanças teórico metodológicas idealizadas no início do processo , pelas equipes pedagógicas de Campinas, em conjunto com as equipes técnicas da CENP/SE para fazer a Reforma Curricular.

Caminhávamos (conscientemente ou não), enquanto professores, no decorrer dos encontros coletivos, no sentido de abrir espaços e tempos para resistir, **ao seqüestro de nossas experiências**, às rupturas radicais das instituições da modernidade, às imposições do Estado de sistemas de controle de sala de aula.

Com muitos *tropeços e conquistas* (conforme expressão cunhada pelo grupo na época), parte das resistências dos primeiros encontros coletivos foram sendo substituídas . Outras tantas permaneceram.

O primeiro encontro dos professores no colégio Vítor Meirelles, na fugacidade das aparências , cansativo e pouco organizado, apontou as primeiras pistas, porém , apenas parte do *mistério* do que se passava em cada sala de aula *não* pode ser (por mim) assegurado. Esse desvendamento não faz desaparecer o segredo, apenas permite amadurecer experiências comuns, revitalizar a memória e favorecer uma nova reinterpretação. Alguns dos testemunhos de professores de história , nos últimos encontros coletivos, podem servir de fresta para espiar a força dos ventos que um dia foram propícios.

---

<sup>22</sup>- Cf Marx,K., *Manuscritos Econômicos e Filosóficos*, in Os Pensadores, p. 21.

*Quando ouço em geral, discussões sobre o ensino no Brasil, sinto-me na estratosfera. Esse encontro procura descer as questões até um chão perceptível ao professor, como também ao aluno. Por mais que muitos pontos de reflexão sejam aparentemente teóricos, possibilitam a transposição do “abstrato” para o concreto através de estratégias práticas aplicáveis durante um curso. Outro aspecto importante é tornar possível a capacidade do professor(...) (F.T.S Geraldo de Rezende<sup>23</sup>), EEPSPG Barão*

*Fico pensando como seriam nossos trabalhos sem esses encontros (...) a reflexão é importante e dificilmente ela acontece quando uma pessoa está sozinha. É muito bom discutir assuntos relativos à nossa realidade, ao nosso trabalho conjunto, sempre um informando, lembrando e aprendendo com o outro. Como posso questionar e refletir sobre o meu trabalho se não conheço outros? (...) (L.T.R. , EEPSPG Guido Segalho)*

*Sinceramente muito me animam esses encontros (...) as coisas discutidas me são muito valiosas. No entanto, quando me deparo com as classes, frente a frente com os alunos, me sinto impotente, a coisa não vai e se vai é muito pouco, não flui. A gente tá cansado de discutir sobre isso, mas acho que continua sendo o ponto crucial - é a estrutura que está precisando mudar há muito tempo, o problema maior é governamental, e essa questão vem antes (...) Mas acho válidos super importantes, porque apesar de tudo, nesse passo tartaruga que a gente dá, quem sabe um dia chegamos lá (E.E., EEPSPG Barão Geraldo de Rezende)*

*No meu entender, as reuniões (esta como as outras) são muito importantes na medida em que abrem espaço para reflexão do nosso próprio trabalho e permitem a discussão dos trabalhos dos nossos colegas no sentido de buscarmos caminhos que efetivamente permitam um caminhar no ensino de história.*

*O encontro é bom, principalmente a discussão de grupo, pois este tipo de atividade é muito positiva, uma vez que as oportunidades para isso são muito poucas, já que o trabalho se reduz ao individualismo. Penso que vou sair daqui como nos outros encontros, refletir mais sobre o meu trabalho, melhorar o que vem sendo feito*

---

<sup>23</sup>- Nos documentos produzidos pelos professores, aparece apenas o nome das escolas que sediavam os encontros de professores no decorrer do Projeto, mas é importante esclarecer que os professores eram advindos, por vezes, de outras 8 ou mais escolas. O anonimato nos documentos, ou a escolha das siglas e por vezes do nome dos professores, ficava a critério de cada um.

*Como ocorreu em todas as reuniões de história, o mais importante são as idéias, as trocas de experiências. Não só a experiência de cima prá baixo, pois nos permite discutir, avaliar nosso trabalho individual, além das novas propostas ....*

*Muito importante a troca de idéias, de teorias, de experiências. Estes encontros são ótimos, principalmente para se observar que somos, como professores, pelo menos "alunos" interessados no saber , e certamente chegamos à conclusão de que temos muito a refletir (EEPSG Barão Geraldo de Rezende ).*

*É o primeiro ano que estou lecionando. Sai da faculdade sem prática, sem vida, pois agora percebo claramente que a teoria sem a prática é algo que morre,. Eu estava morrendo no meio desta estrutura monstruosa que é a educação. Este Projeto é como um corrimão de uma alta escada que temos que subir. Aprendo muito , muito mesmo. (EEPSG Dom Barreto )*

*O contato com colegas da mesma área é extremamente produtivo . Afinal podemos perceber que as nossas dificuldades são gerais. ( EEPG J.Maria Matozinho )*

*Em cada grupo podemos avaliar que vagarosamente os professores estão trabalhando , procurando novos caminhos (...) os professores puderam se encontrar, trocar idéias e saber o que vai pelo ensino também. As experiências vividas entre professores e alunos revelam que a educação vem caminhando de forma a fazer nossa criança, nosso adolescente crescer, ser criativo.( EEPG Hercy Moraes )*

## Demarcação Teórica do Objeto de Estudo

As questões candentes, que apenas me movimentaram no decorrer do primeiro tempo do trabalho, agora serão trazidas à superfície, aprofundando sua análise no contexto político e no contexto teórico que deram conteúdo e forma ao Projeto Pedagógico.

Vejo a importância de não dissociar da trama cultural organizativa do Projeto, as metodologias e os conteúdos de ensino.( professores e alunos ), a importância das relações sociais ( não só entre professores de história) , das diversas categorias do magistério, responsáveis pela liderança do Projeto . O olhar da gestão é mais amplo .Esta trama das relações entre educadores é pouco estudada, e, no entanto, carrega o peso dos conflitos e tensões que são elementos constitutivos dos processos escolares.

Assim, a partir da fresta miúda da pesquisa do mestrado, as questões que apenas despontaram, são muito significativas para encaminhar os conceitos como problemas e vice-versa. Importante revê-las com destaque, por que servem como provocação suficiente deixar de *espiar pela fresta* e adentrar o interior *da casa*, em busca *dos móveis*, em busca da gestão das equipes pedagógicas diretamente responsáveis pelo Projeto. As questões movimentam os pressupostos.

Por que pesou a invisibilidade das monitorias para com as conquistas *menores* ?

Por que a sensação de *desrealização* no trabalho ?

Será que conhecemos os valores que construímos e que destruímos?

Será que cegamos para as experiências culturais dos professores que afloravam?

Ou, será ainda, que cegamos para nossas contradições, quando entramos nesse jogo, no interior das instituições do Estado ?

Não era fácil pensar nesta questão no campo apenas das idéias, nem dos valores socialmente reconhecidos. Afinal, nas equipes pedagógicas<sup>24</sup> de cada D.E predominavam

---

<sup>24</sup> - O número de participantes não é possível precisar. Inicialmente, nas duas D.Es existentes , com participação permanente havia 19 monitores ( professores graduados em cada uma das disciplinas que compunham o currículo de 1o grau) coordenados por dois supervisores de ensino , dois delegados, e por um número variável de supervisores que participavam de acordo com suas possibilidades, seus interesses, uma vez que acumulavam funções administrativas e pedagógicas. A atualização contínua era feita, por iniciativa

educadores, que se destacavam pela formação de qualidade, pela significativa (re)produção de textos, bibliografias, documentos, pela contínua realimentação teórica da prática, pelo senso crítico aguçado, pela combatividade em relação ao Estado, mesmo do interior das suas instituições. Também se destacavam como representantes dos professores, pelo *engajamento* político que mantiveram com a classe trabalhadora, pelo seu passado de lutas em vários campos para além da educação pública, pela articulação da *luta pela qualidade do ensino*, às outras lutas materiais, partidárias e sindicais, os movimentava incansavelmente empunhando as bandeiras de luta de emancipação e de transformação social.

A minha opção foi de analisá-los em grupo, dentro das possibilidades e limites do trabalho coletivo, reduzindo-os, por vezes, a conceitos, de acordo com as necessidades de argumentação. Enfatizar a dimensão coletiva, não significa excluir a dimensão individual, porque são interligadas e não deixa de considerar que cada um tem sua singularidade, sua integridade, sendo, portanto, merecedor de todo respeito. Esse procedimento foi necessário para des-estruturar no processo da análise, ampliar para compreensão do movimento que foi assumido como um trabalho *coletivo, colegiado* de gestão.

Para a **periodização** do trabalho escolhi duas datas, pensando no tempo interno do objeto.

A data do início do Projeto foi mais fácil de determinar, porque em **meados de 84** se iniciaram os primeiros encontros das equipes pedagógicas com os professores. No entanto, a data do final do trabalho foi mais complicada, o recorte já não podia ser preciso. Cada D.E. teve um fim diferente. Algumas continuaram com alguns monitores de ensino da época do Projeto até recentemente, como Assistentes Pedagógicos. Então levei em consideração dois fatos

O primeiro, de contar o tempo de existência do Projeto Pedagógico enquanto ele foi único, coletivo. Em 88, as três delegacias já haviam optado pelos Projetos concebidos e executados em separado, por D.E. O segundo foi quando se deu a demissão coletiva dos monitores remanescentes da 2ª delegacia de ensino, em Março de 88. Embora a demissão apenas consumasse um processo interno que foi lento e desgastante não só para professores/monitores, mas para todas as categorias do magistério envolvidas nas equipes

---

do próprio grupo, buscada tanto fora quanto dentro dos procedimentos acadêmicos, principalmente (na USP e Unicamp), e também em cursos promovidos pela CENP/SE.

pedagógicas, essa data representou a ponta de um *iceberg* para revelar que havia um campo difícil de identificação entre as pessoas.

Havia diferenças entre os diferentes grupos das diferentes delegacias . Havia construções sociais diversas. Havia campos de poder diversos. Havia diferentes estágios de integração dos grupos. Havia grupos com mais conflitos e outros com mais cooperação. Mas, de maneira geral, os conflitos nas tentativas coletivas de trabalho, não foram reabsorvidos.

Portanto, os educadores progressistas, formados pelas diferentes categorias do magistério paulista, representantes da classe trabalhadora, não conseguiram consolidar as suas conquistas coletivas , nem sustentar o Projeto mais amplo de mudança social e de luta no campo pedagógico.

Permanece portanto, viva, dentro de mim, a indignação inicial , que mantive até o final da dissertação : Por que o Projeto Pedagógico terminou ? O desdobramento da questão já apontava uma hipótese inicial : Por que *abrimos mão* da nossa gestão político pedagógica?

Quando um grupo *abre mão* da sua gestão e de sua mobilização , relativamente autônoma em relação ao poder do Estado, esse fato não afeta só os que dele participaram. Tem também função de memória coletiva, porque muito do que aconteceu em gerações passadas permanece vivo na imagem que o grupo faz do trabalho *coletivo*, e através dele é possível analisar os conflitos específicos que cada momento evidencia.

Além da correlação de forças centradas no poder do Estado e das políticas educacionais que vêm sendo tradicionalmente utilizadas, enquanto estratégias de comoção da sociedade civil, para compensar a sua não participação, há, também, outros movimentos profundos, nem sempre suspeitáveis, que compõem o imaginário e afetam as credibilidades , as convicções políticas, e que também contribuíram para a desconstrução do Projeto específico. Os acordos entre as autoridades do grupo nem sempre são *calculáveis estrategicamente* e certamente sobraram vãos preciosos entre o dizer, o escrever e o fazer.

Assim, destacarei a possibilidade que se abriu e se perdeu de gestão de educadores via Projeto local, para resistir ao seqüestro das experiências ligadas tanto ao cotidiano docente do ensino, quanto de gestão colegiada das equipes pedagógicas formadas por

todas as categorias do magistério. Houve inúmeras dificuldades de consubstanciar a gestão de uma experiência cultural específica.

Trata-se de uma hipótese cultural. Minha suposição é de que o radicalismo, que levou os educadores de Campinas a “abrirem mão” do processo tumultuado e conflituoso de sua gestão, não esteve tão centrado no *radicalismo* marxista, nem esteve centrado nas idéias que inspiravam mais diretamente a Pedagogia Revolucionária, emergente na época de 80, como destacam alguns estudiosos. Mas, esteve centrado na **tradição histórica seletiva das evidências culturais**, que dificultou a seleção de valores, bem como no **progressivismo** da vanguarda, que retirou, da experiência em curso, seu caráter de processo e contradição, dificultando a reabsorção dos conflitos nas suas inter-relações.

Em sua gestão colegiada, as equipes pedagógicas esbarraram no desconhecimento de valores remanescentes que afloravam nesse movimento processual, e os subestimaram por não terem sido *estrategicamente* planejados. Em seus conflitos inter e intra categorias, paradoxalmente, *eliminaram* os sentimentos e esbarraram na *resistência tenaz* das **idéias afetivas**, que contribuíram para deixar (tanto interna quanto externamente) o grupo vulnerável ao seqüestro, mesmo tentando a todo custo, resistir.

Apesar da ênfase dada pelo grupo aos grandes ideais de transformação da sociedade (que por sinal, continuam sendo preciosos), a consciência cultural (moral e afetiva) manteve-se *atrasada* em relação ao processo de integração social da década de 80, momento pós ditatorial, que se caracterizou por transferir o poder de um nível a outro, reforçando o controle externo dos indivíduos e da sociedade.

Minha expectativa é de que, enquanto educadores, ao conhecermos os mecanismos internos e externos da nossa repressão, a simetria existente entre o *desequilíbrio da balança nós -eu* dos grupos no Projeto regional, e as políticas externas globais absolutistas de integração social, possamos evitar o fechamento do universo político e o enfraquecimento da agência humana. Talvez, como caçadores, farejando pegadas, pelos, cheiros, sons, lampejos, ou seja, na diversidade dos sinais apontados no processo histórico, os indícios de uma reorganização a ser feita.

## Resistindo ao seqüestro das experiências

Para compor o título, emprestei de Giddens a expressão. Ele junta duas palavras no interior de um capítulo que serviam como luva para um início de conversa com meu objeto - *seqüestro e experiência* - apontando sua preocupação com as relações sociais mais amplas, buscando explicações para tentar viabilizar formas diferentes de intervenção e de transformação social a partir de dentro das instituições e não só no sentido inverso, como outros tantos têm feito. Aposta na simetria que existe no plano mais amplo entre a democratização da vida pessoal, de grupos no interior das instituições, e as possibilidades democráticas mais amplas na ordem política global<sup>25</sup>.

O seqüestro me remete, também via Giddens, à perda das experiências dos grupos que vem se dando no movimento característico da modernidade em direção à criação de sistemas internamente referenciais (ordens de atividades determinadas por princípios internos a si mesmos) em diferentes áreas da vida social, nas culturas que tendem a ser dirigidas por influências mais externas. As instituições modernas inventam e socializam um conjunto heterogêneo de características externas criando um “desvio” socialmente construído e ao mesmo tempo separado das principais atividades sociais por meio do seqüestro. Assim, o que pode ser denominado o seqüestro da experiência *é uma conseqüência do rompimento cada vez mais radical das instituições da modernidade com a tradição, e da crescente intrusão de seus sistemas de controle, nos “limites externos” preexistentes da ação social.* Os laços morais e éticos são destruídos, quebrando a rotina, deixando o indivíduo moral e psicologicamente vulnerável. O seqüestro é também uma forma de “*esquecimento*” do projeto reflexivo do eu, (condição de se relacionar com as pessoas de modo igualitário, respeitando as capacidades do outro, dos limites pessoais necessários à administração bem sucedida dos relacionamentos) que pode trazer possibilidades de autonomia e felicidade mas, que tem que ser assumido em rotinas inventadas pela sociedade moderna. Os sentimentos, as intenções e os significados subjetivos, bem como o contexto, são elementos vitais para se fazer uma escolha. O *seqüestro da experiência separa os indivíduos de alguns pontos de referência, através dos quais a vida social foi ordenada nas culturas pré modernas, coordenadas pela tradição que ordenava as práticas, as experiências existenciais dos grupos na vida cotidiana*<sup>26</sup>.

---

<sup>25</sup>- Cf Giddens, A., *A intimidade como democracia*, in A transformação da intimidade

<sup>26</sup>- Idem, Ibidem pp 193/5/200.

Especificamente, no campo da educação escolar, *a consciência de tudo que ela conserva do passado não deve desencorajar a inconsciência de tudo que ela esquece, abandona e rejeita. A cada "renovação" da pedagogia e dos programas, são partes inteiras de herança que desaparecem da memória escolar, ao mesmo tempo que novos elementos surgem, novos conteúdos e novas formas de saber, novas configurações epistêmico didáticas, novos modelos de certeza, novas definições de excelência acadêmica ou cultural, novos valores. Devemos reconhecer o grande poder de seleção da memória docente, sua capacidade de "esquecimento ativo". (...) Não só em relação ao passado, em relação a este "imenso pedestal de silêncio" de todos os mundos perdidos, (...) mais ainda, em relação ao estado dos conhecimentos, das idéias, dos hábitos, dos valores que se desenrolam atualmente no interior da sociedade*<sup>27</sup>.

O **resistindo** foi incluído porque ele traz a idéia de construção contínua do grupo para sobreviver às contradições internas e externas, no decorrer do Projeto Pedagógico. Porque também essas palavras juntas me soaram como um grito de alerta e, apesar de agressivas, deixam brechas para aportar a esperança embora eu não veja o porto. Gritam também para a necessidade de inventarmos outras lutas no campo da educação, embora eu não saiba quais. Como se eu quisesse (e pudesse) dar uma pitada de otimismo a um movimento que se desfez, como se eu pudesse (ou quisesse) acreditar no dito popular que vê o pessimismo apenas como um otimismo bem fundamentado.

Para trabalhar as categorias apresentadas no título, tomo por referência principalmente o conceito de **cultura e experiência** de Williams, complemento com Thompson, Elias e Hobsbawn. Começo por Williams.

Por que trabalhar com duas categorias *imperfeitas*?

Por que **cultura**?

Porque, apesar de causar, por vezes, *embaraço, ou até hostilidade*, o conceito de cultura incorpora em si mesmo, não só as questões, mas também as contradições através das quais sua história se desenvolveu. Porque **os conceitos** extraídos do interior dos documentos produzidos pelo grupo, são, ao mesmo tempo, **os problemas** advindos dessa gestão pedagógica. As outras palavras, cultura pedagógica, Projeto Pedagógico, luta pela qualidade da escola pública que compõem a gestão de educadores, são entradas

---

<sup>27</sup>- Forquín, J. C., opus cit, p. 15

acessíveis, mas, todas estão a ele ligadas. Através dele é possível analisar como interagiu uma história com uma experiência em transformação, no interior de uma determinada tradição cultural . A gestão dos educadores foi o esforço da ação coletiva por transformar a experiência no interior das escolas. Sem dúvida , em seu moderno significado, a cultura incorpora o desenvolvimento **das idéias e sentimentos**.

A própria evolução da palavra dá testemunho de numerosas reações importantes e continuadas, a essas alterações de vida social , política e econômica e pode ser encarada em si mesma como um tipo de roteiro, diz Williams, que permite explorar a natureza dessas alterações. Principalmente de fins do XVIII aos fins do XIX, houve transformações no seu uso, devido as transformações mais amplas, de vida e de pensamento, e do seu principal sistema de referências , a indústria, a democracia, a classe e a arte. .Cultura significou primordialmente , *tendência de um crescimento natural* e, depois, por analogia, um processo de treinamento humano, *cultura de alguma coisa* , depois, no início do XIX , veio a corresponder *um estado geral ou disposição de espírito*, em relação a idéia de perfeição humana. Depois passou a significar *o estado geral de desenvolvimento intelectual no conjunto da sociedade* . Mais tarde, em fins do XIX, com o corpo geral das artes, passou a indicar *todo um sistema da vida, no seu aspecto material, intelectual e espiritual*. Mas, trata-se de explicar *todo um modo de vida*, não apenas, uma maneira de encarar a totalidade, mas ainda, como uma maneira de interpretar *toda* experiência comum e, à luz dessa interpretação, mudá-la.<sup>28</sup>.

#### **A palavra experiência, outra categoria imperfeita?**

Ao trazer a evidência singular para um exame a parte, esses acontecimentos se agitam, permitem o trabalho da interrelação das múltiplas evidências , propõe novos problemas que dão origem a uma categoria imperfeita, porém indispensável ao historiador - a experiência - seja de um indivíduo, seja de um grupo social , explica Thompson.. As mudanças no “*ser social*” dão origem a experiência modificada; ela é determinante para exercer pressão sobre a consciência social existente , para propor novas questões e para exercícios intelectuais mais elaborados. Alguns Intelectuais atuantes sofreram experiências. Muitos conhecimentos se formam fora dos procedimentos acadêmicos; eles também

---

<sup>28</sup> - Williams, R., Cultura e sociedade, pp15/20. 1960

ajudaram homens e mulheres a manterem organizações sociais complexas, e a questionar esse conhecimento acadêmico<sup>29</sup>.

A experiência humana, que, por vezes, foi entendida, pejorativamente, como “empirismo”, de acordo com o autor, permite que homens e mulheres possam retornar como pessoas (não como sujeitos autônomos da ficção idealista) que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses, como antagonismos, tratam essa experiência em sua consciência e sua cultura, das mais complexas maneiras, e agem sobre sua situação determinada.

Ao incluir no marxismo, a experiência, Thompson evita a prática teórica reducionista da teoria que repete a solução num sistema conceitual fechado, sempre caindo numa teoria ulterior. Recusando a investigação empírica, acaba sofrendo a câibra teórica cuja dor só é suportável se não movimentar seus membros. A experiência permite exploração aberta do mundo e de nós mesmos, e exige rigor teórico. Com a experiência, foi possível, explica o autor, reexaminar todos os sistemas densos e elaborados, pelos quais a vida familiar é estruturada e a consciência social encontra realização e expressão: costumes, regras visíveis e invisíveis da regulação social, formas simbólicas de dominação e resistência, leis, instituições, - tudo que, em sua totalidade, compreende a genética do processo histórico. Sistemas que se reúnem todos, num certo ponto, na experiência humana comum, que exerce, ela própria (como experiência de classe ou de grupos peculiares), sua pressão sobre o conjunto<sup>30</sup>. Experiência que, no campo específico da cultura escolar, representa apenas uma parte restrita de tudo que constitui a experiência coletiva, a cultura viva de uma comunidade humana, incorporando apenas, um espectro de saberes, formas de expressão, de mitos e símbolos, mas que são socialmente mobilizadores.<sup>31</sup>

#### Por que uma hipótese cultural ?

Apesar de menos simples do que as hipóteses mais estruturadas do social, apesar de nem sempre ser reconhecida, ela está associada a uma estrutura de sentimentos e pode ser definida como *experiências sociais em processo*, o que permite reconhecer seus tipos específicos de socialidades, como uma série de relações internas específicas, engrenadas e em tensão. Geralmente só são reconhecíveis numa fase posterior. Composta de elementos

---

<sup>29</sup>- Thompson, E. P., A miséria da teoria, pp 13/ 15/ 18.

<sup>30</sup>- Idem, Ibidem, pp 180/201.

<sup>31</sup>- Ver Forquin, J. C., opus cit. p. 15/6/7.

afetivos da consciência e das relações, representa uma tentativa de compreender a gestão do grupo num período determinado, e também, por ser mais adequada à gama prática de evidência cultural. *O desenvolvimento da idéia de cultura é igual a um esforço lento para reformular*<sup>32</sup>.

As diferentes formas de oposição e de lutas, os esforços e contribuições são importantes não só em si mesmas, mas também como características indicativas daquilo que o processo hegemônico<sup>33</sup> procurou controlar na prática.

Permanecem vivas no presente, algumas decorrências metodológicas das tendências do passado. A lição vital que o século XIX, *tinha que aprender*, é a de que a organização econômica não podia ser separada de suas implicações morais e intelectuais, explica Williams. As conquistas são lentamente ensinadas pela experiência humana comum e a idéia de cultura só pode ser compreendida, no contexto de nossa ação. No entanto, na tradição do século XIX, pode-se encontrar **a suposta oposição** entre sentimentos e a natureza do homem em sociedade. Essa dissociação, é em parte produto da tendência romântica que trouxe a concepção das relações humanas como elemento constitutivo da beleza na arte, do conflito e antagonismos iminentes nestas relações e de sua reconciliação na arte.<sup>34</sup>

Outro elemento que pesou nessa tradição foi a redução conceitual da cultura, ora a superestrutura ora a infra-estrutura, fruto de dificuldades advindas da evolução da teoria marxista cultural, mas que precisou contrariar essa rigidez física dos termos, pois são processos reais específicos e indissolúveis.

Uma cultura quando está sendo vivida, é, em parte, desconhecida e, em parte, não realizada, pois a consciência, não precede a criação; em nenhuma outra área há tanta necessidade de reinterpretação, de replanejamento. Ela é sempre uma crise de compreensão<sup>35</sup>.

<sup>32</sup> - Williams, R. *Teoria Cultural, Estruturas de Sentimento*, in *Marxismo e Literatura*, pp 130/7, 1971

<sup>33</sup> - Hegemonia, de acordo com diferentes interpretações, explica Williams, é a combinação de forças sociais e culturais ativas, distribuições de poder e de influência específicas, são seus elementos necessários. Os efeitos sobre a teoria cultural são imediatos. Dizer que “os homens” definem e modelam suas vidas, só é verdade como abstração. Em toda sociedade concreta, há desigualdades específicas nos meios, e portanto, na capacidade de realizar esse processo. Numa sociedade de classe, há principalmente a desigualdade entre as classes. Portanto, Gramsci, introduziu o reconhecimento necessário do domínio e subordinação, naquilo que ainda deve ser reconhecido como todo um processo. Idem, *ibidem*, pp 111/2....

<sup>34</sup> - Williams, R., *opus cit*, 1960, pp 276/282

<sup>35</sup> - Idem, *Ibidem*, p. 305.

Assim, as possibilidades totais do conceito de cultura, como *um processo social constitutivo, que cria modos de vida específicos e diferentes* foram sendo reduzidos e substituídos por vários elementos, dentre eles, pelo universalismo abstrato unilinear, pelo pressuposto progressivo, como uma versão das descobertas “das leis científicas da sociedade”. Essa perspectiva instrumental substituiu, por vezes, a perspectiva constitutiva.

Para compreender o processo cultural, é importante compreender o conceito de tradição que também foi negligenciado inicialmente, por socialistas, comunistas e liberais, como um segmento inerte da estrutura social, como uma sobrevivência do passado, embora ele seja um meio de incorporação poderoso do processo hegemônico.

Não só a tradição, mas a *tradição seletiva, entendida como uma versão intencionalmente seletiva de um passado modelador e de um presente pré-modelado, que se torna poderosamente operativa no processo de definição e de identificação social e cultural*. Em toda área de presente e de passado, numa cultura particular, certos significados são deixados de lado, são negados. As evidências culturais de apoio, negligenciam, subvalorizam experiências e valores, que são vividos, praticados, incorporados à fantasia. Permanecem tentativas de *medir* o processo cultural, esquecendo-se de que as relações são dinâmicas internas de qualquer processo. Elas podem revelar suas características históricas específicas, quando se está interessado em significados e valores tais como são vividos e sentidos ativamente. *É a versão do passado que oferece um senso de continuidade predisposta.*<sup>36</sup>

Ao colocar-se conscientemente contra a tradição e a favor das inovações radicais, a ampliação do conceito feita por Hobsbawm permite explicar, que a ideologia liberal da transformação social, no século passado, deixou de fornecer vínculos sociais e hierárquicos aceitos nas sociedades precedentes, gerando vácuos que puderam ser preenchidos com as *tradições inventadas*. Estas estabeleceram com o passado, uma continuidade artificial, mas não impediram a inovação. *A invenção das tradições é um processo de formalização e de ritualização caracterizado por referir-se ao passado, mesmo que apenas pela imposição da repetição Inventam-se novas tradições quando ocorrem transformações suficientemente amplas e rápidas, tanto do lado da demanda, quanto do lado da oferta* Essa invenção

---

<sup>36</sup> - Idem, Ibidem, pp 118/120.

legítima as relações de autoridade; as instituições, socializam ideais, sistemas de valores e padrões de comportamento.<sup>37</sup>

.O elemento da invenção é nítido e paradoxal. Quem esteve encarregado de fabricá-la, selecionou no passado escrito, descrito, popularizado e institucionalizado, os elementos necessários para as engenharias sociais sempre inovadoras. As Nações modernas, com toda sua parafernália, estão associadas a símbolos adequados e a discursos elaborados. Ao mesmo tempo afirmam ser o oposto do novo e do construído, mas os mesmos conceitos devem incluir um componente construído, ou “inventado”<sup>38</sup>. Exemplos claros, dos fins do XVIII e do XIX, são os conceitos de Nação, Nacionalismo, Estado Nacional, viabilizados através dos símbolos Nacionais, divulgados principalmente pelas escolas.

No entanto, a tradição seletiva, também inventada é a expressão mais evidente das pressões e dos limites hegemônicos. Essa tradição é um ponto de conexão vital, entre uma versão do passado, usada para ratificar o presente e indicar as direções para o futuro. Ela é, ao mesmo tempo, poderosa e vulnerável. *Poderosa*, porque capaz de fazer conexões seletivas ativas, rejeitando as que não lhe interessam e atacando as que não pode incorporar. *Vulnerável*, porque o registro real é quase sempre recuperável, porque as alternativas opostas são possíveis e porque essas versões seletivas das tradições, estão sempre ligadas a limites contemporâneos, do presente, embora de formas mais complexas e ocultas<sup>39</sup>.

Desta forma, o caráter da cultura no sentido mais amplo, não está associado apenas às instituições formalmente identificáveis, mas também às inter-relações, conflitos e tensões. Há também *formações*, ou seja, movimentos e tendências efetivos na vida intelectual e artística, que podem ter influência decisiva no desenvolvimento da cultura, porque se relacionam com estruturas sociais. Qualquer processo específico, nas sociedades modernas, une esse aprendizado necessário, a uma variação selecionada de significados e valores, que advém de um amplo processo. Está associado também, aos meios de comunicação, que materializam notícias, opiniões, comportamentos e selecionam percepções<sup>40</sup>. Há uma tensão freqüente entre a interpretação recebida e a crise de compreensão. É provável que a percepção desse movimento global acelerado, menos tensa e menos lenta e atrasada, não tenha chegado nem aos educadores na década de 80.

---

<sup>37</sup> -Hobsbawm, E., e Ranger, T., A Invenção das Tradições, pp 12/16.

<sup>38</sup> - Idem, Ibidem, pp 17/22.

<sup>39</sup> - Williams, R., opus cit., 1960, pp 118/120.

<sup>40</sup> - Idem, Ibidem, p121.

A hipótese cultural torna-se ainda mais *embaraçosa*, porque lida também com a dificuldade encontrada pelos educadores ,de consubstanciar a **diversidade**. Não só pelo predomínio da versão seletiva de um passado cultural uno e homogêneo, inventado para fabricar consenso e excluir diferenças , mas também pelas dificuldades nas inter-relações de consolidar uma cultura comum entre equipes pedagógicas heterogêneas, *sem* criar separações, isolamentos e exclusões.

Certamente, foi preciso um comando para a ação coletiva comum, onde corre-se o perigo das imposições, das exclusões. Mas, *nenhuma cultura pode ter completa consciência ou completo conhecimento de si mesma. O estado de consciência é normalmente desigual, individual e de natureza acidental. (...) é necessário criar oportunidade não só para a variação, mas também para a dissidência dentro de uma atmosfera comum de lealdade.(...) uma cultura quando está sendo vivida é em parte desconhecida e em parte não realizada. (...) Seja qual for o ponto de onde partimos, devemos ouvir outros que hajam partido de posições diferentes . Cada adesão ou crença, cada valor, com a maior atenção; por não podermos penetrar o futuro, não podemos estar certos do que o enriquecerá.(...) A necessidade prática de pensamento e expressão é menos um direito natural do que uma necessidade comum.(...) Todo sistema educacional refletirá o conteúdo de uma sociedade; toda ênfase na exploração e na descoberta deverá ocorrer de uma ênfase na necessidade comum.(...) denegar essas liberdades práticas será destruir a semente comum*<sup>41</sup>.

Mais uma dificuldade da época de inovações, como foi a década de 80, foi a de perceber que os sentimentos envolvidos na luta, foram fundamentais. Embora o sentimento de solidariedade, seja um sentimento *primitivo*, ele dependeu, até o momento, de uma profunda identidade de condições e de experiência. O sentimento de solidariedade não foi redefinido, e, portanto, não foi capaz de assegurar estabilidade aos grupos..As atitudes de negação, de divisionismo são mais difíceis de serem abandonadas; principalmente, quando são causadas pelas dificuldades e insucessos práticos no processo de viver. *Falhar - veja-se o airoso garbo do “excêntrico” do “vencido na vida”- perderá sua fascinação na medida em que a experiência comum tomar nova direção. Ninguém se orgulhará por se isolar, por negar ou por confessar falha pessoal, por uma atitude de desinteresse ou alheamento*<sup>42</sup>.

---

<sup>41</sup> - Idem, Ibidem, pp. 340/343.

<sup>42</sup> -Idem, Ibidem, p. 342.

Da ausência da perspectiva constitutiva, decorreu também esse traço característico da **identificação negativa**, que no entanto, não foi não de gerar indiferença pela política, nem de renúncia das concepções defendidas, nem ataque à causa abandonada, como ocorre em grande parte dos movimentos não consolidados de oposição e de lutas, como aponta Williams. Mas no caso específico de Campinas, foi a de gerar decepções e mágoas profundas. Portanto, uma aproximação necessária com Elias permite complementar essa explicação, acerca da oposição eu-nós inventada no XIX, que favoreceu individualismo de um lado e socialismo e coletivismo de outro.

Há dificuldade de convívio nos grupos quando as pessoas vivenciam os valores emocionais como contrários. Criam-se tensões mais fortes entre o individual e o coletivo. Dessa forma, funcionam como *moldes aos olhos da mente*, e são esses olhos que selecionam o que é essencial. No conflito de idéias, essa valoração negativa torna-se complicada. Com essa integração cada vez mais rápida da humanidade, é difícil encontrar alguém que fale com clareza sobre ela. A aceleração, a mobilidade, o encurtamento das distâncias não se impôs à experiência humana. Na maioria das vezes, o que confere à integração seu caráter de ruína, de perda (ou de identificação negativa, de acordo com Williams), é o fato de **a consciência intelectual esbarrar na resistência das idéias afetivas**. Foi difícil a sobrevivência no passado, de grupos onde não havia espaço para sentimentos, emoções afetos ou instintos humanos. Só sobreviveram grupos na cadeia de gerações que conseguiram equilibrar conflito e cooperação. Essa foi uma condição básica de sobrevivência de seres que em isolamento, eram expressivamente inferiores. A tradição dualista da identidade-eu sem identidade-nós pode ser enganosa. Apesar de a atual estrutura de relações exigir dos grupos formas de controle mais conscientes e menor espontaneidade dos atos e do discurso, no estabelecimento e na administração das relações, essa conformação não extinguiu a necessidade fundamental de impulso, de afeição e espontaneidade, no relacionamento com os outros<sup>43</sup>.

Além desse complemento feito por Elias, às decorrências metodológicas desastrosas do uso do conceito de cultura, quando se esquece seu aspecto constituinte, realcei o aspecto atrelado ao caráter seletivo das evidências selecionadas (negadas ou exibidas); realcei também o peso da identificação negativa, ou do caráter de ruína, porque certamente eles compõem os argumentos mais fortes da hipótese levantada nesse trabalho. Falta ainda

---

<sup>43</sup> - Elias, N., A sociedade dos Indivíduos, pp 135/8.

uma olhadela rápida para as categorias juntas, associando-as à gestão cultural de natureza pedagógica.

### Experiência e cultura

Não existe tal coisa como um crescimento econômico que não seja simultaneamente o crescimento duma cultura, para enfatizar a importância da consciência social que vem sendo deixada de lado por alguns estudiosos <sup>44</sup>.

Tal como Williams, Thompson afirma a junção entre experiência e cultura, pois as pessoas experimentam sua própria experiência não só com idéias, segundo classes ou como pensamento de seus procedimentos, mas também como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, como reciprocidades, como valores na arte ou nas convicções religiosas. Cultura pode ser descrita, conforme Thompson, como consciência afetiva e moral. Moral que não surge independente do processo histórico, e que, por carregar a escolha e vontade humanas, tem força revolucionária e é contraditória, carregando *o conflito de interesse e de valor, pois toda luta de classes é ao mesmo tempo uma luta acerca dos valores*. Moral que não é simplesmente equacionada a moral burguesa, ao “moralismo”, ao “recurso a ética”, como um tratamento imaginário a problemas reais, como alibi para camaradas e partidos poderem decidir os melhores interesses da classe operária, guiados pela ciência marxista, sem nenhuma escolha de valores (ou de meios), feita ao Outro de forma passiva<sup>45</sup>.

Os valores são as normas, as regras, as expectativas necessárias e apreendidas na experiência, na família, no trabalho, na comunidade imediata, que mantém a vida social e a produção. Os valores, tanto quanto as necessidades materiais, são sempre um terreno de contradições, de luta entre valores e visão de vida alternativos. O interesse é o que interessa às pessoas, o que lhes é mais caro. A consciência afetiva e moral se desvela a si mesma na história e na luta de classes <sup>46</sup>.

Como a experiência foi, em última instância, gerada na vida material e estruturada em forma de classes, há, portanto, uma interação dialética entre experiência e consciência

---

<sup>44</sup>- Thompson, E.P., *O Tempo a disciplina do Trabalho e o Capitalismo*, in Trabalho, Educação e prática social, p. 84.

<sup>45</sup>- Thompson, E. P., *A miséria da teoria*, p 189.

<sup>46</sup>- Idem, *ibidem*, pp 189/201.

social , pois o *ser social* determina a *consciência social* à medida que se imprime no pensamento.

Mas a força de motivação pode não ser a classe. Podem ser grupos religiosos ou podem ser, como no caso dos educadores de Campinas, grupos representantes de classe. É difícil situá-los no processo típico do trabalho capitalista, por estarem situados no lado mental da divisão social do trabalho. O que interessa ao meu objeto de estudo é dizer que subjetivamente assumiram posições políticas ao lado da classe trabalhadora, uma vez que, as brechas da linguagem de classe, são insuficientes nos estudiosos da cultura , para saber se *essa linguagem pode , ou não , ser analisada, simplesmente em termos de sua expressão da suposta consciência de uma classe ou grupo social ou ocupacional específicos ou em termos de sua correspondência com a mesma*<sup>47</sup>.

Thompson e Williams têm em comum a ênfase nos *elementos culturais*, acreditando que o sistema social se revela no modo como os participantes se percebem a si próprios e ao mundo exterior, sem deixar de lado as experiências diferentes que compõem as estruturas das relações humanas no mundo material. No caso do empreendimento educativo , a gestão de educadores não é nada, fora da cultura. Educação e cultura são duas faces complementares de uma mesma realidade.

Pela educação, a tradição docente, tal como uma memória viva, precisa estar continuamente reativada, porque está continuamente ameaçada de desaparecimento (esquecimento). Toda reflexão sobre educação e cultura significa a responsabilidade de ter que transmitir *a experiência humana considerada como cultura, não como a soma bruta (e aliás inimputável) de tudo o que pode ser vivido, pensado, produzido pelos homens desde o começo dos tempos, mas como aquilo , que ao longo dos tempos, pode aceder a uma existência “pública”, virtualmente comunicável e memorável , cristalizando-se nos saberes cumulativos e controláveis, nos sistemas de símbolos inteligíveis, nos instrumentos aperfeiçoáveis, nas obras admiráveis. (...)*<sup>48</sup>

---

<sup>47</sup> - Hunt, L. ,A nova história cultural, p. 8.

<sup>48</sup> - Forquin, J. C., opus cit., pp 13/4.

## A Gestão cultural

O desdobramento do campo decisivo da gestão é o da cultura escolar. Ela busca apreender a multiplicidade de experiências dos educadores para chegar perto de um visão de conjunto dos processos escolares. A ação cultural, que constituiu uma prática de inovação nos espaços oficiais já construídos ( escolas e delegacias de ensino) foi vivenciada no processo cultural como idéias, como conflito de interesses e também como sentimentos .

A etimologia da palavra, ajuda na compreensão dos diferentes usos e significados encontrados.. Gestão vem do latim, *getione* - e significa o ato de gerir, gerência, administração, gerir projetos. Aparece também, como *Gerentia, que vem de gerere*, que significa, fazer<sup>49</sup>. Gestão econômica, Gestão política , Gestão de Projetos, Gestão de Planejamentos , Gestão de emoções, Gestão de corações e tantos outros usos, que venho encontrando em vários tempos e espaços, dão idéia dos seus múltiplos usos. .

Destaco dos estudos contemporâneos, estudiosos que também priorizam os conceitos de experiência e cultura, complementando os conceitos já apresentados, apontando as decorrências da divisão epistemológica - do administrativo versus o pedagógico - inventada em meados do XIX., que fragmenta o conceito de cultura escolar nas relações entre os educadores , tão necessária ao trabalho coletivo e individual equilibrados.

Ezpeleta, que em seu estudo latino-americano sobre *Problemas e teoria a propósito da gestão pedagógica*, reafirmou a importância desse caráter articulador de problemas ligados à organização escolar, que operam simultaneamente, permeando as relações internas e externas dos seus diversos atores. Pois, esses processos, ao serem identificados , distinguindo as práticas que o expressam , ampliam a compreensão sobre as formas de existência material e social da escola .*Na escola esses elementos coincidem nas tensões que surgem entre atores e relações onde se organizam e desenvolvem suas atividades*<sup>50</sup>.

O olhar da gestão é mais abrangente do que o olhar apenas voltado para o ensino, porque estuda a ação e a inter-relação entre todos os seus personagens .No entanto, o

---

<sup>49</sup> - Hollanda, A., Novo Dicionário Aurélio.

<sup>50</sup>Ezpeleta, J., *Problemas e teoria a propósito da Gestão Pedagógica*, pp 115/6.

estudo da ação que é própria da gestão, afirma Ezpeleta tem ficado tradicionalmente ausente, em função do seu complemento , normativo e jurídico. Negar esse caráter da gestão é impedir a visibilidade dos alcances e limites da ação escolar. As dificuldades da construção de estratégias de ação introduz o conflito e obriga a opções , acordos, negociações. Ambos são importantes para a concepção e operação simultânea deste conjunto , uma vez que modalidade institucional consiste na confluência e combinação de características significativas determinadas pela administração e pela organização escolares. Ambos devem confluir na hegemonia da operação pedagógica.<sup>51</sup> .

Contudo, Sacristán , outro estudioso da gestão pedagógica entre *equipos de profesores*, fortalece minha hipótese cultural inicial e se afina ao conceito de cultura acima mencionado, além de alertar sobre as complicações da divisão de competências (dos efeitos tayloristas entre professores, que os leva a especialização),.mostra também que, com menos frequência, os estudiosos têm destacado a importância da dimensão coletiva. A intersecção entre as partes, a dialética entre os elementos que se juntam no sistema de ensino. Dialética, que supõe reestruturar o poder de decisão, e que portanto, cobra significado concreto da estrutura do posto de trabalho, para dar sentido **ao processo colegiado**, na elaboração do currículo. Explica também os padrões de comportamento dirigidos, não só pela cultura., sociedade e política educativa externa, mas pelas regulações coletivas das práticas. Estabelecidas nos centros escolares, são disseminadas como uma espécie de “*estilo profesional*” e cria a “*cultura profesional*” como um conjunto de rotinas, práticas, imagens,, que dão sentido às ações, valores de referência e racionalização da prática. (...) a profissão docente , além dos referentes materiais tem outros de natureza pedagógica e moral. (...) É preciso analisar as exigências mais fundamentais do sistema para dar prioridade às ações. Este aspecto é tão necessário quanto a retórica das Reformas empreendidas pelas burocracias que escondem, em muitos casos, reajustes de sistemas que trazem mudanças profundas<sup>52</sup>.

Portanto, outra especificidade dessa gestão, que lhe deu seu caráter articulador do Projeto regional, consiste na presença de diferentes categorias do magistério atuando juntas, com conhecimentos advindos tanto do campo administrativo quanto do campo pedagógico e do campo político. Articulando militância política e pedagógica.

---

<sup>51</sup>- Idem, Ibidem, pp 105/115.

<sup>52</sup>- Sacristán, J.G., Investigación e Innovación sobre la gestión pedagógica de los equipos de profesores, p. 68/71/98.

Essas ações culturais , que caracterizam a gestão dos educadores, precisam ser visualizadas não só nos conceitos (re)construídos nos documentos escritos produzidos pelo grupo , mas também, indiretamente, fornecidas pelas pistas e pelos sinais que despontam , nos silêncios dos documentos (oficiais ou não ) e nas práticas cotidianas, porque no processo, os conceitos se tornaram unos e aparentemente consensuais.

A gestão especificamente colegiada e mista de educadores, caracterizou-se pela concepção e vivência de um Projeto Pedagógico voltado para as escolas públicas, que se deu através de um conjunto de idéias, conflitos (interesses e valores) que temporariamente os uniu, e que foram vivenciados, com diferentes metodologias de ação ( e ou estratégias), que resultaram numa experiência cultural carregada de conflitos e tensões. Através de suas estratégias de ação, é possível conhecer os processos organizativos, que foram próprios das instituições educativas.

Escolas públicas e delegacias de ensino - também trazem um conjunto de determinações que fixam os alcances e os limites dessa gestão . O lugar circunscreve a quem e como é possível falar, quando educadores abordam a cultura entre si (a tensão entre o individual e o coletivo) no processo de construção do Projeto Pedagógico . É importante lembrar que o tecido desta cultura , neste lugar, não existiu enquanto tecido uniforme e imutável .O grupo não era uniforme. Nem as delegacias de ensino. Havia jogos de poder e construções sociais diversas, que foram submetidas aos acasos , aos eternos conflitos de interpretação entre os indivíduos. Isto significa dizer que a *cultura apresenta-se como campo de uma luta multiforme entre o rígido e o flexível (...) e também que nesse campo indefinido da cultura, as tensões e as enfermidades sociais se manifestam Ela oscila entre o que permanece e o que se inventa no cotidiano*<sup>53</sup>.

É preciso entender também o lugar onde o grupo estava nessa correlação de forças políticas da sociedade. Embora tivesse aflorado no interior de uma instituição do Estado, assumindo inicialmente as prioridades da S/E (do governo de oposição recém eleito), permitiu - ao menos temporariamente - emergir conflitos, contradições, fraturas do sistema, forças políticas , e se defrontou com situações sócio culturais em termos de forças e com oposições reconhecidas, o que, como tentarei mostrar, foi fundamental .

---

<sup>53</sup>Certeau, M., opus cit, pp 222/235.

O Projeto Pedagógico de Campinas foi um movimento diferente dos demais movimentos de luta material<sup>54</sup> ( embora estivesse à eles associado ), movimento de intervenção cultural que se iniciou com uma estratégia intencional do grupo para viabilizar um Projeto de luta pela qualidade do ensino nas escolas públicas estaduais. A análise da gestão pedagógica específica num tempo e espaços determinados, pode produzir efeitos de transformação social, reconhecer seus limites para além dos quais o jogo, de “prever os acontecimentos”, se torna perigoso.

Essa tem sido uma caminhada difícil para aqueles que tentaram (e ainda tentam) realizar a experiência da transformação, empunhando bandeiras de luta do ideário democrático por caminhos conhecidos. Aí reside o jogo. Jogo que se renova com rapidez, ao menos por parte da gestão dos Projetos (neo)liberais, que na história da educação brasileira, nunca deixaram faltar estratégias de comoção da sociedade civil, com cálculos de gestão bem planejados, servindo-se fartamente das políticas educacionais.

### *Surpresas Liberais ?*

---

<sup>54</sup> -Tomo também por referência o quadro teórico analítico dos movimentos sociais feito por M.G.M. Gohn. No caso de Campinas, há um caso particular de movimento social, por tratar-se de categorias específicas do magistério. De maneira geral, os movimentos sociais básicos que conhecemos podem ser oriundos da produção propriamente dita (movimento operário e sindical); do contexto político -partidário; do plano das crenças e religiões; do campo; de bandeiras de lutas mais abrangentes; de lutas urbanas com problemáticas urbanas. Cf, A força da periferia, pp 49/50.

## CAP 2-A GESTÃO DE EDUCADORES NA TRADIÇÃO CULTURAL

*A retomada em defesa da escola pública está apenas começando. Este Projeto é uma das pequenas grandes tarefas que estamos assumindo e na qual sua participação é fundamental. Chega de desabaços e cochichos de corredor. É momento de buscarmos juntos caminhos para a ação . (Campinas, 1984)*

Na **primeira** parte deste capítulo, com alguns dos fios despontados no presente, vou rever algumas de nossas heranças culturais que predominaram no processo histórico de evidência seletiva, no qual as conquistas liberais *vieram de surpresa*, como estratégias eficazes de gestão inteligentemente conjugadas pelo Estado às Políticas Educacionais, aos movimentos dos reformadores e legisladores. Estratégias de caráter desmobilizante que serviram ora para antecipar, ora para prevenir, ora para diluir, ora para incorporar ou assimilar, não só, os movimentos educacionais, os Projetos Pedagógicos, mas também os movimentos alternativos de oposição, de maneira geral..

Assim, após conhecer num período mais longo, as dificuldades do processo social de inovação e alterações no interior das instituições do Estado atreladas à concepção de cultura institucional , podem-se perceber as dificuldades nas quais a gestão pedagógica de educadores esteve historicamente mergulhada.

Após a contextualização, na **segunda parte**, os documentos *contam a história* nos limites contemporâneos, para analisar os principais fatores que levaram os educadores progressistas a construir sua gestão colegiada e mista , centrada principalmente na luta pela qualidade de ensino, com estratégias específicas da época, *participando* do interior das instituições do Estado, sem deixar de evidenciar, seu esforço de oposição, de resistência, suas especificidades.

Importante começar pelo quinhentismo, pois o processo de construção de estratégias pelo Estado, antecede ao período comumente demarcado ( séculos XVIII e XIX) de amadurecimento do capitalismo. Tais estratégias podem também estar presentes na cultura que se esboçou desde os *Pedagogos da Prosperidade* e foi lentamente

amadurecendo e se transformando para se expandir pelos fins do XIX, quando o debate educacional e a luta pela qualidade do ensino se iniciaram, motivando *também* propostas alternativas de classes, grupos de intelectuais e de educadores (ou mais, ou menos distantes do poder do Estado) para ampliação da escolaridade. Resíduos culturais, que foram percebidos entre os *Pedagogos Revolucionários de 1984* .

## 2.1 Pedagogia da Prosperidade

*Não têm conta, entre nós, os pedagogos da prosperidade que, apegando-se a certas soluções onde, na melhor hipótese, se abrigam verdades parciais, transformam-nas em requisito obrigatório e único de todo o progresso.* Essa frase foi emprestada de Holanda porque ainda soa criando um certo mal estar .

Em seguida, essa sensação fica mais forte. A democracia no Brasil foi sempre um mal entendido (...) *os movimentos aparentemente reformadores, no Brasil, partiram quase sempre de cima para baixo; foram de inspiração intelectual, se assim se pode dizer, tanto quanto sentimental (...) as conquistas liberais vieram quase sempre de surpresa .Não emanavam de uma predisposição espiritual e emotiva particular, de uma concepção de vida bem definida e específica, que tivesse chegado à maturidade plena(...).*

Outro traço dos “pedagogos da prosperidade”, da nossa intelectualidade, está no ideal de cultura fundado na “miragem da alfabetização do povo” que traz sempre à tona a retórica de que nossos males ficariam resolvidos com a difusão das escolas primárias . Mas alerta o autor que essa alternativa, desacompanhada de outros elementos que a completem, é como uma arma de fogo posta nas mãos de um cego, serve apenas para disfarçar um invencível desencanto em face das condições reais .

A força da tradição lírica, que nos veio da metrópole, fixou, entre os românticos brasileiros, o pessimismo, o morrer de amores, a sentimentalidade lacrimosa, pois *tornando possível a criação de um mundo fora do mundo, o amor às letras não tardou em instituir um derivativo cômodo para o horror à nossa realidade cotidiana* . Não só entre os românticos, *os nossos homens de idéias eram em geral puros homens de palavras e livros, não saíam de si mesmos, de seus sonhos e imaginações . Tudo assim conspirava para a fabricação de uma realidade artificiosa e livresca onde nossa verdadeira vida morria asfixiada.*

*Variam os discursos de diapasão e de conteúdo, mas têm sempre o mesmo sentido e as mesmas secretas origens.*

*(...) o americano ainda é interiormente inexistente, pois as manifestações de decisões e idéias continuam sendo impostas de fora “exteriores à terra”.*

Assim já em 1936, em *Raízes do Brasil*, Holanda, em sua obra que se tornou um documento clássico entre nós, mostra alguns traços preciosos da nossa intelectualidade, baseado num panorama de raízes milenares da cultura nacional fundada desde nossos ancestrais ibéricos, que atravessa a colônia e alcança a revolução de 1930.<sup>1</sup>

Há traços mais que se somam a estes, apontados por Faoro(1957), outro clássico da nossa literatura, que ajudam contextualizar um dos aspectos que mais me instiga a pensar, o descompasso temporal advindo dos ritmos dos pedagogos, (não só, os da *Prosperidade*), diante das surpresas liberais.

*Toda a vida intelectual, depois da fosforescência quinhentista (...), era um jogo de sutilezas formais, um jogo verbal de ilusões aéreas ... Enquanto a Europa conhecia o triunfo do moderno espírito, do espírito crítico e experimentalista, em Portugal mesmo no XVII, a ciência se fazia para as escolas e para os letrados e não para a nação, para suas necessidades materiais, para sua inexistente indústria, sua decrépita agricultura ou seu comércio de especulação. Uma camada de relevo político e social monopolizava a cultura espiritual, pobre de vida e de agitação. Fora dela, cobertos de insultos, ridicularizados, os reformadores clamavam no deserto, forçados a emigrar para a distante Europa, envolvida em outra luz<sup>2</sup>. Trata-se de mais um dos fundamentos sociais e espirituais que se reúnem para formar o Estado português que precipitará a emergência de uma estrutura permanente e viva no Brasil, conforme afirma Faoro<sup>3</sup>.*

Havia incompatibilidade do português com o espírito capitalista. O Estado se confundia com os empresários na manobra dos cordéis, o estamento burocrático de certa forma congelou, uma vez que o modelo de Estado português que se projeta no Brasil, é o de um feixe de cargos, reunidos por constelação. O rei é o bom príncipe carismático que seduz a nação, o pai do povo que socorre os pobres, ao mesmo tempo que governa pela nobreza e para a nobreza. Mesmo antes de 1500, a educação já obedecia esta estrutura, cabendo à escola a produção de funcionários, letrados, militares e navegadores. Para o

---

<sup>1</sup>-Cf Holanda, S. B., *Raízes do Brasil*, pp 119/127.

<sup>2</sup>-Idem, *Ibidem*, pp 63/4.

<sup>3</sup>-Cf Faoro, R., *Os donos do poder*, pp 63/4.

autor, essa monarquia acostumou o povo a servir , quebrou a energia das vontades, adormeceu a iniciativa.

Os netos dos conquistadores de dois mundos , diz Faoro, podem, sem desonra , consumir no ócio o tempo e a fortuna, ou mendigar pelas secretarias um emprego: o que não podem sem indignidade é trabalhar . Assim, essa aristocracia pobre, de ociosos, foi fortalecida em sua estrutura secular pelo mundo quinhentista , continua o autor, é o fruto que colhemos duma educação secular de tradições guerreiras e enfáticas .Sem esquecer, que o rei era o senhor da guerra e da terra, o centro supremo das decisões, tendo acima dele apenas a Santa Sé e o papa . Abaixo dele , súditos e subordinados para exacerbar os privilégios das companheiras do soberano - a nobreza e o clero - para não aniquilá-los.

Por outro lado, *a utilização técnica do conhecimento científico, uma das bases do capitalismo industrial, sempre foi, no Brasil, fruta importada. Não brotou das necessidades práticas do país (...), Portugal cheio de conquistas e glórias, será no campo do pensamento o “reino cadaveroso”, o “reino da estupidez” dedicado a navegação ,que em nada contribuiu para a ciência náutica(...)*<sup>4</sup>

Assim, explica o autor, *de D. João a Getúlio Vargas, numa viagem de seis séculos, uma estrutura político social, resistiu a todas as transformações fundamentais, aos desafios mais profundos , à travessia do largo oceano(...)* Insiste o autor, ao longo do trabalho, nesta tese da *persistência secular da estrutura patrimonial, resistindo galhardamente, inviolavelmente, à repetição, em fase progressiva da experiência capitalista.. Adotou do capitalismo a técnica, as máquinas, as empresas, sem aceitar-lhe a alma ansiosa de transmigrar. (...) A compatibilidade do moderno capitalismo com esse quadro tradicional, equivocadamente identificado ao pré capitalismo, é uma das chaves para compreensão do fenômeno histórico português-brasileiro, ao longo de muitos séculos de assédio do núcleo ativo e expansivo da economia mundial, centrado em mercados condutores, numa pressão de fora para dentro.*

*No soberano concentram-se todas as esperanças de pobres e ricos, porque o estado reflete o pólo condutor da sociedade. (...) Ele é o pai do povo, não como mito carismático, nem como herói, nem como governo constitucional e legal, mas o bom príncipe, -D. João I, D. Pedro II, Getúlio Vargas, José Sarney, Fernando Collor ou Henrique( penso que posso sem susto acrescentar) empreendendo, em certas circunstâncias, uma política social de bem estar , para assegurar a adesão das massas. Para evitar a participação popular*

---

<sup>4</sup>-Idem, Ibidem, pp 84/87.

*recorre , não raro, à mobilização das ruas em manifestações que, atrás de si, só deixam o pó das palavras incoseqüentes. Filho do providencialismo estatal, ele o fortifica usando de poderes que a tradição lhe confere. Em casos extremos, será o ditador social de aparência socialista, de um suposto socialismo que sacia aspirações, desviando-as e acalmando-as , com algum circo e pão.(...)Essa incolumidade do contexto do poder, congelado estruturalmente, não significa que ele impeça a mudança (...) O sistema compatibiliza-se , ao imobilizar as classes, os partidos e as elites, aos grupos de pressão, com a tendência de oficializá-los<sup>5</sup>.*

Pesaram na (re)construção do ideário democrático dos educadores, permanências (ou resíduos) culturais remanescentes, que viajaram nessas tradições e perduraram até nossos dias, dando a impressão de ser sempre atual. Elas não estão apenas subjacentes no nosso imaginário. Pesaram tanto no ocultamento das diversas experiências sociais, quanto na destruição de Projetos alternativos. Pesaram também, nas utopias que ajudaram a conformar as políticas educacionais, dando a elas, seu caráter **preventivo** de lutas sociais.

Embora a pedagogia política, a propósito da educação democrática, pareça ter cultivado uma certa obsessão pelo *acerto de contas* com a tradição., até hoje, as políticas públicas não acompanharam os discursos dos profissionais de educação. Ou seja, os educadores brasileiros, a propósito da educação democrática, também são tributários do ideário, do modelo de escola dos revolucionários franceses, principalmente porque *o liberalismo não cumpriu até hoje as promessas equalizadoras de seus arautos<sup>6</sup>.*

Um reencontro ?

## 2.2- Pedagogia do cidadão

A ótica republicana reiterou a tradição imperial que havia reiterado outras, que haviam reiterado outras. Desde que os intelectuais dedicados à educação, no período republicano, consideraram a possibilidade da abertura dos bancos das escolas aos “súditos”, (classes sociais diferenciadas), na escola possível à maioria da população brasileira, intelectuais, educadores e alunos tentaram resistir de diferentes formas pela sobrevivência da escola pública. Importante ampliar para entender melhor esse momento<sup>7</sup>.

<sup>5</sup>- Idem, Ibidem, pp 733/746.

<sup>6</sup>- Ver Botto, C, A escola do homem novo: Entre o Iluminismo e a Revolução Francesa., p. 17.

<sup>7</sup>- As idéias a seguir foram parafraseadas de Bittencourt, C.M. F., Pátria , civilização e trabalho, pp17/92.

Com regras codificadas pelos positivistas, de maneira mais orgânica, retoma-se o sentido da história como “genealogia da nação”. Ampliava-se, no início do século, o direito à cidadania a uma parcela maior da população. A História tornou-se imprescindível para essa formação. Integrou-se o currículo escolar que buscava direcionar a pedagogia. A função social da escola era de criar e aperfeiçoar uma **pedagogia do cidadão útil**.

Os marcos definidores de uma nova política educacional estão associados aos novos padrões culturais que se constituíam ao interesse dos imigrantes de ascender socialmente junto com as mudanças econômicas e o aumento populacional. O centro financeiro, comercial e industrial do país, a cidade de S. Paulo, transformava-se criando espaços urbanos diferenciados. O setor público ampliava seu quadro de funcionalismo. As diferentes atividades exigiam nova preparação técnica e habilidades específicas de mão de obra. Esta preparação estava relacionada com a formação oferecida pela instituição escolar.

*Quando em meados da 1ª Guerra mundial foi retomado o debate educacional, em nível nacional, por diversos grupos de intelectuais e por políticos, no Estado de S. Paulo, o problema repercutiu com extrema força, mobilizando amplos setores da vida pública. S. Paulo projetava-se como palco de uma série de inovações educacionais e nem sempre as propostas para escolarização provinham da esfera do poder educacional constituído. Outros grupos sociais empreenderam reformulações, e muitas vezes efetivaram propostas educacionais criando suas próprias escolas. A história da educação, bem como a produção que os educadores realizaram no decorrer do período colocam o Estado como a principal figura da ação educacional. A escola e o ensino têm sido analisados, comumente, relacionados exclusivamente ao poder do estado<sup>8</sup>. No entanto, explica a autora, até o final da década de 30, o número de ginásios particulares foi sempre maior, pois de 629 estabelecimentos do país, 530 eram particulares. Havia quase o monopólio do ensino secundário pela Igreja Católica.*

Que interesses o Estado representava?

O debate educacional deixou de situar-se no espaço parlamentar principalmente no início da década de 20. Outros espaços foram criados. *Criaram-se, inicialmente, “ligas” ou associações, que incentivaram a disseminação de projetos alfabetizadores. Em 1924, foi fundada a Associação Brasileira de Educação - ABE - no Rio de Janeiro, que cuidou de organizar inúmeras Conferências Nacionais de Educação. Também a Imprensa cuidava de divulgar e organizar debates em torno de problemas educacionais. A Igreja Católica,*

---

<sup>8</sup> - Idem, Ibidem, pp 21/22

*embora tivesse alguns de seus representantes na ABE, cuidou de organizar-se em torno do Centro d. Vidal, divulgando seu ideário pela Revista “A Ordem”*<sup>9</sup>.

Os intelectuais republicanos, que empunhavam a bandeira da democratização do ensino pelo símbolo da Escola Nova, que realizaram encontros dentro da “visão regeneradora”, foram geralmente apoiados pelas autoridades políticas. Um grupo ficou mais conhecido em 1932. Parte dele redigiu o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova.. Dentre suas opções educacionais, defendiam *um plano de reconstrução educacional pelo qual o Estado prevaleceria numa ação capaz de dar unidade nacional à educação. Desejavam um Ministério da educação para coordenar, em nível nacional, um plano capaz de oferecer a “unidade educativa”. (...) defendiam também a escola laica, pública e gratuita, embora consentissem na participação do ensino particular* (...) <sup>10</sup>.

Cabe ressaltar que, entre os intelectuais próximos ao poder, *as divergências existentes não comprometiam, entretanto, as intenções uniformizadoras para a educação, esboçadas desde o início do século XX. Já naquela época, os discursos provenientes dos diversos grupos insistiam na formulação de uma política educacional, que deveria homogeneizar a cultura em nível nacional.*(...) Carneiro Leão afirmou em 1924, *que num país como o nosso, da extensão territorial, da multiplicidade de raças de imigrantes, da dificuldade de comunicações, da diversidade de fortunas e de possibilidades de diversos Estados, entre si, a educação que intensificar a unidade de cultura e a unidade de espírito será mais apropriada à preparação da homogeneidade nacional e da grandeza de nosso futuro*<sup>11</sup>.

No entanto, ampliava-se o setor terciário e havia necessidade urgente de preparar jovens, com formação ginásial para ocupar os novos espaços advindos da “civilização da técnica” urbana e industrial. As palavras de Francisco Isoldi esclarecem magnificamente a função desses alunos no conjunto da nação:

*Nos ginásios se aprendem os princípios necessários e gerais. Quando o aluno sai do ginásio, o seu engenho já está formado, o seu caráter já está determinado, o seu futuro já está delineado, ou mesmo decidido. Muitos vão para as indústrias, em modestos empregos, formando aquela categoria social que fica entre o povo e os dirigentes do país, tanto na política quanto na ciência. As idéias, por meio deles, filtram-se, descendo*

---

<sup>9</sup>- Idem, Ibidem, p. 23

<sup>10</sup>- Idem, Ibidem, p. 24.

<sup>11</sup>- Idem, Ibidem, pp 24/25.

*continuamente das camadas superiores até os mais humildes : são eles que mantêm o corpo da Nação*<sup>12</sup>..

Nesse sentido, o projeto educacional de “educação popular”, que educadores e autoridades políticas realizou para designar a **escola primária alfabetizadora**, fundamentou-se na **homogeneidade cultural e na questão nacional**.

Contudo, em S. Paulo, este Projeto nacionalista do governo , enfrentou oposições de Projetos advindos de outros grupos, tais como, sindicatos, organizações culturais anarquistas, imigrantes e do movimento operário voltados aos interesses da classe trabalhadora .Grande parte dessas lideranças foi constituída por imigrantes europeus (e seus filhos nascidos no Brasil), educados principalmente pela teoria socialista e pelas lutas que aqui empreenderam desde o tempo do Império, tanto com o Estado, quanto com a Igreja., tais como nas campanhas abolicionista e republicana. Não faltaram repressões . Em 1919 escolas anarquistas foram fechadas de maneira repressiva. Em 1939, o mesmo se deu com 284 escolas de imigrantes, principalmente japoneses<sup>13</sup>.

A reforma de 1930 ( Francisco Campos) ampliou os Programas Nacionais de ensino, a produção de livros didáticos e de subsídios, viabilizou o Projeto político governamental, anunciou a tendência tecnocrática e facista do Estado de controlar e uniformizar, com apoio de intelectuais, a organização da cultura escolar. Francisco Campos, em seu livro *O Estado Nacional*, justifica a criação do Estado totalitário que deveria substituir o Estado liberal democrático. A grande missão pedagógica e técnica seria desenvolvida somente por um estado portador de uma ideologia específica. A democracia deve ser revista bem como o seu aspecto de representação parlamentar: ineficaz.

Para ele, o que o Estado Totalitário realiza é ( ...) *a eliminação das formas exteriores ou ostensivas de tensão política.(...) No Estado totalitário, desaparecem as formas atuais do conflito político; as formas potenciais aumentam, contudo, de intensidade. Dai a necessidade de trazer as massas em estado permanente de excitação. As massas devem ser mantidas em estado de irreflexão, de êxtase, de inconsciência. Também se apropria de uma previsão de Marx. para elaborar a defesa do corporativismo para interromper a anarquia liberal capaz de decompor o capitalismo. Assim, o autor justifica o 10 de Novembro de 1937, com uma expressão das revoluções do século XX:*

---

<sup>12</sup>- O trecho é parte da palestra de Francisco Isoldi publicado no Jornal “O Estado de S. Paulo” é encontrado em Bittencourt, opus cit, p. 49.

<sup>13</sup>- Idem, Ibidem, p. 25.

*Romper a resistência da máquina democrática para dar livre curso ao ideal democrático*<sup>14</sup>. Caberia ao Estado a responsabilidade de tutelar a juventude , difundir e cultivar seus símbolos, seus mitos exaltados e seus rituais cumpridos.

No regime Vargas, também vai ser inaugurada a supremacia política da elite burocrática . Intelectuais foram cooptados pelo regime e assim tiveram acesso a todas as áreas do serviço público - educação, justiça , serviços de segurança , e outras. A diferença com os governos anteriores está em o domínio da cultura virar um “negócio oficial “ e o funcionalismo público converter-se numa das bases sociais decisivas para sustentação política do regime .

Mesmo alguns militantes da liderança anarquista, atuantes ao longo da República Velha, foram atraídos aos círculos de cúpula do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio como instrumento de legitimação da política oficial. Conforme explica Micelli, a cooptação desses intelectuais se relacionava diretamente às suas aptidões de liderança da classe operária que já haviam demonstrado possuir em diversas oportunidades, como por exemplo, na direção de órgãos e associações de classe, bem como na condução de greves e outros movimentos reivindicatórios<sup>15</sup>.

O Estado passa a ser responsável pela legitimação das competências e atua também como agência de recrutamento, seleção, treinamento e promoção . Além dos intelectuais nos altos cargos, os educadores profissionais foram também convocados pela elite burocrática.. Abrem-se cargos especializados para **técnicos de educação** , de organização, e de assistentes, que são preenchidos por **educadores** que ingressam nos escalões inferiores do setor público e ascendem na hierarquia graças à raridade de suas qualificações . Ocupam cargos nos ministérios recentes, como inspetores de ensino , do trabalho e aceitam encomendas oficiais tais como livros e manuais escolares<sup>16</sup>

---

<sup>14</sup>- Os fragmentos do livro foram citados por Schwartzman, S., et al, Tempos de Capanema, pp 61/66.

<sup>15</sup>- Joaquim Pimenta, é um exemplo. Cearense, nascido em 1888, professor de uma escola noturna para menores. Embora, fosse inicialmente, irmão da Conferência Vicentina, posteriormente, rompeu seus laços com a Igreja. Ingressou no curso jurídico, tornou-se, em 1919, professor popular da faculdade de direito em Fortaleza, onde pode divulgar seus escritos marxistas. O sucesso do seu primeiro mandato lhe permitiu, converter-se aos poucos, no principal líder do movimento operário no âmbito local. Depois, participou da “Internacional” dos intelectuais, sediada em Paris e liderada por Barbusse, que esboçou o Projeto de um Partido Socialista. Em 1925, transfere-se para o Rio de Janeiro, onde aceita um cargo no Ministério da Justiça, embora esta atitude desagrade seus antigos companheiros de militância operária em Pernambuco. Após 1930, foi consultor oficial de Vargas, sobre as questões sociais. Cf. Micelli, S., Os intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920-45), pp 172/8.

<sup>16</sup>- Idem, Ibidem, pp.131/2,138, 157/8.

Nos princípios que regem sua trajetória, (re)encontramos a permanência no processo, da oligarquia interessada na educação, como estratégia de extensão de oportunidades de escolarização, para ganhar dividendos políticos. Desta vez, com uma nova carreira na divisão do trabalho pedagógico, profissionalizando um grupo de especialistas em problemas educacionais. Esse esforço de modernização, que já se iniciara no correr dos anos 20, motivou também alguns estados a contratarem, por ex: Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Carneiro Leão, para que levassem a cabo as reformas da instrução.

Dentre as principais heranças na área educacional do tempo do governo Vargas, podemos constatar que, embora fortes setores da sociedade não se submetessem à tutela do Estado, a centralização política de 1935 *elimina tentativas de criação de sistemas estaduais de educação mais independentes, com exceção talvez de S. Paulo (...) todo esse esvaziamento das iniciativas isoladas regionais deveria ser recompensado por um trabalho de mobilização cívica do próprio governo, através de instrumentos de mobilização e propaganda* Controle e esvaziamento que não foi nem um pouco difícil junto à Igreja. No final do Estado Novo o projeto educacional do Ministério da Educação (Capanema 1930-40) *havia exaurido seu conteúdo ético e mobilizador, deixando em seu lugar a parafernália de leis, instituições, reformas(...)*<sup>17</sup>.

As palavras de Lourenço Filho são esclarecedoras da construção de valores que caberia à instituição escolar, pós 37. (...) *transmitir os valores indiscutíveis, que estivessem esquecidos ou ameaçados na sua própria segurança. E os valores nacionais indiscutíveis deveriam coincidir, no plano social, com os valores mesmos da personalidade; por isso que é por eles e em nome deles que a vida moral se realiza. Tais são os da tradição nacional, do idioma, da cultura, das crenças, da arte, do território - matéria não opinativa, - estranha ao conteúdo de grupos ou partidos - e de que, no novo regime só o Estado Nacional pode compreender-se como depositário*<sup>18</sup>.

As propostas francesas de formar **nação e pátria**<sup>19</sup>, segundo um critério ideológico de fronteira política, orientaram Fernando de Azevedo.

---

<sup>17</sup>-Cf Schwartzman, et Al, opus cit, pp263/4

<sup>18</sup>- Palavras de Lourenço Filho foram extraídas de Bittencourt, C. M. F., opus cit., p. 27.

<sup>19</sup>- Para Diderot e Dalember, na Enciclopédia francesa, Nação é substantivo coletivo que se usa para designar uma quantidade considerável de povo, que habita uma certa extensão de país, restringida por certos limites, e que obedece o mesmo governo. (...) Pátria, vem do latim, pater, que representa pais e filhos. É um poder antigo que se remete ao sentimento de público, felicidade que só vigora no coletivo, amor às leis e da felicidade do Estado, amor singularmente reservado às democracias; uma virtude política pela qual se renuncia a si mesmo preferindo o interesse público; é um sentimento e não uma continuação do

Dentre os visitantes franceses que estiveram em S. Paulo, escrevendo e realizando palestras, destaco George Dumas, pois, pelo seu discurso, pode-se perceber a inclusão do ideário francês, que vai se constituir em referência ao imaginário contemporâneo, de “civilizar o mundo”, “formar o espírito dos alunos”, “formar o cidadão”, “regenerar o povo” pela via da instrução. *Todo ensino das nações latino americanas não deveria jamais perder de vista a responsabilidade de ser herdeira da civilização greco-latina. As nações latinas têm sido, de há muito, as únicas representantes da cultura, no mundo ocidental, e a cultura greco-latina é, ainda hoje, perante as outras culturas que não tenho a intenção de rebaixar, o maior patrimônio da ciência, de moral e de beleza que a humanidade jamais conheceu.*<sup>20</sup>

A tradição nacional da pátria brasileira, cristã, originária do branco civilizado segundo moldes europeus, deveria ser criada sob a égide da civilização ocidental. Essa ênfase na formação humanista, que evitasse conflito de idéias, baseada no latim e no grego, foi retomada por Capanema, que acrescentou a “educação patriótica”. *É com educação moral e cívica que se cerra e completa o ciclo da educação individual e coletiva e é por ela que se forma o caráter dos cidadãos, infundindo-lhes não apenas as grandes virtudes pessoais senão também as grandes virtudes coletivas que formam a têmpera das nacionalidades - a disciplina, o sentimento do dever, a resignação nas adversidades nacionais, a clareza nos propósitos, a presteza na ação, a exaltação patriótica*<sup>21</sup>.

A principal herança dos tempos do Estado Novo na área educacional é o fato de ter existido *um conjunto de noções e pressuposições que, desenvolvidas naquele contexto, adquiriram o caráter de verdades evidentes para quase todos, independentemente de seu lugar nos debates políticos e ideológicos que a questão educacional tem gerado*. Passa a existir a necessidade de unificação do sistema educacional de norte a sul seguindo **um mesmo modelo**, cabendo ao Estado o poder controlador, fiscalizador e financiador da educação em todos os seus níveis. Curando os problemas da má qualidade do ensino, com desperdício de recursos, com melhores leis, e também com melhor fiscalização e mais controle. *A questão educacional que até o final da década de 50 se colocava no centro das discussões políticas do país, terminasse se transformando em um conflito de interesses entre tecnocratas, administradores e donos de escola, professores e estudantes,*

---

conhecimento; o último dos homens do Estado pode ter tal sentimento, tanto como o chefe da República. Pátria e tirania são dois mecanismos excludentes. Cf. Botto, C., opus cit. p. 42/3..

<sup>20</sup> - Discurso proferido por George Dumas, in Bittencourt, C. opus cit., p. 55

<sup>21</sup> - Pronunciamento do Ministro Capanema, apud, Bittencourt, opus cit., p. 57.

*cada qual agindo dentro de sua ótica e interesses particulares e sem a preocupação ampla do papel da educação numa sociedade democrática ., mais justa e eqüitativa...<sup>22</sup>.*

Mas, essa parte dessa herança cultural atravessou tempos também anteriores a Capanema.

As experiências adquiridas nas duras lutas empreendidas , e nas diferentes estratégias de resistência encetadas, podem ter contribuído para compor e amadurecer o imaginário das oposições, viajando em outras estratégias e táticas , em outros tempos e espaços, talvez com outro vigor. Mas, de acordo com o alcance dos registros escritos da historiografia ( que nem sempre é história) , posso também afirmar que a cada novo Estado predominou um **novo reencontro** de velhas formulações, velhas propostas, velhos estereótipos. De Classes e grupos, que, no poder, acabaram reiterando a tradição (que é anterior ao Estado Republicano e Imperial) de invenção de um passado homogêneo aos brasileiros, destruindo Projetos alternativos, apagando diferenças advindas tanto das classes sociais, quanto de passados e de experiências culturais. Permaneceu o ensino de má qualidade, professores despreparados para a função, a escola para formar a elite, para ocupar os empregos burocráticos e o magistério como atividade *menor* .

Embora os legisladores do Estado republicano ( 1891), em substituição às aulas esparsas , tivessem criado o sistema de ensino , acrescentassem o processo de escolarização obrigatório, não inovaram na definição de áreas de competência da União e dos Estados. e mantiveram as definições dadas pelo ato institucional de 1834. Consideraram também, como elemento estruturante da Nação, a invenção da “Identidade Nacional”. Invenção que pode ser localizada nas Propostas pedagógicas, nos debates entre educadores de posturas ideológicas diversas , nas orientações de trabalho aos professores , nos manuais didáticos de uso obrigatório para alunos. O poder político educacional , diferentemente da concepção corrente da sociedade, sempre preocupou-se com o conhecimento histórico institucional a ser veiculado pelas escolas. Preocupou-se com a **memória** que vem sendo construída pela **cultura escolar**. Preocupou-se em fazer a conversão de valores, crenças, hábitos, via escola. Nesse Nacionalismo rançoso, os cidadãos a serem formados pela escola (para o trabalho?), deveriam ser submetidos ao mesmo processo, *igual* em conteúdos, em regras de comemorações (mesmo Hino, mesma bandeira), em crenças a serem transmitidas e **desigual quanto ao destino futuro**<sup>23</sup>.

---

<sup>22</sup>- Idem ,Ibidem pp 265/6.

<sup>23</sup>- Cf. Bittencourt, C. M., opus cit, grifos meus.

A tarefa educativa adquire o imperativo da militância cívica. Esse amor pela pátria, advindo principalmente, dos ideais revolucionários da França, conforme explica Botto, traria em si algo de terrível permitindo, sob tal perspectiva, a depuração de todos os indivíduos que não se amoldassem ao suposto renascer assentado na trilha revolucionária .A *tarefa educativa* vai se aliar ao espírito de *militância cívica*. *Desse modo, a fala do poder passa a se auto-erigir como porta voz do curso da história, da própria razão de ser dos fatos e, mais do que isso, apresenta a si própria como imanente a um olhar privilegiado, capaz de captar o seu tempo e revelá-lo aos olhos dos contemporâneos.* <sup>24</sup>.

Seria mais uma vez a **desigualdade de ritmo** que tanto afeta os países de capitalismo tardio? Seriam as **surpresas advindas das propostas liberais**?

Agora me ocorre ( talvez não por mera casualidade), uma frase de Faoro, lembrando um teórico marxista que sempre esteve atento à lição de seu mestre. De olhos postos no país atrasado onde o Estado absorve parte da fortuna , enfraquecendo todas as classes e burocratizando-se, nota que a **adaptação ao ritmo mundial** impõe uma combinação original de bases diversas do processo histórico. *Selvagens lançaram fora os arcos e flechas e apanharam imediatamente os fuzis, sem percorrer o caminho que havia entre essas duas armas no passado*<sup>25</sup>

### 2.3 Vanguarda armada

Nos anos 60, acontecimentos marcantes alteram a figura do mundo bipolarizado desde o fim da Segunda Guerra Mundial, pela guerra fria de E. U. A. e URSS. Internacionalmente ocorreram inúmeros protestos contra a ordem estabelecida , tais como o “Maio estudantil francês”, “A primavera de Praga”, nos E. U. a. as revoltas contra a “Guerra do Vietnã”. Cuba socialista não está sendo tolerada pelos E. U.A; morre Che Guevara na Bolívia; Martin Luter King é assassinado. A China de Mao Tsé Tung rompe com Formosa e inicia sua revolução cultural.

Em vários cantos do país, pontilham as mobilizações populares pelas Reformas de Base, campanhas , e movimentos de educação e cultura popular . Ao mesmo tempo a

---

<sup>24</sup>- Botto, C., opus cit, pp 76/7, grifos meus.

<sup>25</sup>- Léon Trotsky, apud, Faoro, R., opus cit, p. 735, grifos meus ..

revolução cubana vai desencadear uma ofensiva anticomunista que precedeu e justificou o golpe militar .As estratégias de ação, em fins da década de 60, se transformam em intervenção mais direta , mais assídua do corpo dos intelectuais, educadores , alunos , para viabilizar suas idéias . Importante parar um pouco mais neste período .O objeto de estudo está quase à superfície.

*Agora, a liderança queria empreender uma transformação estrutural profunda na sociedade brasileira (...) não mais reformas educacionais*

A produção de Germano permite compreender aspectos que fundamentam a estrutura e conjuntura no conjunto do movimento histórico do Estado Militar e educação no Brasil de 64 a 85 .

O Estado Tecnocrático era fruto da coalizão civil e militar no poder, que envolvia o conjunto das classes dominantes formado pela burguesia industrial, financeira, os latifundiários e uma camada de intelectuais e tecnocratas que davam também o caráter civil. Tal coalizão resultava na dominação burguesa viabilizada pela política dos militares , no regime autoritário e ditatorial, com hipertrofia do executivo combinada com os demais poderes. Os Estados militares foram um traço característico do terceiro mundo.

Nessa perspectiva, *a política educacional é entendida como uma certa forma de intervenção do Estado com vistas a assegurar a dominação política existente , o processo de acumulação do capital e por vezes , afastar focos de tensão e conflito , para obter a hegemonia “ mas explica que ao exorcizar os conflitos produz condições materiais para outros conflitos .*<sup>26</sup>

O Estado brasileiro empreendeu duas reformas , uma em 1968 no ensino superior e outra em 1971 no ensino primário e médio, que se caracterizaram pela distinção entre o discurso e a prática oficial . A lei 5.692/71 apresenta dois pontos aparentemente favoráveis, a extensão da escolaridade obrigatória de 4 para 8 anos( hoje 1o grau ) e a generalização do ensino profissionalizante no 2o grau. Mas, no limite da ordem estrutural, o Estado esbarra na escassez de verbas para a educação pública e o “interesse “ pela educação foi demonstrado através do anticomunismo e do anti-intelectualismo que conduziu ao terrorismo cultural .

Os apelos participacionistas do governo foram fortes, mas a sociedade civil não participou dessas reformas. Os movimentos de educação e cultura popular foram reprimidos com violência, seus participantes foram presos ou exilados. O ideário estava diferente. Em

---

<sup>26</sup> Germano, J. W., Estado Militar e Educação no Brasil, p. 32.

fins da década de 60, boa parte das lideranças queria empreender uma transformação estrutural profunda e não mais lutar por “Reformas de bases” entre as quais , a reforma educacional , conforme o ideário pré-64.

Para esses grupos, de oposição ao regime militar, compreende o autor, a educação é secundária , ou mesmo sem importância. Utilizavam a luta armada como estratégia de luta contra a ditadura. O objetivo era a revolução para obter a transformação estrutural profunda da sociedade brasileira , a libertação nacional , popular , democrática e socialista. Os grupos eram compostos pelas lideranças estudantis, pelos intelectuais de esquerda e , em escala menor, as lideranças operárias e camponesas .

Principalmente entre 69 e 71, as questões culturais *não aparecem nos manifestos , programas e documentos políticos das várias organizações de esquerda que pretendiam revolucionar a sociedade brasileira .(...) Vale a pena ressaltar que a importância da educação - do ponto de vista socialista - para a construção da sociedade nova, em função da qual lutavam arduamente, jamais foi mencionada. As questões culturais e educacionais, portanto, sempre foram postergadas ou negligenciadas por essas organizações* <sup>27</sup>, muito embora a relação educação e trabalho, sempre tenha sido de extrema relevância para autores clássicos e contemporâneos que defendem o princípio educativo socialista (ou não). Com o princípio socialista, procura-se alcançar uma sociedade onde não exista exploração do trabalho humano por um grupo de homens, a abolição da propriedade privada, a superação da alienação, ou seja, da unilateralidade do trabalhador que foi causada pela divisão do trabalho intelectual e manual, tornando possível ao trabalhador assumir a condição de sujeito no processo da produção.

Os documentos e manifestos das principais organizações de esquerda de 68 a 71, tinham uma concepção “explosiva “ de revolução , daí o apelo ao “foquismo”, pois predominava a visão feudal do desenvolvimento do capitalismo no Brasil . Essas organizações acreditavam que o golpe de 64 tinha sido obra dos setores mais atrasados das classes dominantes e dos militares, ou seja, dos latifundiários e do imperialismo norte-americano. Mas, na realidade não foi, conforme apontado na caracterização, feita anteriormente, do Estado Tecnocrático.

Na vanguarda armada, na qual os educadores e intelectuais também estiveram presentes, considero importante observar, na compreensão possível do momento, etapista, sentiu necessidade de incluir o feudalismo no Brasil, onde certamente, ele não existiu.

---

<sup>27</sup> - Idem, Ibidem, pp 161/2.

Apesar da repressão, o Estado conquistou o consenso de legitimação social de amplos setores da sociedade que repudiavam a ação armada, assaltos, seqüestros e atentados. Ao mesmo tempo, o Estado, para preservar sua legitimidade, o apoio e o reconhecimento dos cidadãos, mantém sua ficção de igualdade e de oportunidades iguais mesmo aguçando a concentração de renda e privilegiando uma minoria do topo da pirâmide, através da política educacional, ampliando a escolaridade obrigatória (Constituição de 67), para garantir a direção política e ideológica da sociedade.

Com essa exclusão da liberdade política de professores e alunos, a educação assume um caráter **quantitativo** aumentando a diferença entre as classes. Esse foi o maior legado do Estado Militar.

Os números ajudam a explicar. *A expansão de matrícula no 1o grau entre 1973-1985 foi de 40% para a população entre 7 e 14 anos. Mesmo assim, 15% da população escolarizável em 85 não tinha acesso à escola. ao mesmo tempo o salário e as condições de trabalho dos professores se deterioraram. A falta de professores e a sua rotatividade é grande. Caiu a qualidade da formação profissional e do ensino o que vai abrir espaço para a "cultura enlatada" dos meios de comunicação. Em 1985 a rede pública escolar foi demolida, pois só 27% dos prédios escolares podiam ser utilizados. No estado de S. Paulo, em 1990 havia 11,3 mil aulas vagas por semana e o Estado pagava o 16o salário do país ao professor, perdendo para alguns estados nordestinos* <sup>28</sup>

A reforma de 2o grau foi feita para submeter a educação à produção, diferentemente da função atribuída tradicionalmente ao Estado capitalista de escolarização e força de trabalho. Mas, em 1984, nos 60,6% da população economicamente ativa estão os que nunca estudaram ou os que ficaram fora da escola até 4 anos. Assim, a força de trabalho ativa, em sua maioria, não tem nenhuma escolarização, ou no máximo, instrução primária. É bom lembrar também que os excluídos são os pobres - pretos e pardos (mulatos, índios, mamelucos e cafusos) que precisavam participar do mercado de trabalho. Entre 1980 e 85, o percentual de pobres e indigentes no país tem média superior à da América Latina pois aumentou de 56% para 58%. <sup>29</sup>

O problema do capitalismo brasileiro, que geriu o Estado em seu proveito, que também é fruto do desenvolvimento histórico da formação social brasileira de dominação de classe de uma elite despótica, foi de tentar tornar possível o pressuposto liberal de

---

<sup>28</sup> - Idem, Ibidem, p.271.

<sup>29</sup> - Idem, Ibidem, p.169.

assegurar igualdade escolar num quadro de acentuadas diferenças materiais; mas não conseguiu.

Diferente dos países de capitalismo avançado, onde a escolaridade difundida para todos serve também para ocupar, longe do mercado, a força de trabalho supérflua, nesta época no Brasil, a escolarização é abreviada para garantir o exército de reserva existente no país. Na maior potência capitalista do mundo - EUA - se difundiu escolarização para todos. Vou ampliar para entender as diferenças.

Carnoy defende a tese da necessidade de lutas democráticas, a importância da política educacional e das reformas macropolíticas, por implicarem pressões externas mais abrangentes no controle político da educação - na *gestão global* da educação. Só assim seriam estimuladas as reformas micropolíticas que acarretam mudanças no governo interno das escolas, aquelas que dizem respeito a decisões curriculares, pessoal, ensino, desativação de recursos. *Nos períodos históricos em que os movimentos são fracos e a ideologia empresarial é forte, as escolas tendem a fortalecer sua função de reproduzir trabalhadores para as relações do local de trabalho capitalista e para divisão desigual do trabalho. Quando aparecem movimentos sociais para contestar essas relações, as escolas se deslocam em outro sentido, para igualar oportunidades e ampliar direitos humanos*<sup>30</sup>.

Por outro lado, no caso americano, as lutas a respeito de reforma estão mobilizadas pelas condições econômicas favoráveis, pelo contexto histórico. *Não é mera coincidência que as vitórias mais importantes por maior igualdade em educação coincidiram com o mercado de trabalho restrito e o crescimento econômico da década de 60. Os defensores de uma expansão escolar rápida foram capazes de conseguir o apoio dos empregadores, que precisavam de mais trabalhadores instruídos, e dos contribuintes, que possuíam recursos para sustentar a educação, graças a sua renda crescente e um período em que os preços eram relativamente estáveis (...)*<sup>31</sup>

No caso italiano, diz Lettiere, *a crise da escola decorre diretamente de sua separação do mundo da produção. A escola atual é uma escola de classe, não apenas pela discriminação em relação aos operários (...) a real natureza de classe na escola vem da separação que ela produz entre "cultura" e produção, entre ciência e técnica, entre trabalho manual e trabalho intelectual. O capitalismo hoje de fato não recusa o direito a escola: o que ele recusa é mudar a função da escola. O exemplo dos EUA mostra como a*

---

<sup>30</sup>-Carnoy, M., Levin, H. M., Escola e Trabalho no Estado Capitalista, p. 282.

<sup>31</sup>-Idem, Ibidem, pp 265/6

*escola é um meio eficiente de retardar a entrada da maioria dos jovens no mundo dos adultos e do trabalho e que os estudos representam um trabalho improdutivo forçado não pago. Sendo assim, uma das formas mais flexíveis e mais alienantes de exploração. A crise da escola na sociedade capitalista está mais na recusa do direito ao trabalho (produtivo e livremente escolhido) do que na limitação do direito ao estudo. As tendências na Itália são semelhantes aos EUA com relação a escola emprego, e propõe abertura recíproca das duas instituições que o sistema capitalista busca manter separadas, certamente porque são duas forças sociais explosivas: mundo da escola- da cultura e mundo da produção* <sup>32</sup>.

No entanto, no Brasil, a educação - a ampla e sistemática escolarização - vem sendo pensada desde os abolicionistas ilustrados em 1888, conforme Cunha, como *pedagogia preventiva das lutas sociais* que se davam na Europa, como recurso para garantir a disciplina da força de trabalho libertada da escravidão. Mas, essa proposta foi substituída pela classe dirigente que preferiu o recurso que vinha dando certo, o da religião e da Igreja, como conteúdo e meio para suscitar o consentimento dos trabalhadores à sua situação. A ordem vinha sendo garantida com sucesso pela polícia e exército. Então, a maior parte da população podia ficar fora da escola. Nessa sociedade imperial e escravocrata, até o início do período republicano, a educação escolar se organizava em função de dois pólos: o ensino superior para formar elites e o ensino profissional das escolas agrícolas para crianças órfãs e abandonadas formarem a força de trabalho <sup>33</sup>.

Entretanto, a existência de um campo educacional definido pelos conflitos entre forças políticas e ideológicas que disputam hegemonia sobre o ensino, conforme Cunha, nunca foi tão evidente, na história do Brasil, como no regime político militar de 64. No interior do Governo, houve iniciativas de incorporar algumas demandas das oposições que criticavam as políticas dos ministros militares nomeando com o Governo Figueiredo-79-85, um ministro civil para o MEC depois de 10 anos de gestão militar. Uma delas foi a instituição do *Planejamento educacional participativo*, envolvendo secretarias Estaduais para vincular escola- comunidade, novas alternativas curriculares para adequar os currículos escolares às condições de vida da população carente, para assegurar as características culturais da comunidade. Planos com esta intenção participativa das

---

<sup>32</sup>-Lettiere, A., *A fábrica e a Escola*, in: *Crítica da Divisão do Trabalho*, Gorz, A. (org.), p.203.

<sup>33</sup>- Cf Cunha, L.A., *Educação Estado e Democracia no Brasil*, pp 31/2.

comunidades foram concebidos nas esferas do poder federal, estadual e municipal <sup>34</sup>. Mas não só.

A partir do II PND ( 1975-79), o comportamento internacional se modifica, o que também provoca uma redefinição das políticas sociais do Estado Militar.. As agências financeiras, como o Banco Mundial , está interessada também em alternativas capazes de assegurar estabilidade ao bloco do poder. Esta é uma das principais razões da inclusão das “Políticas participativas”, ou Planejamentos participativos, como estratégias compensatórias à exclusão das massas populares. *O próprio capital internacional, quando financia, através do Banco Mundial, programas de natureza social e econômica, inclui a exigência da participação, como elemento essencial à plena eficácia dos mesmos(...)*<sup>35</sup>

As eleições estaduais recentes (1982) também foram fundamentais , principalmente em S. Paulo, Rio, Paraná e Minas ao eleger governadores do PMDB. Na verdade, foram eleitos dez governos de oposição, sendo nove do PMDB e um do PDT. Estados e municípios “ganham” liberdade para elaborar seus próprios projetos e para distribuir recursos . Assim, na Nova República, em 86, no seu I Plano Nacional de Desenvolvimento, o novo ministro do Governo Sarney anuncia que o compromisso maior da Nova República será **com o 1o grau e com a valorização do magistério.**

### **Reencontro?**

## **2.4 Educadores e intelectuais progressistas**

A mobilização foi imensa no Brasil, entre 1982 e 1989, explica Gohn. Houve um processo de juridização da sociedade organizada que se canalizou para o plano legal-institucional. Dentre as mobilizações encontramos a Campanha pelas emendas Populares, a articulação em torno da Reforma Urbana, os diversos Fóruns de Saúde, Solo Urbano, Reforma Agrária, caravanas pela Escola Pública , Fórum de Defesa da Escola Pública que atuou na elaboração da Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional, formado por entidades da área da educação, por organizações de classe e pelo movimento estudantil.

---

<sup>34</sup>-Idem, Ibidem, p. 393.

<sup>35</sup>- Germano, J. W., opus cit, p. 321.

Apesar de os vícios da cultura vigente perpassarem estas práticas, **a sociedade civil voltou a ter voz**<sup>36</sup>.

Nos anos 80, não só no Brasil, mas em todo cenário político latino americano, houve demandas democratizadoras no campo educacional . Embora os países ditos do 3o Mundo dependam dos seus movimentos históricos específicos , há entre eles um traço característico que foram as ditaduras militares das décadas de 70 e 60. Em 1970, de 83 desses países, 43, , isto é mais de 50% estavam submetidos a regimes militares. Na América Latina, em 1980. dois terços da população total viviam em países de regimes militares ou sob o domínio militar<sup>37</sup>.

As discussões político-acadêmicas se davam, no primeiro momento pós ditatorial, em torno da necessidade de **democratização nacional a partir do Estado**.

Quando as liberdades políticas já podiam subir mais à tona, essa reorganização dos intelectuais e dos professores de 1o e 2o graus vai se dar principalmente em duas frentes, conforme Cunha. . Uma delas foi a luta para- sindical (mesmo sendo proibida por lei) dos professores das redes públicas de ensino. Professores do Paraná e de S. Paulo fizeram as primeiras greves devido aos baixos salários. A APEOESP, que era controlada por pessoas ligadas ao regime militar, foi conquistada por professores de 1o e 2o graus com a eleição de 79.<sup>38</sup>

Outra frente foi aberta, principalmente por professores pesquisadores das universidades, e orientava-se para reformular a política educacional analisando os processos educacionais, divulgando textos, livros, revistas, teses. No cruzamento do movimento sindical dos professores de um lado, e da difusão da crítica acadêmica de outro, ampliou-se o espaço de debates e a volta dos encontros e reuniões, principalmente depois da anistia aos punidos pelos governos militares em 1979.

Avançavam também em direção a novas produções do conhecimento, novos (e velhos) métodos, distanciados do paradigma reprodutivista , desenvolvimentista. A crítica escrita e falada se voltava à política relativa a reforma do 2o e do 3o graus. O ideário democrático se (re)fortalecia .

Na segunda metade dos anos 70, essa produção teórica de esquerda, oriunda das Universidades, vem à tona trazendo a crítica à educação capitalista e sugestões à política

---

<sup>36</sup> - Gohn, M. G.M., Movimentos sociais e educação, pp 42/4.

<sup>37</sup>-Germano, opus cit, pp. 18/19.

<sup>38</sup>-Idem, Ibidem, pp 58/9.

educacional brasileira.. Na UNICAMP, em maio de 1975, realiza-se um seminário sobre “História e Ciências Sociais” para discutir a questão do autoritarismo no Brasil e na América Latina ,que foi divulgado nacionalmente nas principais revistas do país. Em novembro de 1978, foi a vez dos educadores se reunirem coletivamente em Campinas, por ocasião da realização do I Seminário Brasileiro de Educação, com participantes de todo país, para questionar a política educacional da ditadura<sup>39</sup>.

Importante destacar a resistência de três entidades - ANPED, CEDES e ANDE que a partir de 1980, promovem bienalmente a Conferência Brasileira de Educação (CBE), e reúnem especialistas dos três graus de ensino em defesa do ensino público, da melhoria da qualidade de ensino e da democratização da educação <sup>40</sup>.

Os temas das CBEs são significativos das contribuições das Universidades e dos educadores de todo país : “A Política educacional”( 1980); “Educação: perspectiva na democratização da sociedade”( 1982) O tema da III CBE em Niterói , que reuniu 5000 participantes , **“Das críticas às propostas de ação”** pode nos trazer também ao centro da organização dos **educadores de Campinas** , que neste mesmo ano de 84 , já haviam iniciado seus encontros com professores para a construção do Projeto Pedagógico regional.

As estratégias e os sentidos dessa participação são diferentes da década de 70, quando a preocupação central de quase todas as organizações de esquerda era desferir ataque frontal ao Estado através de uma vanguarda armada, objetivando a derrubada do regime militar. Na década de 80, as vontades políticas dos educadores que se opuseram ao regime militar , que ficaram guardadas, foram substituídas, por vezes silenciadas com a repressão, voltavam-se para a prática pedagógica e política, com a construção de estratégias de ação diferentes para - lutar no campo pedagógico .Tratava-se de tentar amenizar os desastres da proposta quantitativa legada principalmente pelo Estado tecnocrático de 64.

A meu ver, abre-se em Campinas uma frente de luta **diferente**, específica dos educadores das escolas públicas estaduais de 1o e 2o graus: professores, monitores, supervisores, diretores e delegados de ensino numa tentativa de gestão colegiada, de um Projeto Pedagógico regional específico a partir do interior das instituições do Estado. Frente de luta em que as reivindicações dos professores e educadores, embora estivesse associada a outras lutas sindicais e partidárias não só do magistério, mas da classe

---

<sup>39</sup>- Idem, Ibidem, pp. 242/3.

<sup>40</sup>- Idem, Ibidem, pp 92/6.

trabalhadora, não se limitou a salários (como predominou a partir das greves de 79)<sup>41</sup>. Luta na qual foram além, demandando o controle da **gestão**. Apesar do limite legal da função de **mediação dos monitores**, que deveria se interpor entre Estado e os professores para viabilizar *suas* propostas prioritárias; atuaram na ordem inversa, como mediadores dos Professores junto ao Estado encaminhando suas prioridades. Dirigiram, organizaram e viabilizaram o Projeto **de luta pela qualidade de ensino** junto aos professores.

Mesmo inspirando-se nas produções intelectuais progressistas, para transformar a prática pedagógica numa prática simultaneamente política., foram além dos paradigmas revolucionários da época.

Já a estratégia de atuação no interior de instituições do Estado, conforme apontei, faz parte de um movimento mais amplo- vimos que os educadores de oposição ao regime militar *passam a integrar as administrações municipais e estaduais na medida em que os canais de participação política iam sendo desobstruídos . (...) tornaram-se secretários municipais de educação, diretores de departamentos, diretores de escolas, depois; secretários estaduais , condição que lhes permitiu desenvolver políticas conforme suas perspectivas de mudança, mais ou menos co-determinadas pelos interesses dos grupos instalados no poder(...)*<sup>42</sup> . Nesse sentido, tornam-se também equipe pedagógica para atuar numa **gestão colegiada** .

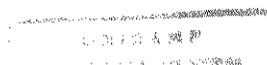
Gestão pedagógica que inicialmente pretendeu também “somar esforços” com a gestão do governador Franco Montoro, do PMDB (1983-87), que aparentemente, fortalecia com seu plano, esta conjuntura aparentemente favorável..

Portanto foi neste contexto, mais distante e mais próximo, que o ideário democrático dos educadores do Projeto Pedagógico iniciado em meados de 84, se construiu. Momento em que a opinião pública tentava construir uma esfera pública democrática, momento de reconquista da comunidade cívica e da participação no espaço público, momento em que os contornos de cidadania começavam a se definir quando conquistas significativas se anunciavam nos horizontes políticos - o fim do governo militar ditatorial instaurado em 64 e a eleição direta do governador da oposição em S. Paulo.

---

<sup>41</sup> -Embora existam iniciativas de construção de Projetos Pedagógicos coletivos de professores numa mesma escola, a jornada de trabalho docente **não** permite, conforme explica Souza, essa construção coletiva, uma vez que o tempo destinado ao aperfeiçoamento profissional ( aperfeiçoamento profissional, preparação de aulas, correção de provas, reuniões ), na jornada, é compreendido como tempo livre para o professor cumpria onde e como quiser até para trabalhar em outro local.Cf, Souza, A.N. de, Sou professor sim senhor!, p.212..

<sup>42</sup>-Cunha,L.A., opus cit, ,p.477.



Com o suporte dessa conjuntura, é importante (re)visitar os documentos, porque: eles poderão *contar* um pouco mais desta história.

Inicialmente, fico mais próxima do terreno doméstico e converso com os contemporâneos, ora ouvindo, ora perguntando, ora provocando com as fontes secundárias, acerca das suas justificativas contidas nos primeiros documentos produzidos em 84, para dar conta do estado de espírito da época.

Por que construíram um Projeto Pedagógico regional ? Como explicavam o contexto no “momento de transição política”? Qual o significado da *participação* ? Como e com quem participar? Qual a importância do Professor e da sua prática pedagógica? Por que do envolvimento com Reforma Curricular ?

## *2.5.- Chega de desabafos e cochichos de corredor*

### *Campinas, meados de 1984.*

Após a consulta feita aos professores de 1o grau das escolas públicas, no primeiro encontro das equipes pedagógicas, que vinham se constituindo no interior das duas delegacias de ensino de Campinas, um documento foi produzido para socializar as dificuldades e as expectativas; foi enviado a todas as escolas. Cada delegacia fez esta primeira consulta de acordo com suas necessidades, de acordo com seu jeito. Cada uma iniciou o seu Projeto. O documento síntese do encontro da 2a D.E foi escrito e divulgado. Foi lido e discutido no momento da costumeira *Avaliação* de final de ano por todos os professores I e III, diretores de escola, assistentes de direção e coordenadores pedagógicos, que haviam participado do primeiro encontro de Agosto.

O ponto de partida para a construção do Projeto Pedagógico fora acionado pela vontade de fazer algo em conjunto. O isolamento de cada profissional em sua escola, sala de aula e delegacia de ensino mostrava que o retraimento obrigatório dos vinte últimos anos, fora apenas uma estratégia de resistência e de defesa dos educadores. Por ora, arriscavam-se novamente, ao apresentar idéias em público. Mais do que isso, em grupo, coletivamente. O que não era pouco.

No início não foi nada fácil. O medo rondava os primeiros encontros. Foi preciso reaprender a falar, a escrever, a dar aulas de um outro jeito. Foi preciso soltar aos poucos as mordanças.

De acordo com as equipes pedagógicas, na época, a *recuperação da escola de 8 anos foi uma das prioridades da CENP para 1984 que o delegado de ensino e uma equipe de supervisores e monitores desta D.E. decidiram assumir. A situação da escola pública exige respostas urgentes e vimos, nesse projeto, a possibilidade de tentarmos uma mudança que fizesse eco aos anseios da rede. Os educadores não estão sendo chamados a participar dos resultados a que chegou uma “equipe de gabinete”. Pelo contrário, entendemos que a mudança pressupõe o envolvimento de todos no processo de reflexão e discussão dos problemas educacionais. Chega de desabaços e cochichos de corredor. É o momento de buscarmos juntos os caminhos para a ação (...)*

*Nos últimos anos, houve profundas mudanças na sociedade brasileira. A política econômica voltou-se para exportação e o fortalecimento dos grandes monopólios industriais e rurais (em detrimento das pequenas e médias empresas) Como consequência, houve o esvaziamento dos pequenos centros urbanos e das zonas rurais que não mais suportaram a falta de condições para seu crescimento. As cidades industriais receberam grandes contingentes de pessoas vindas das diversas regiões do país, atraídas pela perspectiva de melhor emprego e condições de vida. Em geral oriundas da zona rural, contradições patriarcais fortemente arraigadas, esses grupos sofreram um choque cultural muito grande ao se defrontarem com uma sociedade industrializada, cuja escala de valores era totalmente diferente da que traziam. A isso somou-se o desencanto de não encontrarem o esperado. Ao contrário, houve concentração em subhabitações, aumentaram os índices de subemprego e desemprego, gerando as condições para que a antiga unidade familiar, centrada na figura do pai (patriarca), se esfacelasse. As bases da velha sociedade brasileira, autoritária e isolada, foram corroídas. As próprias condições da economia industrial, com seu dinamismo e desafios constantes, facilitaram o aparecimento de uma nova mentalidade, novos hábitos, novas posturas frente aos problemas. Padrões de comportamento há muito estabelecidos começaram a ser questionados.<sup>43</sup> ..*

---

<sup>43</sup>- A maior parte das citações feitas a seguir, até o final do capítulo, foram extraídas do Anexo II, do vol. II, in De Rossi, opus cit, pp 12/22. Esclareço quatro pontos. Trata-se do único documento escrito no período, será generalizado, embora tenha fruto dos encontros de educadores das escolas públicas estaduais da 2a D. E de Campinas, uma vez que aí se encontravam o maior número de escolas e de municípios. A maior parte, dos fragmentos extraídos deste primeiro documento, está sendo apresentada no corpo do texto pela primeira vez. Vou destacar, apenas as citações feitas de outros documentos, para facilitar a leitura e a possível busca futura das fontes, pelo leitor. Os grifos do texto são meus.

Na percepção contemporânea, dos educadores, o momento correspondia à transição democrática anunciada pelo Estado. Afinal, havia uma diferença de fato, o fim da ditadura militar. Percebiam o isolamento dos educadores, do movimento histórico, das desigualdades sociais, da complexa situação rural e urbana da população brasileira, e mantinham ao mesmo tempo, alguma desconfiança, ao olhar para a conjuntura que se anunciava.

*Essas mudanças estão acontecendo e todos sentimos os seus reflexos: uns, com maior agudeza; outros, ainda sem perceber a profundidade desse momento histórico de transição da sociedade brasileira. Há “alguma coisa” parada no ar, algo que não corresponde ao que esperávamos... O quê? Será melhor? Ou não?*

*Essas questões gerais da sociedade, afetam de maneira muito forte, as relações dentro da escola, particularmente entre Professor-aluno.*

Já em meados de 86, o documento que foi produzido para divulgar o Projeto na CBE de Goiânia, assumiram e tomaram por referência o diagnóstico da situação educacional feita pela SE do Estado. Era quase impossível ficar em desacordo com esse diagnóstico. A semelhança entre os Projetos é grande.

Os educadores falam sobre ele, tomam-no por referência para o Projeto regional.. .

*O diagnóstico feito sobre a situação educacional no Brasil, e em particular no Estado de S.Paulo, centralizava-se em dois pontos, estreitamente relacionados: a relativa expansão quantitativa de vagas, assegurando acesso a setores populares, e o baixo nível de aproveitamento escolar dos estudantes pertencentes a esses setores(...) Debates políticos e educacionais se fazem atualmente para garantir que a exclusão obtida seja de fato, uma via efetiva de acesso e apropriação e produção do conhecimento dos códigos culturais ( mais da metade dos alunos que ingressam na escola de primeiro grau, acabam por abandoná-la semi analfabetos.*

A mudança qualitativa e as monitorias de ensino também foram aspiradas pelos dois Projetos. (...) *A Secretaria de Educação, através de seus órgãos centrais, tem procurado desenvolver vários projetos a fim de agilizar a eficiência interna do sistema escola, a fim de proporcionar a melhoria da qualidade de ensino(...) Ela é formada por uma estrutura bastante complexa, devido à grande quantidade de escolas que constituem sua rede de ensino, ao grande número de funcionários e aos seus diversos Órgãos Centrais hierarquicamente definidos (...) O conselho de Planejamento Educacional, presidido pelo Secretário da Educação, compõe-se de órgãos centrais (...) Esse órgãos iniciam*

*conjuntamente a ação pedagógica, que deverá ser continuada e completada por outros vários órgãos, hierarquicamente inferiores, tais como Divisões Regionais de Ensino , Delegacias de Ensino e finalmente, as Unidades escolares(...).*

*A monitoria aparece como um desses projetos, para apoiar o supervisor de ensino no desenvolvimento da atividade pedagógica e para a implementação dos Currículos* <sup>44</sup>.

O treinamento do Estado, investiu desde a criação da CENP em 76, em *professores divulgadores, em professores multiplicadores* para que, além da sua atividade docente, treinassem professores, ministrassem cursos de reciclagem, divulgassem seus subsídios, suas propostas, suas prioridades, acumulando funções e **sem** nenhuma vantagem salarial em relação aos demais professores. *Em fins de 1984, com o início da Reforma Curricular no Estado de S.Paulo, a CENP, expediu instrução para completar a monitoria nas 118 delegacias de ensino do Estado, apenas dos componentes do núcleo comum de ensino de 1º grau- Língua Portuguesa, Alfabetização, Matemática e Ciências. Enquanto isso continuava a treinar professores III das disciplinas: Inglês, Educação Física, Educação Artística, Geografia, História, como divulgadores de suas propostas, porém não afastados de suas salas de aula para junto das D.Es .Precisava novamente agilizar o sistema .*

Ao mesmo tempo, as equipes pedagógicas das D.Es. de Campinas, vinham se formando internamente, com parte dos supervisores ( número variável ), delegados de ensino, com os quatro monitores já existentes e afastados de suas atividades docentes.

O objetivo era claro.

*(...)Pretendemos apresentar um Projeto que está sendo desenvolvido em Campinas, conscientes de que ele não esgota a totalidade dos problemas, mas representa uma proposta provisória e realista dos profissionais que optaram por uma atuação junto à escola pública(...)*<sup>45</sup>

Por outro lado, tinham clareza , desde o início, em 84, das decorrências históricas do poder institucional, e suas regras. *Como a escola, durante muito tempo, isolou-se sobre si mesma, impedindo o crescimento de todos (diretores, professores, alunos.), demorou muito a perceber as mudanças que lá fora aconteciam. Obstinou-se em manter vivas certas regras já obsoletas, em cumprir rituais consagrados pela rotina de anos...Campo privilegiado do exercício das relações humanas , a instituição, no entanto, desviou sua atenção para o fortalecimento das questões técnicas e a valorização dos aspectos formais.*

<sup>44</sup>- De Rossi, V.L.S., opus cit, Anexo I, vol II, pp 1/2.

<sup>45</sup> -Idem, Ibidem, , Anexo I, vol II, p. 1. 1986.

*Esses fatores somados à falta de contato dos professores da mesma escola ou de escolas diferentes, à sobrecarga de trabalho, ao esfacelamento do corpo docente e de sua autonomia, à falta de definição de uma política educacional clara e consistente, contribuíram para tornar o magistério uma classe dividida, perplexa em seus caminhos alternativos. Em suma, o professor ficou e está perdido.*

*Diante desse quadro, todos somos unânimes em afirmar que é preciso melhorar a escola pública revalorizando e dignificando o papel da educação e dos educadores.*

*Resta a pergunta: Como ou O que fazer?*

*As respostas devem sair dos educadores que, conscientes do seu papel na sociedade, busquem caminhos e propostas alternativas em conjunto.*

No entanto, nesses primeiros encontros, essa sugestão de trabalho coletivo, de fazer propostas em conjunto, não estava historicamente dada. Ela esbarrava em resistências de isolamento, conflitos internos, que agora encontraram espaço e tempo nas escolas para aflorar. Predominavam, no interior das escolas, as acusações recíprocas entre e intra categorias<sup>46</sup>.

*As equipes perceberam as dificuldades (...) Todas as queixas e críticas, contribuem para criar um clima de mal estar generalizado dentro das escolas(...)*

*Um desafio foi feito, pelas equipes, para estimular esse trabalho conjunto e conhecer melhor as experiências dos professores. Assim, encaminhavam às escolas, algumas perguntas. O que está acontecendo na sua escola? Como andam as relações de trabalho? Que valores são importantes para a consolidação e o fortalecimento de sua equipe de trabalho? Por onde começar...? Que alternativas concretas de ação sua equipe se propõe a assumir para 1985? (...) Como integrar escola comunidade? (...) Como você se situa dentro da escola? como tem sido seu relacionamento com alunos? (...)*

*Qual a percepção das equipes, das possibilidades abertas nesse momento?.*

*Apesar da diversidade dos ângulos de visão (entre diretores, assistentes de direção, professores I e III), há relativo consenso quanto à precariedade em que se encontra hoje nosso sistema educacional. E é no ambiente escola que essa situação se manifesta de maneira mais gritante. (...) é chegada a hora de nos determos também no aspecto pedagógico. É a sala de aula, onde se encontram frente a frente professor e aluno, o lugar*

---

<sup>46</sup> - Na história do Tema, apresentei, dos documentos, os lamentos, as acusações e os diferentes pontos de vista de professores I, III, coordenadores, diretores de escola e assistentes de direção, quando puderam falar do interior das escolas.

*por excelência de manifestação de todos os conflitos e impasses de nossa educação. E, por isso mesmo, acreditamos ser esse também o momento possível para ruptura e reversão.*

*O binômio ensino/aprendizagem vai muito mal, dizem os educadores. O que não está muito claro é como interferir neste processo para tentar as possíveis mudanças enquanto lutamos pelas grandes transformações.*

Os educadores, carregados dos grandes ideais de transformação social, apostavam na direção para a qual caminhavam, também tinham certa clareza dos limites dessa luta, se isolada das demais. *Essas são reivindicações pelas quais temos que lutar coletivamente através de associações de classes, sendo fundamental no momento, que os educadores, discutam a proposta de reformulação do estatuto do magistério. Enquanto isso, a única garantia de vê-las concretizadas é a nossa organização. E vemos nesses encontros que ora se realizam, a oportunidade de fortalecimento de nossas posições, através da busca sincera de alternativas de ação no que a escola tem de mais específico : a prática pedagógica. (...)*

De mangas arregaçadas, havia forte motivação das equipes para a luta no campo pedagógico no momento pós ditatorial. (...) *A retomada de nossa luta em defesa da escola pública está apenas começando. Este projeto é uma das pequenas grandes tarefas que estamos assumindo e na qual sua participação é fundamental..*

*Chega de desabafos e cochichos de corredor. É momento de buscarmos, juntos, caminhos para a ação..*

### **O diálogo com as fontes secundárias**

Os educadores, no decorrer do Projeto Pedagógico, construíram uma história específica com momentos de aproximação e distanciamento do Estado, que foi se fazendo na prática com os encontros coletivos. Começo pelos momentos de aproximação com o Estado, para perceber o lado poderoso dos seus gestores, que acumularam experiências no processo seletivo das evidências, e agora, optavam por assimilar parte das reivindicações das diferentes categorias do magistério paulista, e rejeitar as alternativas opostas, de acordo com seus interesses. Os documentos apontaram, essa partilha de objetivos, de bandeiras de luta, dos educadores e intelectuais brasileiros comprometidos com a escola pública, que por ora, ocuparam cargos, funções e postos nos órgãos ligados à SE, inspirando-se na produção

da teoria crítica de intelectuais progressistas que emergiram na época, a partir das Universidades.

*Descentralizar* era a entrada na ordem do tempo global. Mas, para os educadores, participar, dava também um novo alento à esperança. A ilusão também se ajeitou novamente. No espelho ? Participar queria dizer estar dentro das instituições públicas para democratizar. Foi deixado de lado o ataque frontal ao Estado, tal como vinha sendo feito nas últimas duas décadas.

Os documentos permitem observar que na **percepção dos educadores** , diante de mais uma **nova aceleração da modernidade da década de 80**, havia um momento de *transição democrática da sociedade brasileira* , as respostas *deveriam sair dos educadores que, conscientes do seu papel na sociedade , busquem caminhos e propostas alternativas em conjunto*. Mesmo sabendo que *não era fácil saber como interferir nesse processo*, acreditavam também ser *um momento possível para ruptura e reversão*.

É preciso buscar reforços com estudiosos da época , para continuar a *conversa*, averiguando, as propostas dos gestores do Estado de S. Paulo, que envolveu os educadores.

Sob o lema instigante - **é preciso mudar-**, o governador eleito pelo PMDB, iniciava o processo de reconstrução democrática .Ele foi portador de um programa que enfatizou as prioridades sociais. Descentralização do processo decisório, estimulou à participação da população e privilégio à criação de empregos era a tríade que estruturava o projeto de governo Montoro , *como forma de sobreviver ao período mais crítico da recessão econômica do país e às dívidas herdadas da administração anterior*.(...), explica Perez.

O governador reafirmou suas críticas de oposição, dizendo que *era preciso revigorar o papel de s. Paulo no contexto da Federação com expressão correspondente ao seu peso econômico e social. Uma estratégia de desenvolvimento nacional economicamente viável e socialmente justa tem que levar em conta o potencial da economia paulista e as aspirações dos brasileiros que aqui vivem . (...) de maneira sucinta, a política educacional passou a enfatizar, em tese, a descentralização, a participação ( valorização da autonomia da escola) e a implantação de programas universais. Quatro foram os secretários que assumiram o comando da Secretaria: Paulo de Tarso Santos ( 83-84), Paulo Renato de Souza ( 1984-1986), Luís Carlos Bresser Pereira( 1986) e José Aristodemo Pinotti( 1986)*. Dentre os principais programas

encontram-se o Ciclo Básico, o Projeto Ipê que utilizou o sistema de multimeios (T.V, rádio, textos, impressos e teleposto) , Reformulação curricular, Alteração da concepção e da jornada de trabalho do professor, Estatuto do Magistério, PROFIC<sup>47</sup>.

As reações das entidades do Magistério nem sempre foram favoráveis a estas reformas, apesar da consulta e da discussão que de certa forma foram asseguradas no interior das escolas.

A política educacional em suas diretrizes descentralizou funções, formulando programas com o objetivo de iniciar o processo de regionalização /municipalização do ensino pré escolar e de primeiro grau ; a criação de conselhos Municipais de Educação para envolver a comunidade; a reestruturação da Companhia de construções Escolares - CONESP; descentralização da merenda escolar ; regionalização dos concursos para o magistério ; revalorização e recuperação salarial do magistério. No entanto, na gestão Montoro, explica Perez, ocorreu uma proliferação de projetos que procuraram abarcar todo o sistema de ensino, mas sem articulação entre si; assim, surgem como ações fragmentadas, e com breve duração . Implantou-se um programa universal , destinado apenas às duas séries iniciais ( Ciclo Básico), que não teve continuidade na criação de ciclos para as séries seguintes. Os demais programas, direcionados ao período noturno, ao ensino médio, à antecipação da escolarização não tiveram continuidade. (...) *Não foi realizada nenhuma mudança significativa na estrutura administrativa , o que pode ter dificultado a consecução das metas propostas. Avançou-se no terreno da descentralização das atividades administrativas municipalizando a merenda com repasse de recursos para as unidades escolares*<sup>48</sup> . .

Aspectos estruturais também impediram a tão esperada revolução educacional, que o Estado se mostrou incapaz de fazer.. A divisão de competências entre as esferas federal , estadual e municipal, financiamento da política, gestão do sistema educacional, distribuição de renda e mercado de trabalho. Apesar da crise fiscal, o sistema educacional cresceu, ampliando sua oferta de ensino fundamental e médio, no entanto, essa situação causou uma enorme contrição salarial, perda do prestígio do professor e sua desqualificação. **Distorções foram cometidas na definição de jornadas de trabalho, contrariando, inclusive, as medidas pedagógicas implantadas.** Apesar do discurso moderno da *descentralização*, as Reformas Educacionais, no âmbito da Secretaria de Educação, ocorreu de forma

---

<sup>47</sup> - Perez, J.R.R., A política educacional do Estado de S. Paulo, 1967-90, pp. 71/76.

<sup>48</sup> -Idem, Ibidem, p.85.

centralizada e autoritária, não contemplando a participação dos atores ( burocratas e professores) envolvidos no processo. Permaneceu *o conservadorismo dinâmico* e assim, o discurso foi *depositado dentro de uma caixa burocrática na estrutura governamental*<sup>49</sup>. As funções latentes prevaleceram sobre os objetivos declarados de reformadores e acabou envolvendo, professores e educadores mais bem intencionados.

O momento se anunciava de reabertura política, de *transição democrática* no país e principalmente nos Estados que elegeram o partido de oposição. Certamente houve emergência dos movimentos sociais e de uma produção cultural que representou um importante esforço de organização e de articulação com o Estado.

Contudo, o movimento que levou à Nova República trouxe um vocabulário preparado para o processo de cooptação dos movimentos sociais, que a transição sem ruptura exige . Processo antigo, como tentei mostrar até aqui, no entanto, não me pareceu por isso, menos envolvente entre os educadores em sua demanda por gestão pedagógica.

Com o intuito de persuadir a opinião pública, de que pela via da retórica da modernidade, seria possível atingir a equidade social, explica Silva, o discurso das décadas anteriores, de segurança nacional e do combate à subversão cede lugar ao discurso que enfatiza a integração social, o redistributivismo e o participacionismo. Essa associação de palavras ganha peso com a *modernização participativa, planejamento participativo* (deixa de ser meramente técnico e passa a ser entendido como processo , e, portanto, *dinâmico*) e a busca de *conciliação por meio do pacto social*. Explica a autora que o vocabulário não correspondeu a nenhuma prática, fraudou-se um processo ao empregá-lo, pois *a nova República precisava marcar diferença com relação à velha por dois motivos: 1o ) existe uma diferença de fato, que é capitalizada; 2o) não existem diferenças fundamentais, é premente que a indiferença apareça como diferença.*<sup>50</sup> .

Embora, para os trabalhadores, tenha sido uma década de muita luta, para a economia foi nula. O desempenho econômico de 1985 a 88 deixou como herança, uma inflação quadruplicada; o Pacto social sofreu amarga ilusão; a Constituição promulgada em Outubro de 88, ainda para ser regulamentada; as experiências de lutas populares, democráticas e a capacidade organizatória construída, foi associada a esse fracasso das tentativas de conciliação, e deu-se a desilusão com o papel dos Partidos Políticos. Deixou

---

<sup>49</sup> -Idem,Ibidem,pp181/4.

<sup>50</sup> -Silva, M.A., Administração dos conflitos sociais - As reformas administrativas e Educacionais como respostas às questões emergentes da prática social ( O caso de Minas), p. 57.

também , mais uma vez, como herança cultural , *a administração participada como estratégia de assimilação e de recuperação dos conflitos sociais...* Nesse sentido precisou reciclar, multiplicar e diversificar os canais de comunicação com a sociedade, a fim de refuncionalizar e dar respostas adequadas às suas demandas, o que implicava ter de ampliar o seu controle sobre o setor público e tomar decisões a partir de pactos políticos<sup>51</sup>

Apesar das diferentes motivações dos educadores no Projeto Pedagógico, as equipes pedagógicas também de se nutriram da retórica Reforma Curricular, para *reconversão* cultural dos professores. Em nossa herança cultural, desde os *Pedagogos da Prosperidade* predominaram programas de Reforma, que encontraram ecos e esperanças nos mais diferentes interessados em educação. Esta prática, apenas legitima o conceito de cultura que é transmitido pelas Reformas; fala-se em reformas, quando se quer **acomodar** o ensino às demandas do mercado de trabalho.

Foi posta mais fé na hermenêutica e no discurso do que na análise crítica da experiência histórica. A sensação de movimento fabricada pelas Reformas, gerou expectativas e discursos, que por si mesmos, pareciam gerar a mudança no início da década de 80. Essa retórica do Estado, estimulou, novamente, o consenso em torno de certos ideais, incorporou declarações de alguns princípios com os quais era difícil ficar em desacordo. Estiveram presentes o messianismo e a mentalidade burocrática tradicional, típicas do poder da intervenção administrativa, e foi justificada a existência dos reformadores e legisladores.<sup>52</sup>

As Reformas permanecem nesse ritual da confusão, ao fazer com que tudo se mova e para que nada se mude. Seus efeitos escassos, fugazes, minam valores culturais e morais. O quadro piora também, porque são formuladas a curto prazo, o que impede que sejam desdobradas em frentes múltiplas e coordenadas, para reordenar a mudança, de forma tão global quanto local. No entanto, este quadro agravou-se, com a ausência de planejamento a

---

<sup>51</sup> - Por *refuncionalização* entende-se que o mecanismo utilizado pelas instituições sociais do capitalismo de, apesar dos antagonismos entre capital e trabalho, de sua dinâmica calcada na contradição, tentar recuperar a dissidência, isto é, apreender o que ameaça e contesta sua estrutura e trazê-lo para dentro do sistema pela via da cooptação. É nesse sentido que se entende a tentativa, por parte dos órgãos estatais e empresariais, de recuperar as lutas e bandeiras dos movimentos sociais e redirecioná-las para seus fins, refuncionalizando-as, isto é, distorcendo a sua primitiva orientação e subordinando-as à sua lógica. Idem, *Ibidem*, pp 113/4 e p.2.

<sup>52</sup> - Cf, Sacristán, J.G., *Reformas Educativas*, in Escola S.A., pp 51/53.

médio e longo prazo, e esta é uma forma incompatível com a estrutura da escolaridade de oito anos.<sup>53</sup>, que os educadores de Campinas pretendiam assegurar.

Como os educadores aspiraram nesse contexto, a mudança qualitativa e construíram o Projeto regional específico?

É possível, que, o Estado de São Paulo, afinando seu diapasão no tom da modernidade *descentralizadora*<sup>54</sup>, em troca de renunciar ou de não poder sustentar o projeto global de reformas, deu oportunidade de cada escola, ou cada região para colocar, *se quisessem*, por si mesmos, suas inovações. Assim, os conflitos seriam melhor localizados, pois eles afloram com mais veemência nas escolas e delegacias de ensino que implantam as inovações, facilitando significativamente o mapeamento estratégico. Apostam e acertam nesse resultado incerto das experiências locais e regionais, como um ingrediente básico e constitutivo das suas estratégias de controle e de gestão.

Essa *renúncia* ao controle centralizado, de acordo com Sacristán, é um resultado, que costuma ver-se como *positivo* para o sistema global, mas pode **encobrir** a possibilidade ou renúncia da melhoria **de todo o sistema**, delegando iniciativas ( mesmo que tenham sido solicitadas, conquistadas), no momento de Reforma Curricular, às equipes pedagógicas, o que implicou inevitavelmente numa **intensificação do trabalho, sem alterar as condições salariais**. Por outro lado, o desenvolvimento *descentralizado* de Projetos Pedagógicos supõe uma ajuda financeira diferenciada, em função das necessidades de cada escola, ou cada região, para que possam aproveitar o *poder de decisão concedido*<sup>55</sup>. O que certamente **não** existiu..

Talvez agora, possa se compreender por que os gestores do Estado de S. Paulo, com traços progressistas, enfatizaram a Reforma Curricular.

Embora a renovação do currículo seja fundamental para qualquer sistema de ensino, com a Proposta de Reforma Curricular pensavam esses gestores, em fazer frente às novas exigências econômicas sociais, pela necessidade de assimilação e recuperação das propostas emergentes dos movimentos sociais dos educadores..

Nessa primeira fase da Nova República, as estratégias usadas pelos gestores do Estado para *concretizar* o seu ideário democrático foram portanto, muitas. Foram

---

<sup>53</sup> Perez, J.R.R., opus cit.,p.183

<sup>54</sup> -Para aprofundar o tema da descentralização do ensino nesta década de 80,, é importante conhecer o estudo feito por Oliveira, C. de, sobre o Estado, Município e Educação: análise da descentralização do ensino no Estado de S. Paulo ( 1983-1990)

<sup>55</sup> - Sacristán, J.G., opus cit, pp 69/73.

alargando o espaço para o *voluntarismo pedagógico*. Afinal, as experiências acumuladas deixavam claro que essa estratégia das reformas, quase sempre, caiu *bem*.

*Reformando* currículos com a *participação*<sup>56</sup> de docentes e especialistas. *Incentivando* Projetos Pedagógicos, administrações *colegiadas* de escolas, de delegacias de ensino, de Divisões Regionais de Ensino. *Questionando* o modelo clássico de administração onde imperam critérios burocráticos, tal como uma metodologia na organização pedagógica do trabalho, motivando uma gestão de natureza *pedagógica participativa*, como se o *participar* se concretizasse apenas nos debates incansáveis. *Articulando* a metodologia de ensino/aprendizagem à capacidade de socializar decisões pedagógicas, de *dividindo* responsabilidades com a comunidade, *estimulando* os conselhos de Escola, *gerando* idéias e *buscando* alternativas para restabelecer a qualidade de ensino nas escolas públicas democráticas e renovadas.

O alvo principal da mudança e do controle passa a ser o trabalho pedagógico do professor

Ele é *convidado* a evitar fracassos, evasões, a ampliar a o tempo de escolaridade do aluno e melhorar a qualidade do ensino (recusando qualquer coisa da tradição, ou do tradicional) estudando mais, renovando seus planos e planejamentos escolares, abandonando livros didáticos utilizados, desatualizados, sem alterar, *é claro*, suas condições de trabalho. Encobrimo, principalmente, que *essa participação* fosse voltada para o alcance dos objetivos de **maior produtividade de intensificação do trabalho dos professores**.

Essas propostas se inserem em um processo histórico marcado pelos mecanismos de recuperação e de assimilação das lutas sociais envolvidas principalmente ao longo da década de 70 e intensificada na década de 80, anunciadas pela concepção global do Projeto Pedagógico dos novos gestores. Eles procuraram, o que não é novo, fortalecer a homogeneidade cultural, encobrimo experiências significativas aos educadores<sup>57</sup>.

---

<sup>56</sup> - Para ampliar o conceito de participação, em movimentos sociais de maneira geral, ver GOHN, M.G.M., *Participação e Gestão Popular da Cidade*, Rev. Serviço social e Sociedade, No 26.

<sup>57</sup> - No período de 1982-1996, é possível conhecer as estratégias sindicais que os professores públicos do ensino básico elaboraram para enfrentar esses anos de crise, apontando perspectivas diante do processo de reconversão produtiva. Em sua organização sindical, os professores já se percebem como parte do coletivo dos trabalhadores de diferentes setores na sociedade capitalista e vem tentando construir um sindicalismo classista e de massas. Entendem o professor como integrante da classe operária, em processo de proletarianização. Elegem estratégias sindicais defensivas, orientadas pela defesa das condições de vida e de trabalho diretamente afetadas pelas políticas de ajuste econômico, no entanto, tem sido pouco expressivas suas preocupações sobre o significado social do trabalho docente, o que é preocupante. Cf Souza, A. N., Movimento sindical e trajetória docente, pp113/174.

Em seus momentos de reengenharia, é importante lembrar que os gestores do Estado, não deixam de oferecer algum componente de *inovação, de construção, de invenção*. Essa ritualização do passado, nos momentos de aceleração das transformações, mantém-se associada a símbolos adequados, a discursos (re)elaborados que não correspondem a nenhuma prática, para fraudar o processo, mais com *indiferença*, que com *diferença*.

Talvez essas sejam algumas das razões que, na década de 80, levaram o Estado a *convidar os professores*, a cada escola, a cada região, para descentralizar seus Projetos, e de colocar *por si próprios suas inovações*. Embora, passassem longe das experiências dos professores, negassem as suas contradições culturais *menores* (ligadas a esses testemunhadores anônimos), negassem as suas iniciativas que de forma ritual, transformam objetivamente *pouco* esse sistema, (afinal, não produzem leis, nem Reformas), foi possível no decorrer do Projeto , fazer emergir, *o quê* sempre foi controlado, e *por que* foi controlado. Ou seja, a cultura cotidiana, pedagógica, composta de maneiras de pensar, comportamentos, relações de autoridade, formas de conceber o conhecimento, expectativas e interesses, visões ideológicas contraditórias.<sup>58</sup>

Foi possível emergir e registrar , tanto a crise do próprio Estado, quanto a crise da socialidade cotidiana, fazendo a releitura de suas tradições, que foram atingidas pela deterioração da qualidade de vida, e pela crise dos valores éticos que constituem a “coisa pública”. Essa experiência cultural, como vem sendo historicamente desenraizada, os professores e educadores não conseguem generalizá-la, de modo significativo. O mesmo tem ocorrido com suas lutas e conquistas, que, muitas vezes, não se universalizam, nem se apresentam como perspectiva de um outro horizonte político, para a sociedade<sup>59</sup>.

No entanto, além do lado *poderoso* há também, o lado *vulnerável* nessa tradição de controle.

Vou deixar, provisoriamente, as fontes secundárias afinando os ouvidos, para interrogar novamente os contemporâneos, no seu terreno doméstico. Creio que tenham algo a dizer. sobre os momentos de **distanciamento crítico** dos gestores do Projeto, com relação aos gestores do Estado mesmo no interior das suas instituições .

---

<sup>58</sup> -Sacristán, G., opus cit., pp57/8.

<sup>59</sup> -Ver Paoli, M.C., Movimentos sociais , cidadania, espaço público: perspectivas para os anos 90.

### *Campinas, 1985, 1986*

Porque **só em Campinas** (das 117 D.Es do Estado de S. Paulo) havia equipes pedagógicas com monitores de **todos** os componentes curriculares?

Era preciso ampliar tempos e espaços ..

Em fins de 1984, a CENP expedira instrução para completar a monitoria nas 118 Delegacias de Ensino do Estado, apenas dos componentes do Núcleo comum de ensino de 1º grau, conforme já foi apontado. *Enquanto isso, continuava a “treinar” professores III das disciplinas: Inglês, Educação Física, Educação Artística, Geografia, História, como divulgadores de suas propostas , porém não afastados de suas salas de aula para junto às D.Es*<sup>60</sup>.

Com o Projeto desencadeado em todas as escolas públicas, todos professores, os supervisores de ensino, os monitores de ensino existentes e os dois delegados de ensino levaram, em mãos, o abaixo assinado ao então secretário; assim, *em Campinas, em maio de 1985, devido ao trabalho desenvolvido no âmbito do Projeto Pedagógico elaborado pelas duas D.Es, conseguimos da SE, em caráter especial, professores afastados junto às duas delegacias de ensino, em todas as disciplinas do quadro curricular do 1º grau*<sup>61</sup>..

A solicitação coletiva de todos os educadores que compunham as duas equipes pedagógicas das duas D.E.s existentes e a existência do Projeto Pedagógico regional tiveram pesos decisivos para mais uma conquista fundamental .

Com o **calendário** exclusivo conquistado para os encontros bimestrais, e para os (re)planejamentos e avaliações semestrais prolongados, por vezes, até por uma semana, foi possível, garantir os grandes encontros de professores com as equipes pedagógicas, com os palestrantes convidados (da USP, da UNICAMP), e proporcionar oficinas de trabalho e cursos diversos. Foi aberto o tempo para estudo, tanto para professores com seus pares da disciplina, quanto dos diretores com todo corpo docente no interior de cada escola.

Esse calendário era elaborado com a orientação das equipes pedagógicas das delegacias de ensino, sendo aprovados nos respectivos conselhos de escola, e homologado pelos delegados de ensino, o que o tornava *oficial* . No entanto, essa homologação, que de certa forma, conflitava com os parâmetros do calendário escolar contidos nas resoluções anuais da Secretaria de Educação, era mantido em Campinas, pelo *compromisso das*

---

<sup>60</sup>- De Rossi, V. L, opus cit, ,Anexo I , vol.II p. 2.

<sup>61</sup>- Idem, Ibidem, p. 2.

*equipes pedagógicas* com o Projeto , assegurados pelos delegados de ensino, pelos supervisores e pelos diretores de escola.

Apesar das inúmeras reivindicações das equipes pedagógicas de Campinas (que queriam acabar com a exclusividade e ampliar as suas conquistas para todas as DEs do Estado), das reivindicações das equipes técnicas da CENP ( que sem o tempo, não podiam divulgar suas novas propostas curriculares), e as dos professores representantes (professores não afastados da docência) das demais delegacias de ensino que se encontravam nos treinamentos da CENP (que não podiam garantir tempo para leitura e crítica das propostas da CENP), a exclusividade, tanto desse afastamento, quanto do calendário, permaneceu no Estado, enquanto o Projeto durou.

#### **A Função da Monitoria .**

No momento em que o Estado de S. Paulo dava início a um novo projeto de Reforma Curricular, seus representantes na CENP/SE definiam a intervenção das monitorias nas diferentes delegacias do Estado :

*Para a CENP em especial, a ausência deste canal eficiente de intercomunicação poderá significar a não influência de grande parte de sua produção na prática dos professores. A CENP, desde a sua criação 1976(...) tem procurado uma sistemática eficaz para implementação curricular e, conforme revelam várias avaliações, não tem obtido sucesso( ineficiência do treinamento ) . Então, a monitoria foi proposta com o objetivo de dar apoio pedagógico à ação da supervisão na implementação do currículo<sup>62</sup>*

As funções da monitoria foram estabelecidas pela CENP, e *outras funções foram sendo acrescentadas posteriormente, após consultas aos supervisores e professores, tais como: aprofundar a fundamentação teórica dos conteúdos que desenvolvem, facilitar acesso ao conhecimento de novos materiais e metodologias e propiciar espaço para troca de experiências entre os professores .*

*(...) Os critérios, mediante os quais vem se fazendo a indicação dos monitores para exercício da monitoria, foram estabelecidos por especialistas da CENP, apoiados e divulgados através da resolução do Secretário da Educação.<sup>63</sup> (...) Mas esses critérios , baseados no nível de formação e experiência profissional, nem sempre correspondem às exigências das atividades que vêm sendo desenvolvidas pelos monitores. Deste modo,*

---

<sup>62</sup>- Santos, M.A., Avaliação do Sistema de Monitoria na rede oficial de ensino do Estado de S. Paulo, CENP/SE, Governo do Estado de S. Paulo, 1985, p.14.

<sup>63</sup>- De Rossi, V.L, opus cit, , Anexo I, vol. II, p. 4.

*outros critérios acabaram também por nortear a seleção, tais como: interesse, capacidade, iniciativa para inovação pedagógica e liderança entre os professores.* <sup>64</sup>

Com o surgimento da 3a Delegacia de Ensino, em meados de 86, os momentos de conquistas das equipes, merecem ser destacados

#### **Alteração de regras.**

De imediato, a delegada ( indicada pelas equipes) selecionou apenas os monitores que a legislação garantia, a todas as Delegacias de ensino do Estado de S. Paulo, Língua Portuguesa, Alfabetização, Matemática e Ciências.

A mobilização das equipes pedagógicas foi intensa .Devido ao acúmulo de experiências anteriores, devido aos conhecimentos do campo administrativo e da máquina institucional, dos supervisores e delegados de ensino, as estratégias de gestão das equipes foram bem planejadas, foram mais ágeis e mais amadurecidas. Os ofícios, as listas de assinaturas, as cartas, as reivindicações pessoais diretas, os telefonemas... O resultado? A conquista do quadro de monitores de todas as disciplinas também, para a D.E. recém nascida. Era preciso manter um dos princípios norteadores fundamentais do Projeto Pedagógico, de estender o Projeto a **todos** os professores de **todas** as escolas públicas estaduais de Campinas e região, como até então vinha sendo feito. Desta vez, o número de professores se ampliara, devido ao envolvimento de outros municípios.

Quando da abertura de inscrições para as novas monitorias, outro momento importante da gestão colegiada.Os critérios para inscrição de professores candidatos a monitores, também foram amadurecidos no grupo, conforme pode ser lido na circular assinada pela nova delegada, que foi divulgada a todas as escolas .

*Pertencer à 3a D.E., formação específica na disciplina , experiência docente, disponibilidade de 40 horas semanais( que a CENP havia previsto ), apresentação de currículo, apreciação profissional do candidato por parte do diretor sobre sua prática docente, apresentação escrita de uma reflexão sobre: como o candidato vê a escola de oito anos a partir do ângulo de sua disciplina; b- suas expectativas a respeito do trabalho na monitoria; Consciência profissional , competência técnica e compromisso político com a escola pública manifestados através da participação efetiva no projeto pedagógico e nas atividades da própria escola ; entrevistas com a comissão* <sup>65</sup>.

---

<sup>64</sup>- Idem, Ibidem , Anexo III, vol. II, Circular da 3a Delegacia de ensino , de 29/08/86.

<sup>65</sup>- Idem, Ibidem, Anexo II, vol. II, p. 24.

Outra conquista preciosa das equipes, foi a de tornar SEM EFEITO, a resolução da SE publicada no diário Oficial de 5.6.87, por haver desconsiderado a indicação da delegada de Ensino para a 3a D.E. A indicação havia sido feita em conjunto pelos envolvidos no Projeto, não só pelas equipes pedagógicas, pelas representações regionais das entidades dos diretores (UDEMOM), professores (APEOESP), por funcionários (secretários, escriturários, serventes), das escolas, pela comunidade Negra.

Quatro dias depois, em 9/06/87, o D.O., trazia a outra resolução para que a Delegada Edwiviges Pereira Rosa Camargo pudesse exercer junto à 3a D.E. a função de delegada.

As estratégias ?

*Nós nunca nos mobilizamos tanto, com tanta rapidez, e com tantas categorias lutando simultaneamente. Inúmeros abaixo assinados dos educadores (professores, diretores, assistentes) e funcionários (secretários, escriturários, serventes) jurisdicionados às três D.Es, foram levados em mãos ao Secretário de Educação do estado; a comunidade Negra, as lideranças locais das entidades representativas do magistério (UDEMOM, APEOESP) reuniam seus grupos(...) parte dos supervisores, delegados de ensino, o diretor da DRE. Um grupo de monitores (agora das 3 DEs), mais alguns supervisores, souberam da presença do Deputado Chico Amaral, neste dia na UNICAMP e prá lá se dirigiram.*

*Foi dada a palavra.*

*Nós todos havíamos insistido muito para que a ex-supervisora, que foi uma das pioneiras do Projeto Pedagógico, que permaneceu envolvida lutando de corpo e alma, aceitasse a difícil tarefa de ser delegada...(...)*

*Foi incrível ver tanta gente falando, gesticulando, xingando, telefonando, escrevendo, entrando e saindo de carros...Na estreita Rua Abolição, num barracão improvisado, com banheiro do lado de fora, divisórias de ambientes e uns poucos móveis, bem próxima à 2a DE, que a delegada e o grupo trabalhava fazendo "disto" a 3a DE<sup>66</sup>.*

Certamente, em Campinas, os monitores nas delegacias de ensino, compondo as equipes pedagógicas junto dos supervisores e delegados de ensino, para dar continuidade ao Projeto Pedagógico, tinham uma outra compreensão, mais distanciada do Estado, da sua forma de gerir o Projeto, junto dos professores e diretores de toda rede pública estadual de 1o e 2o graus:

---

<sup>66</sup>- De Rossi, V.L.S., opus cit, vol.I., pp35/37.

Ao mesmo tempo, é possível perceber, nas palavras dos monitores, a necessidade das lutas contínuas para manter vivo o Projeto a partir do interior dessa instituição do Estado. Começavam a visualizar a floresta. Ela era grande demais, pois o *espaço de ação, apesar de ampliado, parecia minúsculo frente ao desafio que os problemas da escola pública representava. Por outro lado, pesava-nos a responsabilidade de, estando afastados de sala de aula, poder pensar soluções para os problemas que sentíamos na pele*

Tratava-se de renovar estratégias de gestão. Essa metodologia de ação pode contar com os conhecimentos vivenciados e acumulados em trajetórias de vida, em tantas outras lutas, em décadas anteriores, mais complicadas. Afinal, predominavam educadores progressistas, conforme eles próprios não deixavam de explicitar. *Todos nós, de um modo ou de outro tínhamos um passado pela escola pública, tanto ao nível pedagógico/docente como sindical(...) e foi na prática que começamos a definir a função de monitor, enquanto professor, ocupando esse precioso espaço na Delegacia de ensino(...)*<sup>67</sup>

Essa redefinição das funções, que foram sendo feitas no processo, ainda vão passar por mais uma transformação, que retomarei logo mais. Por enquanto, para alinhar com agulhas grossas e pontos largos, retomo apenas uma das intenções do grupo na época, para combinar militância política e pedagógica. Tratava-se de (...) *uma prática transformadora, numa relação dinâmica entre o real e o ideal onde se situa a busca da dimensão da totalidade da tarefa educativa, através da consciência do possível*<sup>68</sup>.

...

A década da participação, foi caracterizada por muitas mobilizações em amplos segmentos sociais, por resistências estratégicas contra a ditadura, onde estiveram atuantes educadores, estudantes e intelectuais. Esta década, de acordo com a literatura consultada, pode significar, que as estratégias repressoras utilizadas pelo regime fomentaram a contestação social. Pode significar, que esse espaço de contestação fora ampliado também por organismos internacionais que, diante da estagnação econômica que pôs em risco o sistema capitalista e daí pressionaram o Estado Militar por estar inviabilizando (com a repressão) suas possíveis alternativas de busca de legitimidade junto à sociedade civil. Pode significar também que os gestores com traços progressistas se prestaram mais para

---

<sup>67</sup>- Idem, Ibidem, p. 4.

<sup>68</sup> Idem, Ibidem, p.9.

*refuncionalizar* a sua prática conservadora do que para fazer emergir a experiência dos professores.

Todavia, pode significar também, que a busca de legitimação pelo Estado militar , de permanência da homogeneidade cultural, do consenso junto à sociedade civil, para dar continuidade à versão predisposta e artificial da tradição, não fora tão eficiente. Havia brechas possíveis. Havia possibilidades abertas por essas mobilizações de experiências culturais que favoreciam as resistências dos educadores<sup>69</sup>, ao permitir aflorar contradições culturais *negadas* do processo. Havia também o lado vulnerável do controle.

Essa experiência, no entanto, pode estar ligada também, a outros limites contemporâneos, a movimentos de formações mais complexas e ocultas, embricadas na estrutura social.

Talvez, seja importante *espionar mais prá dentro* e enfrentar outras ondas do mar agitado. De olhos abertos ou fechados, tanto faz, essas abordagens são sempre *perigosas*, cheias de emoção, de bombardeios, mas também de clarões.

Estariam os pedagogos *democráticos progressistas* dentro daquele jogo verbal de ilusões aéreas, variando apenas seus discursos de diapasão e conteúdo, mantendo sempre o mesmo sentido, as mesmas *origens secretas*? Será que ainda transformam suas verdades em *requisito obrigatório e único de todo progresso* ?

Seria a crença **nas metáforas espaciais e temporais** que jorravam no período , ou seja, estagnação (econômica) modernização, aceleração, velocidade, descentralização, de baixo para cima( junto com os Sindicatos ) , de cima para baixo (democratizar a partir do estado) ,direita, esquerda, extrema esquerda, extrema direita, participação horizontal, planejamento, controle, progressivismo, vanguardismo ?

Ou seria ainda, aquela antiga crença temporal radical de um novo começo?

---

<sup>69</sup> Um exemplo vivo dessa resistência pode ser encontrado no médio Araguaia ( MT), onde a perseguição política no regime militar foi violenta. O projeto Inajá , iniciado em 1987, já alcançou até fins de 97, sua segunda etapa, na formação de professores leigos do mundo rural e urbano. Participei como professora, junto da Prof. Ernesta Zamboni e da Prof. Dulce M. P. de Camargo, que além de coordenar a 2a etapa do Projeto, aprofundou o estudo que resultou na produção de *Mundos Entrecruzados: Formação de Professores Leigos*.

*Conclamando os contemporâneos a incorporar a energia revolucionária como ato de vontade política para o comando do amanhã, o militante expressa sua plena convicção de que o gosto pelo público desencadearia uma forma de olhar para as leis e para a pátria. Se os costumes e mesmo a gestão do governo eram antes corrompidos, (...) havia possibilidade de regeneração(...).*<sup>70</sup>

Qual plasma banhava esta metáfora temporal ?

---

<sup>70</sup>- Este fragmento foi utilizado pela autora para os contemporâneos da Revolução Francesa. Cf. Botto, C., opus cit., pp. 81/2.

### CAP. 3- O vanguardismo progressista e a cultura do futuro.

O “progressivismo”, que teve o socialismo como “porta estandarte”, consistiu principalmente na idéia de que a história tinha uma direção, podia ser conduzida e acelerada por formas ou estratégias apropriadas de intervenção. O progressivismo tem sido considerado como o traço definidor do radicalismo político e não a noção de revolução “*pois a história estava lá para ser apreendida, para ser moldada, aos propósitos humanos(...).*” O radicalismo, na sua essência, significava não só a realização da mudança mas o controle dessa mudança de forma a conduzir a história. *É esse o projeto que parece ter entrado em declínio.*<sup>1</sup>

A literatura do socialismo está repleta de falas sobre “o caminho a ser seguido”, a “marcha para a frente do socialismo”, “a estrada para o socialismo”. A “indeterminação cultural” do pensamento é grande, não é fácil caracterizá-lo, talvez, por isso, tenha sido mais fácil defini-lo, identificá-lo em termos puramente econômicos. É grande a diversidade de valores nos ideais do socialismo. Defendem valores de liberdade, igualdade, comunidade, fraternidade, justiça social, sociedade sem classes, cooperação, progresso, paz, prosperidade, abundância, felicidade. Mas, essa diversidade fica maior quando os valores são formulados negativamente, tais como a oposição à opressão, à exploração, à desigualdade, à guerra, à injustiça, à pobreza, à miséria, à desumanidade e também ao conflito<sup>2</sup>.

As formas mais radicais de pensamento socialista residem também na crença temporal da história progressiva, onde só existe um movimento para frente ou para trás, tal como avançar para a civilização ou cair na barbárie. Dessa forma, o passado não traz “conforto”, mas apenas os meios para que a humanidade se mova para alcançar o futuro e dele se apropriar como verdadeiros atores e senhores do *nosso* próprio destino. Apesar das discordâncias entre os socialistas mais radicais (revolucionários), ou mais reformistas, ambos partilhavam (talvez ainda partilhem) da convicção de que estavam na vanguarda da

---

<sup>1</sup> - Giddens, A., Para Além da Esquerda e da Direita, pp 9/10

<sup>2</sup> Idem, Ibidem, pp 63/4., grifos meus.

história, história esta que oferecia apenas pontos de referência ou de passagem a caminho da emancipação total .

Um outro traço definidor soma-se a este. Em geral, pode-se dizer, que nunca houve uma geração de intelectuais socialistas no Ocidente, com menos experiência da luta prática, com menos senso de iniciativas tomadas nos movimentos de massa , com menos senso daquilo que os intelectuais podem aprender com homens e mulheres de experiência prática, e das próprias dívidas de humildade que o intelecto deve pagar por isto. “A tarefa de iluminar o povo” é reveladora das premissas antidemocráticas dos marxismos ocidentais. Assim, a *importação de valores* feita pela *agência do marxismo ocidental* deixou de lado a interação dialética entre *experiência e cultura* (consciência social), a consciência afetiva que se desvela a si mesma na história e na luta de classes, foi inibida pelas vanguardas; foi deixado no esquecimento que os valores, tanto quanto as necessidades materiais, são terreno de contradições e de ponto de vistas alternativos.<sup>3</sup>

Estas são as principais críticas que vêm sendo feitas aos progressistas socialistas .

Especificamente em educação, *educadores progressistas* da década de 80, ora são criticados pelos apelos insistentes para eliminar a injustiça social causada pelo Capitalismo, reivindicando para si, para seus alunos, para o povo e para todos os segmentos da sociedade, o direito de dizer *sua* própria palavra, o de fazer *sua* própria história, o de *ser sujeito* ou *agente transformador* da realidade. Para tanto, colocam-se, por vezes, um pouco à frente, outras, um pouco ao lado, sendo seu campo de atuação as “consciências adormecidas” nas trevas. *Traduzem Marx, falam em nome de Marx na língua materna, dizendo a muda verdade àqueles que não a vêem*. Como bons herdeiros do iluminismo, os progressistas colocam-se contra a tradição<sup>4</sup>.

Além da função da escola como formadora e iluminadora, principalmente os intelectuais progressistas, são também criticados, pela relação simplista que estabelecem entre escola e democracia, escola e cidadania. Pelo olhar pessimista do social deformador e deseducativo, por reduzir a história a uma luta pedagógica, escolacentrista, ou por reduzir os conflitos pelo controle do saber, do conhecimento, da qualificação.<sup>5</sup> .

Há tensões fortes dentro do pensamento socialista progressista, conforme apontei, até então, com os estudos mencionados. Todas as críticas carregam suas pertinências , com

---

<sup>3</sup>Thompson, E.P., A miséria da teoria, pp.189, 201/4/5, grifos meus.

<sup>4</sup>Cf Cox, M.I.P., JE est un mot d ordre: escritos em torno de sujeito e linguagem e educação, pp186/7, grifos meus.

<sup>5</sup> - Ver Arroyo, M., Trabalho Educação e Escola, LDB., pp 4/12.

entradas selecionadas pelos estudiosos em questão, com contribuições preciosas, das fontes secundárias, que permitem acumular conhecimentos e experiências com análises em curso.

Predomina na literatura apresentada ( tanto dentro, quanto fora do campo educacional), a tensão que reside na afirmação progressiva do **vanguardismo**, devido à pressuposição de estarem na *linha de frente da história*. Ao mesmo tempo apontam as dificuldades para alterar o quadro das desigualdades sociais acentuadas, diante da imprevisibilidade, das incertezas e do descontrole que vivemos.

Apesar da indeterminação cultural, e das dificuldades ( talvez até impossibilidades) de planejar o movimento cultural, é bom lembrar que o desafio dessa reflexividade cultural hoje tem orientado os próprios planejadores centrais. Orientam suas estratégias de gestão global incorporando a parte das tradições que os interessa para dar continuidade ao processo de (re)invenção. *A vida cotidiana e as aspirações globalizadoras são duas áreas interseccionadas de mudança, pois nem sempre as mudanças se originam na esfera da política formal.*<sup>6</sup>

No entanto, desconfio que a tanto a fórmula apresentada, por Giddens, (a associação vanguardismo, progressivismo, socialismo, conhecimento e controle), quanto as críticas feitas à Pedagogia Revolucionária emergente na década de 80, não possam ser vistas apenas dessa forma, no caso do objeto de estudo em questão.

Para dar continuidade ao desafio de tornar o objeto de estudo de próximo em distante e vice-versa., mais uma vez, puxo algumas questões para continuar a conversa depois, na posição de escuta, dou voz aos contemporâneos. Nem sempre tão disciplinada. Por vezes interrompo, falo junto, dou palpites, depois, mantenho o diálogo com as fontes secundárias.

Como se deu a seleção de valores quando anunciaram os pressupostos do Projeto Pedagógico ? E quando anunciaram a redefinição de suas funções?

Será que carregaram apenas heranças do socialismo em seu discurso *progressista*? Será que se inspiraram apenas na Pedagogia emergente da época?

---

<sup>6</sup>- Giddens, A., opus cit, p. 130.

## As prioridades do Projeto

*Analisando o quadro caótico que nos foi apresentado pela rede escolar( em 84) e buscando alternativas para recuperação da qualidade do ensino, nossa equipe definiu as seguintes prioridades: resgate do conteúdo e formação da consciência crítica dos educadores e dos educandos. Para se atingirem esses objetivos, a proposta básica foi desencadear a reflexão sobre: o papel do professor e a função do ensino de sua disciplina em nossa realidade educacional e adequação dos currículos, metodologias e conteúdo programático às necessidades de recuperação de nossa escola pública.*

*(...) O que nós pretendemos é melhorar as condições de ensino para uma nova realidade e uma nova clientela.(...) Respeitar sim o aluno, e a sua cultura, mas como ponto de partida, não de chegada(...) Propor avanço e não estagnação. (...) permitir ao aluno a permanência na escola, oferecendo-lhe um ensino, que apresente ao mesmo tempo quantidade e qualidade.*

*Nesse processo, a participação do professor foi e é fundamental e se apresenta como a única garantia de mudança efetiva .<sup>7</sup>.A retomada em defesa da escola pública está apenas começando.*

### **O Projeto Pedagógico é também político.**

*Num país de 40 milhões de analfabetos e tantos problemas sociais e econômicos, sabemos que nosso papel, enquanto educadores , não pode se esgotar em atitudes conformistas. É necessário lutarmos pela definição de uma política educacional de cuja elaboração participam todos os segmentos da sociedade . Acreditamos que Projeto Pedagógico que vimos desenvolvendo , se caracteriza como uma tentativa de buscar na prática, o caminho de viabilização de um Projeto de escola(...)<sup>8</sup>*

*Assinala-se a diferença das demais lutas no campo educacional . Já há algum tempo, a tônica das discussões sobre a transformação da escola tem se detido na necessidade de lutar por melhores condições de vida e trabalho. Mas para repensarmos uma perspectiva de análise mais abrangente, não podemos nos esquecer de que o pedagógico é também político. (...) no âmbito deste projeto, o pedagógico se coloca como*

---

<sup>7</sup>- De Rossi, opus cit. , anexo, vol II , p. 5.

<sup>8</sup>- Idem, Ibidem, p.4..

*o ponto central , no entanto (...)no contexto mais amplo (...) acreditamos ser o papel da educação, formar e instrumentalizar o cidadão para que participe ativa e conscientemente da sociedade .*

*(...)Não se trata de impor diretrizes , mas de se propor um projeto de trabalho para ser discutido e assumido pelos educadores, enquanto uma opção consciente baseada em objetivos comuns(...) desses pressupostos decorre nossa opção pela escola pública, uma vez que aí se encontra a maioria de nossas crianças .*

*Esta luta pela qualidade do ensino não se isolava das demais lutas de entidades do magistério, de partidos, de sindicatos, de comunidades. Para viabilizar essa gratuidade torna-se prioritária a centralização dos esforços em defesa da escola de oito anos . (...) recuperando o saber fazer do Professor, articulando-o com a luta de todos os segmentos da sociedade por um ensino de melhor qualidade para todos e, conseqüentemente, buscar caminhos viáveis para educação democrática numa sociedade capitalista<sup>9</sup>.*

Em seus pressupostos, os educadores progressistas não expressam antagonismos frontais com o modelo econômico. Este era o momento do ideário democrático ser viabilizado com outras estratégias de ação, diferentes da década anterior, quando se empunhou a luta armada contra o Estado, agora a estratégia era de experimentar *democratizar a partir do Estado*;( conforme já mostrei no capítulo anterior) de lutar pela qualidade de ensino, de lutar contra o analfabetismo, para recuperar a escola pública, gratuita , laica e para todos; ampliar o tempo de escolaridade do aluno; formar cidadãos; democratizar e transformar a sociedade..

Demandaram o controle colegiado da gestão pedagógica, como mediadores dos professores junto ao Estado , coordenaram e viabilizaram o Projeto de luta pela qualidade de ensino, não se limitando só aos salários. Estavam tecendo esta teia, contribuindo a partir do campo educacional, apostando no êxito das oportunidades educacionais associado à modificação da prática pedagógica, mas não só. Aliados a outros movimentos de lutas sindicais lutavam pelos grandes ideais de emancipação, pelas transformações sociais e estruturais da sociedade brasileira, como categoria representante da classe trabalhadora..

---

<sup>9</sup>- Idem, ibidem, p. 9.

## A posição de vanguarda

*Todos nós tínhamos um passado de lutas tanto ao nível pedagógico -docente como sindical (...) na prática redefinimos nossa função de monitores.*

*Nossa atuação passou a se dar em três níveis inter-relacionados: - **mediação** entre professores e órgãos centrais, as Universidades e entidades ligadas ao ensino e à pesquisa; - **coordenação** do trabalho docente através de apoio técnico, capacitação docente, discussão e acompanhamento da prática pedagógica e promoção de reuniões pedagógicas para troca de experiências e reflexão sobre a prática ; - **proposição** de novos caminhos, novas metodologias , com a consciência da necessidade de estarmos estudando e ousando propor , assumindo uma posição de **vanguarda** em relação ao nosso trabalho e ao dos colegas<sup>10</sup>.*

*As equipes, não queriam se omitir. (...) E esse primeiro momento, que podemos chamar de “fase heróica”, serviu para deslanchar o processo e, apesar das falhas pudemos aprender muita coisa. As dificuldades começaram a se concretizar, o que foi nos mostrando os caminhos para a ação. Na linha de atuação participativa e democrática pela qual havíamos optado, sabíamos que não deveríamos impor formas de trabalho, nem “receitas” prontas ao professor, mas também não podíamos nos omitir.(...) Certamente esta era (...) uma prática transformadora, numa relação dinâmica entre o real e o ideal onde se situa a busca da dimensão da totalidade da tarefa educativa, através da consciência do possível<sup>11</sup>.*

De onde vem essa herança do discurso dos educadores ?

Quais as decorrências desse vanguardismo associado aos pressupostos do discurso progressista em educação?

Para este contexto teórico , vou colher, em **primeiro** lugar alguns *fragmentos da história do conceito de vanguarda* - e rever as oposições (dualidades) que limitaram sua experiência de gestão pedagógica, tais como: homogeneidade/heterogeneidade, individualismo/coletivismo. Começo pela tradição de Marx, que foi o primeiro a utilizar esta poderosa metáfora militar- *avant garde* - para o partido político, no movimento que estruturou a modernidade em meados do século XIX. Depois, vou considerar dentre seus

---

<sup>10</sup>- Idem, Ibidem, Anexo I , vol.II p. 4.

<sup>11</sup>- Idem, Ibidem, pp 8/9.

principais seguidores, principalmente Gramsci, que trouxe a vanguarda para a agenda docente dos intelectuais, e que serviu de inspiração teórica mais direta à *Pedagogia Revolucionária* que emergiu na década de 80. Os principais conceitos utilizados pelos educadores, seus pressupostos, encontram aí sua explicação mais emergente..

*A educação como arma da revolução ? Igualdade ou igualitarismo ?* Considero algumas das críticas que vêm sendo feitas aos educadores progressistas da década de 80, que permitem observar algumas outras decorrências do vanguardismo que dificultaram o *cálculo* de suas inter-relações nas delegacias de ensino.

Analisarei também, aspectos estruturais contidos em formações culturais errantes nos tempos e espaços. Assim, foram incluídos, na **segunda parte** deste capítulo, estudos que dão conta do *Transporte de crenças*, que abrangem a *Pedagogia Revolucionária* do século XVIII, quando considero momento oportuno, para tentar aproximar as matrizes fundantes do discurso contemporâneo ao mito do fenômeno revolucionário francês. Algumas explicações começam a despontar sobre a suposta confluência dos discursos, retirando do socialismo a sua responsabilidade *exclusiva*. Em a *cultura do futuro em busca de homens Novos*, aparecem as decorrências da contraposição entre sentimento e pensamento, quando se formalizou no XIX, o paradoxo do racionalismo de exclusão da vida afetiva, dos sentimentos da experiência cultural.

Importante ainda lembrar que esta teorização ocupa pequenos espaços nos estudos, por vezes frases, outras, parágrafos. Assim, ela será tecida com aproximações e também com fragmentos preciosos não só do campo educacional, mas também sociológico, histórico e filosófico. Estudos clássicos e recentes me movimentam nesta busca para dar continuidade à análise da questão candente do objeto de estudo, que é a de observar onde os educadores esbarraram em sua gestão.

### 3.1 O vanguardismo progressista .

#### Vanguarda é a parte que olha mais adiante

Marx e Engels conceberam o partido político da classe operária como a vanguarda desta classe, aquela que promove os interesses dos operários, aquela que possui a teoria

científica da sociedade burguesa e que possui a estratégia para derrubar o capitalismo. O Partido Comunista se identifica com a classe operária, é sua parte que olha mais adiante, é o seu núcleo de vanguarda, sua consciência teórica e política. A consciência teórica e política da classe operária forma-se numa constante interação dialética com a ciência e com a cultura produzida pela burguesia.

Alguns problemas teóricos e políticos decorreram dessa formulação, embora nas críticas de Marx, espontaneidade e organização, devessem mediar-se e manter uma justa relação, pois na contradição lógica entre indivíduo e sociedade, o confronto de idéias é inevitável.

Embora seja forte a crítica feita ao jovem Marx, *desde a ideologia Alemã, ele rejeitou o centramento no eu ou numa generalidade abstrata (...) Recusou também a tese da harmonia primitiva, de uma quieta comunhão de vontades individuais, cujo imaginário repousaria na contemplação do universo (...)*<sup>12</sup>.

Desconfio que essa generalidade abstrata, foi o rumo dado por seus seguidores com a idéia exacerbada de coletivismo, inventando uma falsa oposição - individualismo de um lado e socialismo e coletivismo de outro, inventando a autonomia do conflito de interesses, diferente de Marx.. Retomando os primeiros escritos, estava presente a premissa norteadora que, a meu ver, até hoje mantém seu vigor. *Deve-se evitar antes de tudo, fixar a sociedade como outra abstração frente ao indivíduo. O indivíduo é o ser social (...) a exteriorização da sua vida - mesmo que não apareça na forma imediata de uma exteriorização de vida coletiva, cumprida em união e ao mesmo tempo com os outros - é pois, uma exteriorização e confirmação da vida social. A vida individual e a vida genérica do homem não são distintas.*<sup>13</sup>

Esta tese determina tanto a forma da individualidade como o conjunto das formas possíveis de socialidade, para que *o homem possa dar a luz à sua riqueza interior partindo de si*. Porque, explica Marx, *tanto mais pobre se torna sua vida interior tanto menos ele pertence a si próprio(...)* Mais adiante completa *quando o homem se defronta consigo mesmo está se defrontando com outros homens. O que é verdadeiro quanto à relação do homem com seu trabalho e consigo mesmo, também o é quanto à sua relação com outros homens, com o trabalho deles e com o objeto desse trabalho*<sup>14</sup>. Essa riqueza da junção

---

<sup>12</sup>-Romano, R., Corpo e Cristal: Marx Romântico, pp178/9

<sup>13</sup>- Marx, K., Manuscritos Econômicos e Filosóficos e outros textos, p.10. grifos meus.

<sup>14</sup> Idem Ibidem, pp 95/103, grifos meus

individualismo/coletivismo feita pelo jovem Marx nos Manuscritos, apesar dos esforços de alguns marxistas, foi sendo esquecida. A meu ver, esse *esquecimento* vem realimentando a tradição dual, e armadilhas conceituais que fragmentam o princípio básico das relações sociais, conforme Marx apontou. Mais adiante, para entender parte das dificuldades daí advindas para desintegração da gestão coletiva dos educadores, vou retomá-las também nos estudos de Gramsci, que também não se descuidou desse aspecto.

Oportunamente, é bom lembrar que, apesar das duras críticas feitas aos “*caminhos a serem seguidos*” pelo socialismo , em *O Capital não vemos mais a guia do sucesso ou propaganda para a ação, ele nada tem de atos heróicos, pelo contrário, ele consagra-se ao exame minucioso e à exploração filosófica das relações mais complexas da realidade, por isso oferece diretivas para a ação*<sup>15</sup> Importante atentar que dessa forma a “diretiva” da ação não está na fragmentação *progressivista* do tempo histórico, nem na teleologia . Marx não se separava das possibilidades históricas iminentes quando fazia críticas ao pensamento utópico. Porém, desconfio que essa tradição não foi respeitada e abriu-se um fosso entre diferentes ênfases de conceitos, entre diferentes modos de pensar idealista e materialista em grande parte dos marxistas que se seguiram.

Lenin em “*Que Fazer ?*” tem duas teses fundamentais : a necessidade da teoria revolucionária no movimento revolucionário e que esta teoria não pode ser resultado do desenvolvimento espontâneo do movimento operário e pode ser “*levada*” aos operários apenas “*do exterior*” Suas palavras são claras, (...) *do domínio da história estamos a passar para o domínio do presente e, em parte, do futuro (...) a retaguarda dos oportunistas será rendida por um verdadeiro destacamento de vanguarda da classe mais revolucionária.*<sup>16</sup> .

Diferente de Marx, ele reforça muito o poder de *guia* do partido. A tarefa fundamental do partido tornava-se assim lutar contra a espontaneidade , e desviar o movimento operário da tendência espontânea , de refugiar-se debaixo da asa da burguesia e da social democracia revolucionária. Mais grave ainda, é que, ao elevar o Partido a guia da classe operária, o sujeito do processo revolucionário deixa de ser sua manifestação orgânica. Essa proposição foi sua novidade em relação a Marx e seus antecessores. Agora havia um destacamento de vanguarda, os “*revolucionários profissionais*”, para render os oportunistas na Rússia.

---

<sup>15</sup> Romano, R. ,opus cit, p186 , grifos meus.

<sup>16</sup> - Ulianov, V.I., Que fazer ? pp.182/ 183.

Foi, portanto, com Lenin que se deu uma extrema valorização dos conceitos de consciência política e de vanguarda política, identificados no Partido Comunista a um subjetivismo elitista, contra o espontaneísmo de Marx .

Assim, no conceito de vanguarda, que historicamente está ligado à teoria marxista - leninista do partido do proletariado, o aspecto da consciência é fundamental e é também o aspecto mais discriminante uma vez que distingue o compartimento consciente, daquele que possui o conhecimento das leis da luta de classes e que é capaz de guiar a classe e dirigi-la na luta . Distingue a vanguarda dos outros grupos que se formam. A vanguarda diz respeito *“a obra de uma escolha subjetiva de homens conscientes que falham ou triunfam segundo a linha política e a obra que realizam dentro de um movimento de massa”<sup>17</sup> “.*

A subjetividade consciente, era a chave do processo revolucionário, apesar de os rumos da revolução russa abrirem fendas no processo posterior<sup>18</sup>.,que só recentemente, estão sendo reinterpretadas.

No processo recente, 1989, da dissolução do socialismo, pudemos sentir o peso do materialismo histórico radical de Lenin, onde prevaleceu a idéia de **caber aos dirigentes a interpretação do sentido da história**. Ele abre o fosso entre os diferentes modo de pensar idealista e materialista. Fosso que se alongou também pelo processo educativo, deixando no esquecimento as proposições de Marx e de Engels sobre a necessidade do amadurecimento dos trabalhadores no processo para manter a justaposição da espontaneidade e da organização na construção do sujeito da história.

Marx elaborou a teoria da revolução socialista e o conceito de vanguarda, no contexto inicial da modernidade , quando os progressos científicos e técnicos ganhavam assustadora aceleração. Momento, em que a razão e o racionalismo triunfavam entre os cientistas que deveriam cumprir a tarefa, já iniciada pelos Iluministas nos séculos XVII e XVIII, de triunfar nas trevas da ignorância, apostando na ampliação da escolaridade para todos.

Mas foram outros os rumos dados, em outros contextos, pelos marxistas.

No Estado soviético, ao estabelecerem os fundamentos de uma cultura política baseada na produção e no trabalho, o trabalhador ficou de lado. O lema soviético dos anos

---

<sup>17</sup>- Ancarini, V, Dicionário de Política, Bobbio, Mateucci, Pasquino, p. 1300

<sup>18</sup>- Rosa de Luxemburgo criticou a concepção de Lênin e retomou Marx. Rejeitou a tese da consciência de classe como produto do partido a ser inoculada no proletariado , não exaltou os aspectos subjetivos de intervenção, nem de intromissão no processo histórico . Os rumos da Revolução Russa parecem ter mostrado que as suas teses eram pertinentes. Ver Vieira, L. R. , Consciência e autoconsciência, pp 204/232.

30 é esclarecedor : *A técnica decide tudo* . Assim, as experiências socialistas de **gestão da sociedade** tiveram dificuldade de construir alternativas ao modo de ser e de viver, selecionar valores. Provavelmente, porque *“a história para o bem ou para o mal, não “caminha” , nem “marcha”, como queriam os ortodoxos mais marciais , ela é feita de homens e mulheres de carne e osso , zigzagueia , avança e retrocede (...) O seu rumo não está garantido (...) Socialistas intelectuais , educadores, militantes dos quatro cantos do mundo, no século XX, foram influenciados por ela<sup>19</sup>.*

Por outro lado, essa equação genérica e simplista do leninismo /stalinismo como sendo igual a todas as organizações de esquerda e formas comunistas deve ser evitada. Existem lutas corajosas e personagens democráticos na história da luta comunista no Ocidente e no terceiro mundo. No entanto, é importante pensar sobre imposições de liderança às bases militantes, para que a crítica ao legado marxista seja uma constante para qualquer ação coletiva; em outras palavras, caberia indagar se *“o confisco - por um partido ou vanguarda omniscientes e substitucionistas - da atividade própria e dos meios de auto-expressão e auto organização do proletariado, pode constituir a prática de uma Esquerda<sup>20</sup>”*

### **Vanguarda - o intelectual orgânico**

Dentro da tradição marxista, Gramsci, foi o primeiro a pensar mais diretamente sobre *“Os intelectuais e a organização da cultura”* , ou seja, o papel dos intelectuais frente às classes que representam. Professores e jornalistas (intelectuais orgânicos) são seu centro principal de interesse.

Início pelos professores.

A educação técnica ligada ao trabalho industrial é a base da criação de uma nova camada de intelectual . Seu modo de ser *não pode ser de eloquência* movida por afeto e paixões, mas ele deve imiscuir-se na vida prática , como construtor , organizador, que foi formado por escolas especializadas. Ele critica as escolas elementares italianas e mostra que o seu corpo de professores não era uma vanguarda, pois não havia, nesta pedagogia idealista, unidade entre instrução e educação, entre escola e vida . Retoma a importância da

---

<sup>19</sup>-Reis , D.A.F., *O declínio das utopias no século XX: uma crise terminal ?*, p. 84, grifos meus.

<sup>20</sup>- Thompson, E.P., opus cit., p. 208/10.

consciência do mestre, dos contrastes entre sociedade e cultura, que ele e seus alunos representam. É muito pouco criticar programas e organização disciplinar da escola, pois docentes e alunos não são mera passividade.

Dai, aponta a necessidade de criação dos intelectuais orgânicos, inserindo a real participação dos mestres nas escolas, formando o cidadão para que possa se tornar governante. Para tanto, era preciso modificar a preparação do pessoal técnico político, com orientação profissional (que equilibre o trabalho intelectual e manual) *integrando sua cultura de acordo com as novas necessidades, com funcionários especializados que integrem - sob forma colegiada - a atividade deliberativa, administrativa, para atuar nas complexas sociedades nacionais modernas. (...) O princípio do trabalho é o princípio imanente à escola elementar*.<sup>21</sup>

Mais adiante, aparece com mais clareza sua concepção de vanguarda e sua proposta de ação colegiada que me interessam destacar. Ao tratar do diletantismo e disciplina, aponta a necessidade de uma crítica severa e rigorosa, “sem meias medidas “ dos movimentos e centros culturais e intelectuais que devem ser seguidos e controlados pelos jornalistas. (...) *uma associação normal concebe a si mesma como uma aristocracia, uma elite, uma vanguarda, isto é, concebe a si mesma como sendo ligada por milhões de fios a um determinado agrupamento social e, através dele, a toda humanidade . ( ... ) não se considera como algo definitivo e enrijecido, mas como tendente a ampliar-se a todo um agrupamento social, que é também considerado como tendente a unificar toda humanidade*.<sup>22</sup> Essas relações dão ao grupo, o caráter tendencialmente universal, capaz de se tornar norma de conduta da humanidade.

Outro aspecto importante do trabalho de Gramsci, que seus seguidores por vezes se esqueceram , está no cuidado que demonstra ao tratar dos conflitos internos dentro das ações coletivas nos movimento de cultura , pois *se devem existir polêmicas, é necessário não ter medo de enfrentá-las e superá-las : elas são inevitáveis nestes processos de desenvolvimento , e evitá-las significa tão somente adiá-las para quando elas já forem perigosas ou mesmo catastróficas*<sup>23</sup>

Interessante destacar também o sentido que ele dava a (...) *coletividade deve ser entendida como produto de uma elaboração de vontade e pensamento coletivos , obtidos*

---

<sup>21</sup>- Gramsci, A., Os intelectuais e a organização da cultura , pp118/119, (todos os grifos desta obra são meus).

<sup>22</sup>- Idem , Ibidem, p. 167.

<sup>23</sup>- Idem, Ibidem, p. 168.

*através do esforço individual concreto e não como resultado de um processo fatal estranho aos indivíduos singulares : daí, disciplina interior, e não apenas da disciplina externa e mecânica*<sup>24</sup>. Não só nesse momento aparece essa preocupação de Gramsci ,para que o processo dos indivíduos singulares seja respeitado .Inicialmente ele respeita a lógica da contradição , sem deixar de lado o confronto de idéias, de valores , o que não só recupera parte da posição de Marx sobre o individual e o coletivo não dissociados, mas vai além quando introduz a noção de *cultura*.

As transformações culturais, as modificações nos modos de pensar, nas crenças, nas tradições, nas opiniões , na esfera da cultura são lentas e não explosivas. Portanto, o trabalho de formação do profissional intelectual é delicado, é preciso respeitar a base do real e da experiência efetiva. A elaboração de uma *consciência crítica* deve ser promovida e favorecida sobre uma base histórica sem se limitar à simples enunciação teórica de princípios “claros” de método .Deve combinar indução e dedução, generalizar sem cair no vazio, *descobrir a unidade sob aparente diferenciação e contradição bem como descobrir a substancial diversidade sob aparente identidade*. Mas, embora alerte para o “*erro iluminista*”, do trabalho educativo-formativo, desenvolvido por movimentos e centros de cultura que acreditam que um *conceito “claro”* se insere nas diversas consciências com os mesmos efeitos organizadores, ele acredita que o principal trabalho ( mas não único) é o da difusão orgânica de *um modo de agir e pensar homogêneos*<sup>25</sup>

Essa afirmação pode, posteriormente, em diferentes contextos, , dar margem à oposição homogeneidade/heterogeneidade, quando trazida, pelos intelectuais e educadores progressistas, para o campo da gestão cultural.

É bom voltar, dar uma espiada em Campinas, na década de 80 , reavivar a memória com os documentos antes de prosseguir , para evitar que os conceitos iniciais se percam em vãos por demais generalizantes, onde os documentos primários não possam mais alcançar.

### **Vanguarda na Pedagogia Revolucionária (década de 80)**

Os fragmentos recortados a seguir, ajudam a lembrar qual foi o contexto teórico mais próximo dos educadores . Eles predominam nos pressupostos, objetivos e prioridades

---

<sup>24</sup> Idem, Ibidem, p. 168

<sup>25</sup> Idem, Ibidem, pp 173/4.

dos três documentos primários produzidos em 84, 86,87 coletivamente, em Campinas, sobre o Projeto Pedagógico, já apresentados anteriormente. Documentos que foram produzidos em momentos diferentes, esboçados quando o Projeto se iniciou, depois foram sistematizados em 86 , para divulgar o Projeto na CBE de Goiânia , e que permaneceram os mesmos , no documento *Contar para Relembrar* reescrito em 87, e então assumido pelas equipes pedagógicas das três delegacias de ensino, para informar os novos professores provenientes dos municípios sob a jurisdição da 3a D.E, recém criada, quando começavam a participar

*Todos nós, de um modo ou de outro, tínhamos um passado de luta pela escola pública, tanto ao nível pedagógico docente, como sindical; é fundamental a consciência profissional, competência técnica e compromisso político; a nossa opção é pela escola pública; assumimos a posição de vanguarda em relação ao nosso trabalho e ao dos colegas; a prioridade é o resgate do conteúdo e formação da consciência crítica dos educadores; o objetivo parte da necessidade de formar e instrumentalizar o cidadão para que participe ativa e conscientemente da sociedade; respeitar a cultura do aluno, apenas, no ponto de partida, não de chegada; no entanto, sem tratar de impor diretrizes, mas de propor um projeto de trabalho para ser discutido e assumido pelos educadores, enquanto uma opção consciente baseada em objetivos comuns; recuperando o saber fazer do professor, articulando-o com a luta de todos os segmentos da sociedade por um ensino de melhor qualidade para todos; trata-se de buscar caminhos viáveis para educação democrática numa sociedade capitalista; pois, o pedagógico é também político<sup>26</sup>.*

Houve, em fins da década de 70 e na de 80, para adentrar nos novos tempos de fins do Estado militar autoritário e ditatorial, produções teóricas preciosas de educadores, que tiveram repercussão não só nacional, como latino americana<sup>27</sup> . Tais produções renovaram e propiciaram diferentes interpretações da história da educação brasileira pós 64 , por várias entradas no tema da política educacional e da crítica das práticas pedagógicas . No entanto, vou destacar apenas duas dessas contribuições teóricas contemporâneas, que inspiraram

---

<sup>26</sup> -Ver De Rossi, V.L.S., opus cit., Anexos I e II. vol.II.

<sup>27</sup> - Importante destacar alguns dos nomes, que renovaram significativamente as concepções educacionais, adotando uma nova postura metodológica, privilegiando em suas críticas o período pós 64. Dentre eles estão, Florestan Fernandes, Luís Antônio Cunha, Otaíza Romanelli, Maria Luíza Ribeiro, Vanilda Pereira Paiva, Bárbara Freitag, Evaldo A. Vieira, Miriam Warde, Moacir Gadotti, José Willington Germano, entre tantos outros.

mais diretamente ao grupo de educadores que viveu nesse contexto teórico favorável. Ou seja, mais um fragmento do conceito de vanguarda e as decorrências educacionais da tensão progressivista que se estabeleceu entre conhecimento e controle. Agora, os conceitos encontram sua inteligibilidade no contexto mais próximo, no tempo e no espaço da época.

### Como se configuram as relações entre **educação e política** ?

A pergunta instigante é feita e respondida pelo professor Saviani, inspirando-se em Gramsci, a partir do “*realismo*” da política e o “*idealismo*” da educação. A prática política não pode ser partidária porque se apóia na verdade do poder, enquanto a prática educativa se apóia no poder da verdade que, para se manifestar, precisa deixar a dominação em evidência para a classe dominada. É preciso engajá-la na luta pela libertação. A classe capaz de exercer a função educativa, em cada etapa histórica, é aquela que está na *vanguarda*, esta é a classe historicamente revolucionária, daí o *caráter progressista da educação*. A dimensão política da educação ( que não quer dizer que ela seja sempre um ato político ) se dá na socialização do conhecimento, sem dissolver a sua especificidade que é sua primordial contribuição, a pedagógica. Educação e política são manifestações da prática social própria da sociedade de classes, com interesses antagônicos<sup>28</sup>.

Os professores tinham um papel importante, de rever sua ação pedagógica “(...) *têm cada um uma contribuição específica a dar, em vista da democratização da sociedade brasileira, do atendimento aos interesses das camadas populares, da transformação estrutural da sociedade. Tal contribuição se consubstancia na instrumentalização, isto é nas ferramentas de caráter histórico, matemático, científico, literário, etc., que o professor seja capaz de colocar de posse dos alunos (...)* Tratava-se de vincular os conteúdos específicos do ensino às finalidades sociais mais amplas, ou seja, de fazer da prática pedagógica, do trabalho desenvolvido nas escolas, da educação, “*uma atividade mediadora no seio da prática global*”, com o processo de democratização da sociedade.<sup>29</sup>

Importante destacar ainda, um ponto polêmico do seu método, a questão da *busca da igualdade* no ponto de chegada, para assegurar o processo democrático *para além da relação autoritária*. Para Saviani. “(...) *o processo educativo é a passagem da desigualdade à igualdade (...)* isto porque, se eu não admito que a desigualdade real é

---

<sup>28</sup>-Saviani, D., Escola e Democracia, pp 91/3, grifos meus. .

<sup>29</sup>- Idem Ibidem, pp. 77,82/83/84

*uma desigualdade possível, isto é, se não acredito que a desigualdade pode ser convertida em igualdade pela mediação da educação (obviamente articulada as demais modalidades da prática global) então, não vale a pena desencadear a ação pedagógica. (...) o professor deve antever com uma certa clareza a diferença entre o ponto de partida e o ponto de chegada sem o que não será possível organizar e implementar os procedimentos necessários para se transformar a possibilidade em realidade. (...) esta capacidade de antecipar mentalmente os resultados da ação é a nota distintiva da atividade especificamente humana. Não sendo preenchida essa exigência cai-se no espontaneísmo. É a especificidade da ação educativa se esboroa<sup>30</sup>”*

Esta premissa foi reafirmada com relação também à Universidade: “ (...) a educação é uma atividade que supõe a heterogeneidade (diferença) no ponto de partida e a homogeneidade (igualdade) no ponto de chegada”. Em seguida, explica a importância da universidade na formação de educadores, especialistas e ou professores, “*capazes de difundir verdades já descobertas, elaborar o senso comum e elevar o nível das massas de modo a fazer desaparecer a diferença entre cultura moderna e cultura popular*”<sup>31</sup>

Mello completa essa proposição que liga o político e a prática docente. Conforme a síntese que faz sobre o Magistério de 1o Grau, “*a competência técnica é o domínio do conteúdo, do saber escolar e dos métodos adequados para transmitir esse conteúdo do saber escolar a crianças que não apresentam as condições idealmente estabelecidas para sua aprendizagem (...) outro momento é quando “o professor percebe o que pode fazer e, ao mesmo tempo, consegue distinguir, dentro da escola, limites sérios e objetivos à sua atuação competente. Aqui, a competência técnica inicia o processo de sua transformação em vontade política, a qual vai colocar em evidência, em primeira instância, as condições de trabalho nas quais ele está envolvido. Mas para que essa vontade política se concretize plenamente é necessário uma passagem.(...) Em seguida, a autora explica, que é preciso também atenuar a seletividade, o fracasso e a exclusão escolar. O que dá sentido à prática docente é a vontade política e a forma de agir politicamente. Em seguida, referenciada por Gramsci, diz que é este o movimento possível da prática docente, cuja direção vai do especialista ao dirigente, passando da técnica do trabalho à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual se permanece especialista e não se chega a dirigente -especialista mais político*”<sup>32</sup>.

<sup>30</sup>- Idem Ibidem, pp 80/82

<sup>31</sup>- Saviani, D., O ensino público e algumas falas sobre a Universidade, p. 37

<sup>32</sup>-Mello,G., Magistério de 1o Grau- Da competência técnica ao compromisso político, pp143/7.

O método da pedagogia histórico crítica , inspirado principalmente em Marx e Gramsci, enfatizou o papel de vanguarda do professor, a prática pedagógica competente associada à vontade política como mediadora da prática social mais ampla, com vistas à democracia e ao fim das desigualdades sociais , ou seja, a caminho da emancipação total. Viabilizou também as expectativas de luta silenciadas no decorrer do regime militar uma vez que , tal concepção articulou educação e sociedade com o objetivo de colocar a educação a serviço da transformação das relações de produção

O método, além de bem elaborado, atendeu às necessidades da época, e caiu como luva para os educadores militantes que buscavam outras estratégias de ação que ultrapassassem a luta armada utilizada na década de 70, conforme apontei no contexto político da década de 80. Até então, como vinham militando, apenas em outras áreas, tais como: partidos, comunidades de base, sindicatos , entidades do magistério, foi possível associar, a luta pela qualidade aos demais movimentos. O método ofereceu também as credibilidades necessárias às convicções políticas , ofereceu pontos de referência comuns ao grupo , ajudou a organizar suas iniciativas no Projeto de Campinas, no momento de descrédito total das autoridades e dos quadros de referência oficiais. O que não foi pouco.

Certamente, os principais trabalhos dos intelectuais que aderiram às premissas da pedagogia histórico-crítica foram lidos e deslidos, não só pelos educadores ligados ao Projeto Pedagógico da região de Campinas, mas por grande parte dos educadores de 1o e 2o graus do Estado de S. Paulo. Embora seja mais difícil de avaliar, posso dizer que o peso desta leitura no cotidiano docente foi muito grande. Outros textos, de outros intelectuais progressistas, foram também divulgados às escolas públicas estaduais, via educadores e intelectuais, que atuavam nas equipes técnicas da CENP e nos postos da Secretaria de Educação<sup>33</sup>.

Há limites das teorizações que vêm sendo apontados por vários estudiosos do campo educacional., no entanto, vou destacar apenas os limites associados às dificuldades de compreensão enfrentadas pelos educadores para consolidar sua gestão, de convívio com a **diversidade** , com a diferença, tão essenciais na formação intelectual dos professores e

---

<sup>33</sup>-Uma análise de grande parte da produção da CENP/SE deste período foi feita por Simoneto, A., A nova clientela escolar- um desafio aos educadores.

alunos no campo da educação escolar. Limites apontados por dois estudiosos, um mais distante e outro diretamente ligado ao campo educacional . Bobbio que atenta para as decorrências do uso da fórmula simplista do ideal de igualdade e, outro estudo, feito a partir de um *corpus* de textos produzidos por vários educadores progressistas ( das universidades e escolas) na década de 80, onde aflora também a questão da convergência de *profecias emissárias tão diferentes ( burguesa e socialista)*, entre os educadores *que fazem mover o mundo, falando em nome de Marx.*

### **Igualdade ou igualitarismo ?**

Um trabalho recente , embora distante do campo educacional, amplia e aponta outras dificuldades mais amplas para *apreender* o sentido das experiências em curso no movimento histórico, para consubstanciar a diversidade cultural, quando a experiência dos educadores no Projeto foi vivida. Vale a pena me alongar um pouco nessa explicação.

Para caracterizar as doutrinas e os movimentos que se chamam de *esquerda*, e como tais têm que ser reconhecidos, *é o igualitarismo, a tendência a exaltar mais o que faz os homens iguais do que o que os faz desiguais*, e em termos práticos, *a favorecer as políticas que objetivam tornar mais iguais os desiguais*. Bobbio explica as dificuldades que a esquerda tem encontrado por *não ceder diante das flagrantes desigualdades naturais, as que não podem ser atribuídas à sociedade.(...)* O critério mais frequentemente adotado para distinguir a postura que os homens organizados em sociedade assumem diante do ideal de igualdade, que é com o ideal da liberdade e o ideal da paz, um dos fins últimos que os homens se propõem a alcançar e pelos quais estão dispostos a lutar.(...) Mais adiante explica ainda, que *com certeza, tais premissas são importantes e necessárias, pois quando se diz que a esquerda é igualitária e a direita inigualitária não se quer realmente dizer que para ser de esquerda é preciso proclamar o princípio de que todos os homens são iguais em tudo, independentemente de qualquer critério discriminador, porque essa seria uma visão utópica- para a qual, é preciso reconhecer, se inclina mais a esquerda do que a direita, ou talvez apenas a esquerda - mas pior do que isso, uma pura declaração de intenções à qual não merece ser possível dar um sentido razoável . (...)* Uma coisa é a doutrina igualitária ou um movimento nela inspirado, que tendem a reduzir as desigualdades sociais e a tornar menos penosas as desigualdades naturais; outra coisa é o igualitarismo, quando entendido como “igualdade de todos em tudo”. (...) O dado que

*considero o ponto de partida do meu raciocínio é o seguinte. Os homens são tão iguais entre si, quanto desiguais. (...) entre os homens, tanto a igualdade, quanto a desigualdade são faturalmente verdadeiras(...)*<sup>34</sup>

O autor coloca o perigo dessa oposição, igualdade versus desigualdade , que eu considero pertinente, para averiguar o peso da tradição dual , advinda, principalmente, das utopias dos educadores marxistas, *de que os homens são iguais em tudo* . Essa leitura na época, comprometeu de certa forma, as relações internas de gestão colegiada , reduzindo as possibilidades mais amplas do conceito de cultura , no que diz respeito a salvaguardar, entre progressistas, a desigualdade, tanto de níveis de consciência , quanto de pontos de vista diferentes, no interior dos grupos. Retomo posteriormente.

Outra crítica feita , aos educadores e intelectuais vanguardistas progressistas, alerta sobre o padrão de pensamento Ocidental por comprometer a relação do Ocidente com o Outro , com a diferença.

### **A educação como arma da revolução ?**

Descobrir que a revolução não começa com a razão combatendo o mito, diz Cox, ou com os esclarecidos, os iluminados ensinando a ver os que não vêem, é descobrir a insignificância da educação . Por isso, fazendo vistas grossas ao rumo que Marx e Engels tomaram a partir de 1845, os educadores progressistas se centram no drama da alienação da consciência e na luta pela sua desalienação. E assim, podem fazer da educação mais uma das armas da revolução. (Como Vanguardas?) Seu campo de atuação é o das consciências adormecidas nas trevas, seu campo de atuação é o das consciências hospedeiras da ideologia burguesa. *Colocando-se um pouco à frente, ou um pouco de lado, para dizer a muda verdade àqueles que não a vêem e em nome daqueles que não podem dizê-la: consciência e eloquência. Fazendo ver/nomeando a verdade, contaminam a imaginação das gentes com o vírus da revolução que messianicamente é trazida de fora. Mas são a escola e os educadores tradicionalistas que constituem o alvo por excelência dos educadores progressistas.* Mais adiante, a autora apresenta o resultado de sua pesquisa de

---

<sup>34</sup>- Bobbio, N., Direita e esquerda, razões e significados de uma distinção política , pp. 95/110.

verbos coletados ( destacarei apenas alguns) de um corpus de textos produzidos por educadores progressistas<sup>35</sup> e explica que “(...) enquanto consciência crítica, enquanto olhar competente se convocam a ajudar os alunos, os colegas tradicionalistas( este é o principal alvo ), os trabalhadores, as minorias, - enquanto consciência em si, alienada, ingênua, mítica, falsa, oprimida, colonizada, aburguesada, ideológica, enquanto senso comum - a se empenharem no trabalho de : desconfiar de , desvelar, desmistificar, decifrar, objetivar, analisar, tomar consciência de , ganhar distância, transcender, libertar-se de, emancipar-se de, politizar, contextualizar, transformar, negar, dizer não a, insurgir-se contra (...)”<sup>36</sup>. Importante acompanhar mais um pouco o percurso da sua reflexão.

A partir de excertos dos textos produzidos pelos educadores, ela apresenta a **tradição da profecia emissária**, na qual o Ocidente está aí representado por signos: Universidade, educadores( especialistas , professores) críticos, **cultura moderna, homogeneidade**, sujeitos observadores, eu (uno e inteiro); enquanto o **outro** é representado pelos signos: nível inferior das massas, **cultura popular, heterogeneidade** , intimidade estreita com o cotidiano, aderência à realidade, falsa unidade, ser dividido, é avaliado como negativo. Mais ainda, o Ocidente tem a imaginação fecundada pelo princípio da (auto) governabilidade da natureza e do homem. *O que é o homem como ser da práxis senão o homem que tem o governo de si e de suas ações ? Pode um homem introjetar o governo de si, da natureza, da história sem desejar governar também os outros homens ?*

Em seguida ela toca no ponto que me preocupa .

*Desde o iluminismo os missionários cristãos vêm perdendo o posto de emissários do padrão ocidental de pensamento ( suposto verdadeiro ) para outros mais seculares. O interesse de marxista de eliminar a injustiça social causada pelo capitalismo e padrões tradicionais ( não ocidentais) de crença (...) reflete uma das correntes dominantes das tradições da profecia emissária no ocidente. Burgueses liberais que advogam a educação pública e a democracia como o principal meio de ascensão moral e social representam outra corrente maior da profecia emissária. E os educadores progressistas , advogando o humanismo marxista, abraçam /são emissários dessas duas profecias. (...)”<sup>37</sup> .*

---

<sup>35</sup> - Um esclarecimento se faz necessário, ela não distingue, como venho fazendo, educadores de intelectuais progressistas. Dentre os educadores progressistas que Cox analisa, encontram-se Saviani, D., Gadotti, M., Fiori, E.M., e outros, bem como, os professores das escolas públicas. Ver Cox, M. I. P., opus cit., pp 142/206.

<sup>36</sup> - Idem, Ibidem, pp 185/189.

<sup>37</sup> Idem, Ibidem., pp 193/4, grifos meus.

*A possibilidade de um mundo sem propriedade privada, que o ocidente poderia vislumbrar ( se ele não fosse cego para as diferenças), vai ficando mais distante* <sup>38</sup>

A meu ver essa crítica severa, pode ajudar a dismantelar algumas ilusões contidas no campo educacional centradas no progressivismo vanguardista dos educadores, mas certamente pode criar outras..

A leitura do trabalho, mostra que precisamos nos sentir continuamente desafiados a pensar a educação escolar, quando centrada em pressupostos que tendem a se cristalizar e mostra que é preciso abater nossas pretensões de controle, que caracterizam o radicalismo progressivista. Alerta também, para a necessidade de um profundo julgamento das posições discursivas e profissionais, não só oficiais. Contudo, o aspecto importante da leitura do seu trabalho para o objeto de estudo em pauta consiste em trazer à tona , a desconfiança sobre, a suposta convergência do discurso dos educadores no Projeto Pedagógico, ou seja, a possibilidade de carregarem as duas profecias de discursos tão diversos, o burguês e o marxista.

No entanto, ao contestar a pressa progressista, a autora diz *que história não é progressão nem regressão, é diferença. É movimento contraditório. É viagem sem itinerário, sem lá. É-se arrastado pela correnteza, é-se levado a fazer as sinuosidades do rio, a mudar o curso da confluência com outro rio, a precipitar-se quando o rio precipita e ...* <sup>39</sup>

Estaria a autora restabelecendo oposições acreditando na autonomia de conflitos de valores? Estaria eliminando da contradição vital do processo, o conflito de interesses? Seria a neutralidade descomprometida ? O caos ?

Creio que o fazer humano é histórico e está em relação com o saber, mas não podemos garantir nem seus fundamentos, nem sua racionalidade , muito menos seus resultados, porque não existe teoria completa do fazer, da ação Tanto a ordem total (controle total) quanto a desordem total( descontrole total ) pertencem ao prolongamento mítico do mundo<sup>40</sup>.

O trabalho instiga uma dúvida final, se há muitas verdades, tantas quantos são os contextos da ação humana, no fim tudo não depende de poder? Será que devemos *seguir*

---

<sup>38</sup> Idem, Ibidem, p 205

<sup>39</sup> Idem, Ibidem, p.181

<sup>40</sup> Há informações preciosas sobre Teoria e processo revolucionário , que ajudam a entender a relação entre Práxis e Projeto , lembrando que a teoria tal como um fazer é uma tentativa incerta de realizar o projeto de uma elucidação de mundo. Ver Castoriadis, C., A Instituição Imaginária da sociedade , pp 89/99.

*nossos caminhos de maneira independente, deixando que o mundo todo apodreça da forma que quiser?*<sup>41</sup>”

Até aqui, pode-se observar pelos fragmentos do conceito de vanguarda que certamente, a pressa do “*Que fazer*” em contextos específicos e diferentes dos que Lênin viveu, também foi distanciando educadores marxistas de Marx, não só daquela justaposição do espontaneísmo conjugado à organização para amadurecimento dos proletários junto das vanguardas, da contradição lógica de conflito de valores e de interesses, mas também da idéia de processo, o que dá um caráter bem diferente do *conhecimento associado ao controle* da história .

Gramsci também foi um homem do seu tempo; seus conceitos ganham inteligibilidade, historicidade, diante do contexto político que viveu. Com Gramsci, o vanguardismo vai além do partido, é introduzido na agenda docente de intelectuais (no sentido amplo) para que a cultura escolar fosse também organizada com caráter tendencialmente universal, capaz de se tornar *norma de conduta para toda humanidade*. No entanto, a vanguarda foi concebida como sendo *ligada por milhões de fios a um determinado agrupamento social e, através dele, a toda humanidade*, ou seja, não como *algo definitivo, enrijecido*. Outro aspecto que o diferencia de Lênin e o aproxima de Marx, diz respeito à lógica da contradição (de *descobrir a substancial diversidade sob aparente unidade*), que pode ser observada principalmente em relação à sua concepção de coletividade, como produto obtido pelo esforço individual e coletivo. Apesar de atentar para o *erro iluminista* do trabalho educativo-formativo (que desconsiderava a substancial diversidade sob a aparente identidade), apostou no trabalho de difusão orgânica *de um modo de agir e pensar homogêneo*. Como já apresentei, esta premissa pode ter influenciado na (des)leitura da pedagogia revolucionária feita pelos educadores, quando a homogeneidade foi entendida como o ideal de *igualdade* no ponto de chegada .

Tentando entender melhor a suposição inicial , tenho que avançar mais um pouco, sem deixar de incorporar, no caminho, parte das críticas feitas pelos estudiosos aos intelectuais e aos educadores progressistas, e rejeitar outras. Torna-se importante um desvio maior, pois desconfio cada vez mais, com as pistas apontadas pelos fragmentos de vanguarda, que talvez não tenha sido exclusividade do *porta estandarte* do socialismo,

---

<sup>41</sup> - Giddens, A., opus cit, p285

nem a inspiração na Pedagogia Revolucionária emergente na década de 80 , que contribuíram para a desconstrução do Projeto específico.

Cabe mais uma vez lembrar, da desconfiança da fórmula apresentada inicialmente . Há outros fatores relacionados à condução e ao controle da história, pois o *Radicalismo* advindo do *progressivismo* dos educadores, por vezes, também desconhece que o *acaso* tem naturalmente um lugar assegurado no processo histórico. Acaso que *perturba* as regularidades, por ser elemento constitutivo do processo e da inteligibilidade da história.

Marx já escrevera numa carta , *a história universal teria um caráter místico se excluísse o acaso . Este acaso, bem entendido, faz parte do processo geral de desenvolvimento e é compensado por outras formas de acaso. Mas a aceleração ou o atraso do processo dependem desses “acidentes”, incluindo o caráter “fortuito” dos indivíduos que estão à cabeça do movimento na sua fase inicial.*<sup>42</sup>

Por outro lado, o progressivismo acelerador do processo não dependeu apenas da disposição dos educadores, de abandonar o controle. A disposição, a vontade, de se desligar do controle, de *não dar receitas prontas ao professor, e de propor um projeto alternativo*, também esteve presente entre os educadores nas equipes pedagógicas, conforme apresentei anteriormente nos documentos revisitados.

No entanto, parece que a *disposição* não foi suficiente .

Certamente, há outros traços definidores , outros componentes na formação das subjetividades, com relação ao objeto que me preocupa.

É melhor caminhar, abrindo mão, temporariamente, do espaço e tempo determinado.

Talvez o alvo da crítica não esteja identificado na superfície da época, talvez, tome múltiplas direções se seguido também, por outras trilhas pois, os pressupostos do discurso dos educadores, também se associam ao *trajeto do ensino público*, tal como a modernidade o concebeu (ensino público, laico, gratuito com qualidade), aliando na vanguarda, a militância política à prática pedagógica.

De onde mais pode ter vindo essa conotação prescritiva, progressista, de encontro do futuro dos educadores? Quais os elementos fundantes da teia discursiva da “Pedagogia revolucionária “e do “Projeto político-pedagógico”? De onde veio o entusiasmo inicial do grupo de educadores? De onde veio o fascínio por esse ideário e por essa “aventura democrática”?

---

<sup>42</sup>Le Goff, *Memória-História*, in *Memória*, pp176/7

### 3.2- Transporte de crenças

Vale a pena buscar reforço para entender a teia discursiva prescritiva, progressista que se ampliou em outras tantas teias e viajou errante até o tempo dos educadores no Projeto Pedagógico de Campinas, pelo *projeto de gestão coletivo*.

Vou seguir algumas teses para entender onde os homens têm achado material para conseguir injetar credibilidade e conseguir transportar essas “idéias forças”, imagens “guias” ou “crenças”. Destaco a *Pedagogia Revolucionária do século XVIII*, os elementos fundantes da teia discursiva dos “pedagogos revolucionários” e dos “Projetos político - pedagógicos”, para explicitar que seu vigor talvez ultrapasse em largura e profundidade a década de 80. Em seguida, *Em busca de Homens Novos na cultura do futuro*, amplio a análise, para entender as premissas iniciais, que motivaram a argumentação teórica neste capítulo. Analisar para além do progressivismo marxista, em outros movimentos, outras formações estruturais, examinando a dimensão dogmática das teorias utópicas, que vêm à tona no século XIX, e que perduraram até os educadores contemporâneos..

Como se deu esse transporte de crenças ?

Duas minas foram preciosas : a política e a religiosa.

Há um vaivém incessante do político ao religioso cristão e deste para o político. O efeito? A individualização das crenças, sua mobilidade e, diferente do que se acreditou durante séculos, *as reservas de crenças políticas se esgotam*, as convicções políticas também. Grande parte dos Projetos pedagógicos progressistas (talvez dos movimentos militantes) refluem rápido.

O sentido da crença, como aqui é usado, não significa crença no objeto do crer (nos dogmas, nos programas) *mas o investimento das pessoas em uma proposição, o ato de enunciá-la considerando-a verdadeira, noutros tempos, uma modalidade de afirmação e não o seu conteúdo.*<sup>43</sup> Era a partir delas, que em sociedades muito antigas, habilmente os poderes geriam e sustentavam o funcionamento da “autoridade” através do controle e organização do tempo e do espaço.

Havia uma aliança pré- cristã, muito antiga, que aliava os poderes político e religioso. As organizações políticas foram tomando o lugar das Igrejas como lugares de práticas crentes. O cristianismo operou uma ruptura no entrelaçamento dos objetos visíveis

---

<sup>43</sup> - Certeau, M. , *Credibilidades Políticas*, in *A invenção do cotidiano*, p. 278.

da crença - as autoridades políticas - dos objetos invisíveis - deuses, espíritos. Operou a ruptura entre o poder temporal e o poder espiritual. Para tanto, *constituiu um poder clerical, dogmático e sacramental no lugar deixado livre pela deterioração momentânea do político no fim da antiguidade. Nos séculos XI e XII, sob o signo da “paz de Deus”, o poder eclesiástico impõe sua ordem aos poderes civis conflitantes. Os séculos seguintes vão mostrar a deterioração dessa ordem em benefício dos príncipes. No século XVII as Igrejas ganham das monarquias os seus modelos e seus direitos, ainda que dêem testemunho de uma “religiosidade” que legitima o poder e aumenta seu crédito. Com o desgaste desse poder eclesiástico, nos últimos três séculos, as crenças refluíram para o político, mas sem lhes restituir os valores divinos ou celestes que as Igrejas tinham posto de lado, controlado e assumido (...)*<sup>44</sup>

Com a “renascença pedagógica” do século XVII, o campo educacional foi impregnado pelos corolários da pedagogia jesuítica, método que os Iluministas vão criticar posteriormente. Os jesuítas na Europa fornecem as balizas do que hoje vai ser chamado “ensino tradicional”. *A partir da aliança paradoxal entre o que se supunha ser a inocência e a corruptibilidade típica das almas infantis, esse modelo pedagógico opera com dois pressupostos básicos: a desconfiança em relação ao mundo adulto e a criação de um ambiente educativo dele dissociado. (...) Os métodos da Companhia de Jesus estruturaram em grande parte o modelo escolar que se encontra em vigor ainda hoje, estabelecendo um conjunto articulado de regras e regulamentos que trariam eficácia para a gestão do tempo e espaço escolar. (...) a dinâmica daquele século preocupado com a descoberta do método científico que traria para a pedagogia a conotação prescritiva*<sup>45</sup>.

Quando o cristianismo quebrou a credibilidade religiosa do político, comprometeu também a do religioso; as crenças políticas se libertaram dessas autoridades espirituais que, de certa forma, eram outrora o princípio de relativização e legitimação. *As crenças foram individualizadas, fragmentando-se em “opiniões” sociais ou “convicções singulares”, sua mobilidade diversificou a rede de objetos possíveis de serem cridos, comprometeu-se assim a fiabilidade do religioso (...)* Essa ruptura provocada pelo cristianismo trouxe uma marca muito forte para a modernidade, que já no século XVIII, Rousseau denomina “religião civil do cidadão”, que já não distingue “seus deuses e suas leis”. *Cabe ao soberano fixar seus artigos (...)* Essa visão profética articula o desenvolvimento de uma dogmática “civil” e

---

<sup>44</sup> Idem, Ibidem, pp 282/3.

<sup>45</sup> - Cf, Botto, opus cit., p. 49, os grifos desta obra são meus.

*política sobre a radicalização de uma consciência individual (...) desde então a crença se reinveste no sistema político.*<sup>46</sup>.

Teórico da política, no mesmo ano (1758) que acabara de escrever o *Contrato Social*, Rousseau já estava escrevendo *Emílio*. *Emílio* é fruto da sociedade civil, deverá atuar em meio a corrupção e no entanto, é um *ensaio fundante do ato de educar* no imaginário do século XVIII. Tratava-se da junção de **educação e política**. A educação vai se deslocar do terreno filosófico para a prática política, via escola.

O percurso da tentativa de construção da identidade coletiva, com os revolucionários franceses, que foi diferente de Rousseau<sup>47</sup>, vai tomar por emblema a *gestação do homem novo* para referendar o novo contrato que então se julgava firmar entre **militância cívica e pedagógica**.

Importante investigar o trajeto do ensino público e democrático, como a modernidade o concebeu (e vem concebendo?), porque essa concepção serviu de referência ao imaginário contemporâneo de Campinas. Ela supõe um acerto de contas e um tributo aos Projetos Pedagógicos, principalmente dos filhos do século XVIII.

### **A Pedagogia Revolucionária do XVIII**

Homens audaciosos com a luz da razão, seguiriam o plano da natureza para reencontrar a felicidade perdida. Eram iluminados os filhos do século. *Eram fochos, a lâmpada cujo clarão os dirigia no caminho de seus pensamentos e das suas ações; a aurora prenunciadora; o dia; o sol, constante uniforme, duradouro. Antes deles, os homens tinham errado porque viviam mergulhados na escuridão, porque tinham sido obrigados a permanecer no meio das trevas, das névoas da ignorância, das nuvens que*

<sup>46</sup> De Certeau, opus cit., pp 277/84

<sup>47</sup> Destaco alguns pontos do *Emílio*, para perceber a diferença de sua posição em relação à dos demais iluministas e também, da posição que vão assumir os revolucionários franceses de porte de suas idéias. Rousseau elogia a educação pública da República de Platão e critica a que existe, devido a ausência de Pátria e de cidadãos, que ele considerava fundamentais. *Os colégios são instituições ridículas que fazem homens de duas caras que se subordinam aos outros e não a si mesmos. São cuidados perdidos. Para ele, a educação doméstica ou da natureza, que nos resta, precisa conhecer o homem natural, pois, eliminando as contradições do homem eliminar-se-ia um grande obstáculo à sua felicidade. (...) Para formar esse homem raro, que devemos fazer? Muito sem dúvida: impedir que nada seja feito. Na ordem social há um fim certo. Na educação natural, sendo os homens iguais, sua vocação comum é o estado de homem e deve se relacionar bem com os outros. (...) O pobre não precisa de educação; é obrigatória a de sua condição, não precisa ter outra (...) A educação natural deve tornar um homem adaptável a todas as condições humanas. (...) um pobre pode tornar-se homem sozinho.* CF Rousseau, J. J., *Emílio ou da educação*, Livro Primeiro, pp14/16 e p. 29

*escondiam a estrada direita ; haviam tido uma venda a cobrir-lhes os olhos. Os pais tinham sido cegos, mas os seus descendentes seriam os filhos da luz. Pouco lhes importava que a imagem fosse tão antiga como o mundo, que tivesse nascido talvez no momento em que os filhos de Adão , aterrorizados pela noite , serenavam ao ver despontar o dia. Inclusive, pouco lhes importava que fosse teológica: “Eu sou a luz do mundo, e aquele que me segue caminha nas trevas”. (...) pela primeira vez , uma época escolhia seu próprio nome. Começava o século das luzes; começava o Aufklärung<sup>48</sup>.*

Havia demanda da felicidade. Os homens não temiam mais, *os deuses ciumentos que se irritavam quando os mortais pronunciavam palavras imprudentes.* tratava-se de pôr fim ao desejo do absoluto. Faziam descer o céu à terra. Tentaram lançar fora a cruz , suprimir a idéia de revelação, destruir a concepção religiosa de vida, transformar os homens de súditos em cidadãos. Para garantir com a educação os novos princípios a transformação do mundo, a sua extensão no tempo e no espaço, criam novos princípios pedagógicos. *Encerrou-se a era dos inventores e chegou a dos professores. As idéias de educação fermentam na Europa de 1760.* <sup>49</sup>.

Havia muita confiança na escola. Através dela, o Estado poderia fazer a reversão dos valores, poderia fazer a Nação para as leis que criara. Precisava pois, construir o futuro. *A Revolução Francesa por seus ritos e mitos , no que disse e no que deixou entrever, tomou a educação pelo signo das políticas públicas.(...) ela supunha, nas dimensões não manifestas do currículo, a gestão de corações e de paixões com vistas a alterar o cotidiano pela solidificação de novos costumes. A pedagogia revolucionária inscrever-se-ia, pois, nessa árdua caminhada ao encontro do que se supunha futuro.(...) a educação e a cultura são, como a diplomacia e as finanças, a própria razão de ser desse Estado*<sup>50</sup>.

A nova nacionalidade fora fabricada. (...) *Seja pelos sentidos, pela imaginação ou pela memória, havia que ser uniforme o sentimento de pátria , pela própria harmonização entre as leis que codificam o social e a dimensão íntima, interior de cada indivíduo.* Havia indícios de uma nova socialidade. (...) *Para além da Revolução objetiva, havia que se*

---

<sup>48</sup>- Hazard, P., O pensamento europeu no século XVIII, Vol. I., p. 49/50.

<sup>49</sup>- Para saber mais , ou para assistir melhor ao espetáculo do começo do XVIII, com as alfinetadas, o clamor crítico, o pulular de ironias, o vingar o bom senso, com a zombaria na época na qual a crítica universal chegara, são importantes os dois volumes de Paul Hazard.

<sup>50</sup>- Cf Botto, C., opus cit., pp 31/2 e pp 110/1.

*embrenhar no terreno pantanoso da subjetividade; havia que se capturar almas para fabricar o novo consenso social.(...)<sup>51</sup> .*

Esta afirmação pode se aproximar de algumas matrizes do discurso político-pedagógico da contemporaneidade dos educadores de Campinas , dos educadores que ocupavam postos no interior das instituições da Secretaria de Educação do Estado de S. Paulo , e especificamente da Equipe técnica de história da CENP<sup>52</sup>.

Retomo os documentos .

*Analisando o quadro caótico que nos foi apresentado pela rede escolar ( em 84) e buscando alternativas viáveis para recuperação da qualidade de ensino, nossa equipe definiu as seguintes prioridades : resgate do conteúdo significativo e formação da consciência crítica dos educadores e dos educandos. Para se atingirem esses objetivos a proposta básica foi desencadear a reflexão sobre o papel do professor e a função do ensino de sua disciplina em nossa realidade educacional, adequação dos currículos, metodologias e conteúdo programático , às necessidades de recuperação de nossa escola pública. Nesse processo a participação do professor foi e é de fundamental importância, pois se apresenta como única garantia de mudança efetiva(...)<sup>53</sup>*

Os educadores que ocupavam postos na CENP/SE do Estado de S. Paulo, com as mesmas bandeiras de luta, demonstravam sua intenção através da fabricação da necessidade da implementação do novo currículo, compatível com as propostas da política educacional do novo Governo da redemocratização . Um treinamento mais eficaz, garantiria o novo consenso. Importante destacar fragmentos de documentos oficiais dos “mentores pedagógicos” da S.E .

*Para a CENP, a ausência deste canal eficiente( monitorias) de intercomunicação poderá significar, a não influência de grande parte de sua produção, na prática dos professores. A CENP desde a sua criação em 1976 tem procurado uma sistemática eficaz para implementação curricular e, conforme revelam várias avaliações, não tem obtido sucesso, .devido a ineficiência do treinamento. (...)<sup>54</sup>*

---

<sup>51</sup>- Idem Ibidem ,pp 11/2

<sup>52</sup>- Importante lembrar que já apresentei no primeiro capítulo, na história do tema, a força e o caráter educativo dos encontros dos professores ( não só de história). Neste momento, destaco também alguns fragmentos do trabalho específico das equipes técnicas, para reforçar, mais uma vez, que houve um momento em que a força dos ventos foi propícia aos professores, quando enfrentaram o poder da força reconhecida - da SE do Estado - recusando-se a implantar a proposta curricular, que desconsiderava suas experiências efetivas de trabalho no interior das escolas .

<sup>53</sup>- Ver De Rossi, V.L.S., Anexo I, vol. II, p. 5.

<sup>54</sup>-Santos, M.A., opus cit., p. 14, documento oficial, CENP/SE.

*O que estamos semeando?*

*(...) Para que os cursos de atualização possam reformular a prática docente do professor, sentimos a necessidade desta nova proposta ser simples e objetiva, possível mas instigante, onde caiba a utopia da construção de uma nova sociedade que passa pela escola mas que não se resume nela, e não prescinde dela. E portanto, de cada um de nós<sup>55</sup>*

As expectativas da equipe técnica de história da CENP/SE com a Reforma Curricular?

*Em outubro de 1984, a CENP reuniu professores de história representantes das diversas DEs do Estado, para reflexões acerca de uma reformulação curricular, em conjunto com a equipe técnica de história. Com a continuidade dos encontros, realizados na CENP ao longo de 1985 e 86 reunindo estes participantes ( que repassavam as discussões em suas respectivas regiões), iniciou-se o processo de elaboração de uma nova proposta curricular para o ensino de história de primeiro e segundo graus<sup>56</sup>*

*As preocupações básicas, que orientam a formulação desta proposta, encaminham-se para determinadas posturas, frente às questões de ensino/aprendizagem, produção do conhecimento e concepção de história. Posturas que partindo de uma crítica à divisão do trabalho entre concepção e execução - divisão que aparece no sistema educacional na definição de competências e funções de 1o/2o/3o graus - que procuram resgatar dimensões de um saber fazer historicamente expropriado pelo sistema capitalista e assim tentar levar professores e alunos do 1o e 2o graus a uma reflexão sobre o desenvolvimento de suas potencialidades como sujeitos da aprendizagem, do conhecimento e da história. (...)<sup>57</sup>*

Embora soubessem de antemão, do risco. (...)Uma concepção de história que, ao estabelecer uma **relação crítica** com a segmentação passado/presente/futuro e com a **visão processual progressiva** concebida em princípio/meio/fim teoricamente traçados, convive com o indeterminado, o indefinido, o indiferenciado, dentro de uma perspectiva de que a história é uma prática social e o vir a ser é construído pelo ser social em suas várias dimensões do presente.

---

<sup>55</sup>- CENP/SE/SP, Fundamentos da educação e realidade brasileira: a relevância social dos conteúdos de ensino, S. P, 1986, p. 22.

<sup>56</sup>- Equipe técnica de história da CENP/SE/S.P., Proposta Curricular de História para o 1o grau, 3a versão, 1986, p.3.

<sup>57</sup>- Idem, Ibidem, p. 4.

*Nesse sentido, esta Proposta em discussão, não parte de nenhuma idéia pré-concebida sobre o tipo de transformação futura que se deseja, nem as várias maneiras de atingi-las em vez de estabelecer um inevitável ponto de chegada menosprezando as experiências sociais concretas (...) Nessa perspectiva, é necessário que o professores e alunos se situem no social a partir de um ponto de vista que lhes permita trabalhar com os dados da observação, ultrapassando a aparência da sua realidade e desenvolvendo uma prática comprometida com os questionamentos colocados pelas atuais condições de vida e de trabalho. (...) negando a passividade de ser objeto para reafirmar a condição de sujeito do conhecimento, da aprendizagem e da história<sup>58</sup>.*

No entanto, o traço definidor do progressivismo ( a pressuposição de estarem na linha de frente da história) parece ter deixado suas marcas , nos discursos mais bem intencionados, a vontade de *guardar o lugar*, permanece.

*(...) As orientações e sugestões contidas nesta proposta pretendem abrir caminhos, apresentar opções e conduzir professores e alunos a uma atitude reflexiva e ativa diante do conhecimento produzido.(...) finalmente, consideramos que com tal compreensão do social poderemos caminhar na direção de, como sujeitos, criar “nosso lugar na História”<sup>59</sup>.*

Os revolucionários (franceses do XVIII), queriam apagar as pegadas do passado, queriam *conferir a cada homem uma nova inscrição política que acabara de ser formulada. A pedagogia revolucionária expressava-se , pois, pela simbologia do discurso engendrado , como uma prática militante de formação do homem novo: emancipado, livre e igual.* Mais adiante, explica Botto que *o terror tornava-se instrumento privilegiado de regeneração, de purificação, de depuração de quaisquer detratores da nova sociedade. A geometria da guilhotina passa a referendar a perseguição de facções pela eliminação do pensamento destoante . A vontade geral deveria triunfar una e indivisível ; qualquer manifestação de contrariedade particular deveria ser justamente ceifada.(...) A moral republicana supunha duas estratégias corretivas : o terror e a educação<sup>60</sup>*

Os revolucionários utilizavam esse *amor à pátria* associado à crença na *pedagogia revolucionária*, para justificar a necessidade de multiplicar o efeito da revolução e excluía os indivíduos que não se amoldassem nessa trilha revolucionária. Assim, *a fala do poder*

---

<sup>58</sup> - Idem Ibidem, pp 4/5.

<sup>59</sup> - Idem Ibidem, pp 7.

<sup>60</sup> - Botto, C., opus cit, p 72 e 75.

*passa a se auto-erigir como porta voz do curso da história , da própria razão de ser dos fatos e, mais do que isso, apresenta a si própria como imanente a um olhar privilegiado, capaz de captar o seu tempo e revelá-lo aos olhos dos contemporâneos. O cenário que funda a revolução francesa - em tudo que traz de incerteza, de indeterminação e trivialidade, funda também sua negação, o seu avesso*<sup>61</sup>. Esse mito advindo do fenômeno revolucionário tem servido de forte referência sobre os que estão **tanto à direita quanto à esquerda**. Aqui, o tributo e o *acerto de contas* se mesclam às **heranças do liberalismo**. Talvez aqui, também eu possa retomar a parte das premissas iniciais , onde supus que os pressupostos do discurso podiam ultrapassar a pedagogia revolucionária da época .

O Estado burguês , explica Botto, com o monopólio da violência legítima e com uma rede escolar agenciada para produzir consenso, deveria estruturar pela centralização simbólica, uma forma única e legítima de olhar o mundo. Mas, travou-se o contrário. Uma outra versão do imaginário cristão, mesclada ao iluminismo, iria supor a salvação das almas. *O mundo que não é deste mundo, afinal desce à terra pela utopia jacobina de forjar o homem ressuscitado(...)* E *crêem eles, no princípio era o Verbo*. O futuro estava prometido, os cantos e as festas cívicas asseguraram a trajetória do porvir., tal como uma celebração da existência imortalizada. Reatualizavam a memória da revolução no coletivo imaginário. Assim, a escola será o templo da República das Luzes que mal começara. *Ao produzir e reproduzir o social, a prática pedagógica permitira ver os inquietantes paradoxos de uma transformação que - hesitante entre a permanência e a ruptura - elegeu a tessitura do homem Novo como finalidade primeira ; nem que fosse apenas para pontuar e recordar as origens. (...) há no percurso uma tonalidade paradigmática que será retomada, como um eterno retorno , nos debates educacionais que ainda mobilizam o velho homem contemporâneo*<sup>62</sup>.

A prática pedagógica ?

*(...) É chegado o momento de nos determos no aspecto pedagógico. É a sala de aula, onde se encontram frente a frente professor e aluno, o lugar por excelência de manifestação de todos os conflitos e impasses de nossa educação. E por isso mesmo, acreditamos ser esse também o momento possível para a ruptura e a reversão.(...) o que*

---

<sup>61</sup> - Idem Ibidem, pp 77

<sup>62</sup> - Idem Ibidem, pp 196/7.

*não está claro é como intervir nesse processo enquanto lutamos pelas grandes transformações(...) é preciso ousar e perceber o movimento da história.(...)*<sup>63</sup>

A utopia dos atores da revolução?

Supor que a ação para se desenrolar dependia do ato da vontade .

A utopia dos atores do Projeto Pedagógico de Campinas?

Retomo parte dos pressupostos apresentados. *Num país de 40 milhões de analfabetos e tantos problemas sociais e econômicos, sabemos que nosso papel, enquanto educadores, não pode se esgotar em atitudes conformistas(...) Acreditamos que o Projeto Pedagógico que vimos desenvolvendo, se caracteriza como uma tentativa de buscar na prática, o caminho de viabilização de um Projeto de escola (...)*

*Para pensarmos uma perspectiva de análise mais abrangente, não podemos nos esquecer que o pedagógico é também político. (...) no âmbito deste Projeto, o Pedagógico se coloca como ponto central, no entanto, no contexto mais amplo(...) acreditamos ser papel da educação, formar e instrumentalizar o cidadão para que participe ativa e conscientemente da sociedade . (...) não se trata de impor diretrizes , mas de propor um projeto de trabalho para ser discutido e assumido pelos educadores enquanto uma opção consciente baseada em objetivos comuns (...) desses pressupostos decorre nossa opção pela escola pública, uma vez que aí se encontra a maioria de nossas crianças. Esta luta pela escola, pela qualidade de ensino não se isolava das demais lutas do magistério(...) Para viabilizar a gratuidade torna-se prioritária a centralização dos esforços em defesa da escola de oito anos. (...) recuperando o saber fazer do professor, articulando-o com a luta de todos os segmentos da sociedade por um ensino de melhor qualidade para todos e conseqüentemente buscar caminhos viáveis para a educação democrática numa sociedade capitalista*<sup>64</sup> .

A utopia dos atores revolucionários (franceses)?

*Conclamando os contemporâneos a incorporar a energia revolucionária como ato de vontade política para o comando do amanhã , o militante expressa sua plena convicção de que o gosto pelo público desencadearia uma forma de olhar para as leis e para a pátria. Se os costumes e mesmo a gestão do governo eram antes corrompidos, (...) havia possibilidade de regeneração (...)*<sup>65</sup> .

---

<sup>63</sup> -De Rossi, V.L.S., opus cit, Anexo II, vol. II, Equipe pedagógica, 1984., p. 12

<sup>64</sup> - Idem, Ibidem, Anexo I, vol. II, p. 10

<sup>65</sup> -Botto,C., opus cit., p. 81

A utopia dos revolucionários ?

O ponto de partida fora acionado pela vontade de fazer algo em conjunto. Os educadores não estão sendo chamados a participar dos resultados a que chegou uma equipe de gabinete. *Chega de desabafos e cochichos de corredor é momento de buscarmos juntos, caminhos para a ação*<sup>66</sup>.

### Em busca de Homens Novos na cultura do futuro

Esse Projeto de reforma parcial e pontual, cujos resquícios de crenças para com a nação regenerada, povoada de *Homens Novos*, se fizeram sentir na década de 80, entre educadores do Projeto Pedagógico e representantes do Estado na Secretaria de Educação do Estado de S. Paulo, vai se formalizar no século XIX.

Essas utopias não foram só advindas do mito revolucionário francês, mas também do sistema doutrinário que as formalizou. Embora distanciadas de Marx e de Gramsci (conforme o conceito de vanguarda mostrou), não estão distanciadas das desleitura de marxistas românticos, devido o seu desencanto face às condições reais.

Há muitos perigos advindos da inadequada compreensão dos educadores, que podem ser revistos em fins do XIX, quando a cultura urbana ocidental inicia seu processo de mobilidade e aceleração, advindos principalmente do industrialismo e da ampliação da necessidade de controle geral pelo Estado. Controle externo, que em condições históricas pós ditatoriais, pode superar o controle interno dos indivíduos nos grupos, deixando-os mais vulneráveis ao seqüestro de suas experiências.

Nas últimas décadas , essa rede de controle se tornou mais densa., mais veloz com os transportes mais rápidos e a comunicação global instantânea.. A cultura tornou-se mundializada, porque tanto influencia quanto é influenciada por culturas de todas as partes o mundo. Há uma mobilidade que caracteriza o deslocamento de homens , mercadorias, objetos, crenças, utopias. Há novas relações de trabalho, novas configurações de poder e de tempo e espaço

A percepção dos educadores acompanhou, por vezes, de maneira restrita o ritmo dessas transformações. É difícil, ainda hoje, ouvir alguém que fale com clareza sobre essas transformações. Tal como explica Elias, o *encurtamento das distâncias se deu em segredo*.

---

<sup>66</sup> - De Rossi, V. L. S., opus cit., Anexo II, vol. II.

*Não se impôs à experiência como um processo global de integração. O processo de aprendizagem da humanidade sobre as coisas não planejadas que lhe acontecem, é um processo lento. Esse processo tem avançado consideravelmente atrás do processo social no qual os homens têm se empenhado num dado momento. Nessas circunstâncias, é especialmente importante não nos deixarmos levar pelos desejos e ideais e a confundir equivocadamente o que desejamos como ideal com o que de fato está acontecendo.*<sup>67</sup> . .

A lição vital que o século XIX tinha que aprender e não aprendeu, lembrando Williams, era de que a organização econômica básica não podia ser afastada de suas implicações morais e intelectuais. Muitas das armadilhas conceituais, que os educadores de Campinas recriaram e que contribuíram para a inadequada compreensão do seu momento, advém de supostas oposições fabricadas nessa época, tais como , sentimentos versus natureza do homem em sociedade (*exclusão* da vida afetiva ), individualismo versus coletivismo, homogeneidade versus heterogeneidade.

Além das utopias dos revolucionários franceses, essa dimensão dogmática do conhecimento pode também se associar a *utopias retrospectivas* fundadas em crenças mitológicas, sem tempos e espaços definidos, que são introjetadas nas mentalidades e mobilizam **energias coletivas**. Principalmente a dimensão dogmática e religiosa que se estruturaram sobre uma base científica de reconhecimento certo, ou valeram-se da unidade e da lógica de uma síntese científico social expressa em um sistema doutrinário, como a de Augusto Comte. Teorias que podem também ser apresentadas como projeto de reorganização geral da sociedade a partir de *boas leis* , *igualdade*, *bem estar*, e *homens bons vivendo em plena harmonia*, ou, na forma de projetos de reformas parciais e pontuais, confundindo-se com as representações de uma nação regenerada e povoada de **homens novos**. Essas teorias, formam um campo muito vasto , onde parâmetros *ideais* inquestionáveis funcionam como **dispositivos utópicos** no interior de projetos de uma racionalidade exemplar. Como no caso do mito soleriano, onde os homens são levados ao combate sem precisar discutir, ou como no ideal da civilização que norteia os projetos políticos para atingir toda a humanidade<sup>68</sup> .

Exemplos dessa interferência do dispositivo utópico não faltam na história do Brasil.

No projeto liberal republicano (1870/90) a civilização, *entendida como o estado de plena efetivação dos valores éticos das sociedades erigidas sobre o pacto social*, atua

---

<sup>67</sup> -Elias, N., opus cit, pp 135/137.

<sup>68</sup> Bresciani, M.S.M., Razão e Paixão na política, p.20.

como referente ideal e estado de perfeição dos homens e da sociedade. Os propagandistas da república mobilizaram esta idéia, para mostrar a necessidade de modificar a forma de governo, adequar o país aos *tempos modernos*, para romper com a monarquia, para negar a própria história que passa a ser considerada arcaica, ultrapassada, compondo um ideário que contrapõe o futuro tempo da “boa sociedade” ao caos que a sociedade arcaica levaria<sup>69</sup>.

Em outras situações, o dispositivo utópico, pode não vir referido à intenção de mudança “radical” das instituições da sociedade, mas centrado na ilusão da harmonia social, da boa sociedade.(...)Assim, tudo o que for “coletivamente decidido” nesse sentido vai ao encontro à “vontade de cada um.”<sup>70</sup>.

De acordo com os documentos locais, nos momentos de pensar *sobre como ou o que fazer*, palavras das equipes pedagógicas eram firmes, (...)todos somos unânimes em afirmar que é preciso melhorar a escola pública revalorizando e dignificando o papel da educação e dos educadores. Que fazer? As respostas devem sair dos educadores, que conscientes de seu papel na sociedade, busquem caminhos e propostas em conjunto<sup>71</sup>

Portanto, mesmo quando nos seus pressupostos, os educadores de Campinas se propuseram, como vanguarda, à “proposição de caminhos”, sem receitas prontas, ouvindo o que os educadores diziam para assegurar decisões coletivas, certamente esse dispositivo (mais socialista, mais coletivo, do fazer em conjunto) também permeava o seu imaginário e estabelecia sua prática de gestão.

O socialismo tem um peso nessa tradição do individualismo versus coletivismo.

Os fragmentos de vanguarda, tiveram também por objetivo, alertar sobre esse risco. Certamente, o homem aprende a conhecer-se conhecendo também o mundo exterior. *A vida individual e a vida genérica do homem não são coisas distintas.* O jovem Marx, lembrou também que o homem em *todas as suas relações humanas com o mundo, isto é, ver, ouvir, cheirar, ter paladar, tato, pensar, olhar, sentir, querer, agir, amar, em suma, todos os órgãos da sua individualidade, que são imediatos na sua forma enquanto órgãos comuns, são, na sua relação objetiva, ou seu comportamento diante do objeto, a apropriação desse objeto. (...) a maneira como esses órgãos se comportam diante do objeto, constitui a manifestação da realidade humana.*(...)<sup>72</sup>

---

<sup>69</sup> Idem, Ibidem, p. 20

<sup>70</sup> - Idem, Ibidem, p. 21.

<sup>71</sup> -De Rossi, V.L.S., opus cit., Anexo II, vol. II.

<sup>72</sup> -Marx,K., opus cit., pp10/11.

No entanto, apesar do cuidado de Marx, juntamente com a crescente necessidade de equivalentes lingüísticos de movimentos 'sócio políticos antitéticos do XIX, as formações vocabulares com individualismo de um lado e socialismo e coletivismo de outro, contribuíram muito para a situação dos últimos tempos. Indivíduo e sociedade também passaram a ser usados como opostos. É importante observar como as pessoas constituíram o seu *habitus*, ou seja, como entendem a si mesmas sua auto imagem e sua composição social<sup>73</sup>.

Desde que os homo sapiens, nossos predecessores na vida comunitária, desenvolveram formas especiais de comunicação e cooperação, como forma e condição básica de sobrevivência de seres , em termos de poder muscular e velocidade, eram por vezes inferiores às suas próprias presas. Havia um alto valor de sobrevivência grupal para cada membro isolado, nesse período longo, de luta constante com criaturas humanas e não humanas, que afetou intensamente o desenvolvimento e a estrutura de cada pessoa, individualmente considerada.. A estrutura da pessoa singular se relaciona com a estrutura da vida grupal .<sup>74</sup>

O indivíduo se relaciona com a sociedade. Não existe indivíduo de um lado e sociedade de outro. Não existe identidade eu, sem identidade nós. O que varia é a ponderação dos termos na balança *eu-nós* ou *nós-eu*. O indivíduo aporta em si o *habitus* de um grupo e esse *habitus* ele individualiza em maior ou menor grau, porque esse conceito está relacionado com o processo social<sup>75</sup>. Essa foi mais uma das oposições fabricadas na cultura ocidental urbana, que começou a se formalizar em meados do XIX

Embora a ação coletiva, necessitasse de um comando comum, esse comando sufocou as heterogeneidades, as diferenças individuais, como o suposto e exacerbado *coletivo*, do *nós* esvaziado do *eu*, e levou a imposição, impedindo e retardando a ação concreta dos grupos.

Conforme o alerta, já feito por Williams, nenhuma cultura pode ter o completo conhecimento de si mesma , e como não podemos assegurar o futuro, é preciso garantir espaços para dissidências, para níveis de consciência diferentes, para diferentes pontos de vista, para assegurar uma atmosfera de lealdade.<sup>76</sup>

---

<sup>73</sup> -Elias, N., opus cit., p. 134.

<sup>74</sup> -Idem, Ibidem, pp141/2.

<sup>75</sup> -Idem, Ibidem, pp151/2.

<sup>76</sup> -Williams, R.,opus cit.,1960, p.340.

Importante realçar outro aspecto, associado à *coerção que exercem as origens coletivas e pessoais da própria especialidade*, (...) *Uma arqueologia das instituições e das “vocações” determina também essa profissão: militâncias políticas e intenções pedagógicas residem discretamente nos pesquisadores( e educadores) e os dirigem para aqueles que têm a infelicidade de não se assemelharem a eles. Uma propaganda “missionária” estuda uma forma oculta da “paz branca”, conquista a pacificação autoritária em nome de critérios particulares que os grupos detentores de poderes sociais consideram como a condição da felicidade e a definição do homem. Essa filantropia, alternadamente nostálgica ou voraz, assemelha-se à da antropofagia. Não existe um lugar isento de ligações políticas. pois não há observação que não seja determinada por situação criada por uma relação : nós o sabemos desde o marxismo e o freudismo, por diferentes motivos . Do mesmo modo, um grupo mal conhece a sociedade onde está inserido, quando conhece mal a si próprio como categoria social particular, inserida nas relações de produção e nas relações de força*<sup>77</sup> . .

Os dispositivos acumulados rompem no imaginário denso, não só o tempo progressivo, mas também o espaço topográfico porque, *as utopias partem de pontos diversos e se inscrevem duradouramente nas mentalidades e nas ideologias como imagens guias e idéias forças que orientam esperanças e mobilizam energias coletivas.*(...)<sup>78</sup>

Outra oposição favoreceu a identificação negativa da luta . .

*A suposta oposição entre sentimentos e natureza do homem em sociedade, é parte dos velhos protestos românticos de que não havia lugar na sociedade contemporânea para o artista e para o intelectual*, idéia que se juntava à de que os trabalhadores estavam prestes a liquidar o antigo regime, para estabelecer o socialismo , o qual iria prover o lugar necessário <sup>79</sup>.

Um exemplo pode ser encontrado no grande romancista e novelista inglês, que marcou a cultura de fins do XIX, falando sobre a *Alma do Homem sob o socialismo*. Como seria essa alma no momento que a cultura já não se ligava apenas como uma resposta aos novos métodos de produção, à nova indústria, ligava-se também aos novos tipos de relações sociais e pessoais, aos novos desenvolvimentos políticos e sociais, à democracia?

---

<sup>77</sup>- Certeau, M., opus cit., pp 228/9

<sup>78</sup> Bresciani, M.S.M., opus cit., p. 17

<sup>79</sup> -Williams, R.,opus cit., 1960, p.281.

*Será algo de maravilhoso quando vislumbrarmos - a verdadeira personalidade do homem. Crescerá naturalmente, simplesmente à maneira das flores ou das árvores. Nunca se porá em discórdia, nem estará em discussões ou contendas. Nada terá de provar. Conhecerá tudo. E no entanto se ocupará do conhecimento. Será sábia. Bens materiais não medirão seu valor. não haverá de ter coisa alguma. E terá, no entanto, todas as coisas; tão rica, o que dela venha a se tirar, ela ainda o haverá de ter. Não estará se intrometendo com os demais, ou pedindo-lhes para ser igual a si própria. Ela o amará por serem diferentes. E embora não vá se intrometer com os demais, ajudará a todos, como algo de belo nos ajuda por ser o que é. A personalidade do homem será deslumbrante. Será tão deslumbrante quanto a personalidade de uma criança<sup>80</sup>.*

No caso brasileiro, conforme já mencionei no capítulo anterior, é Holanda quem alerta sobre a força da tradição lírica que nos veio da metrópole, aquela que fixou, *entre os românticos brasileiros, o pessimismo, o morrer de amores, a sentimentalidade lacrimosa, tornando possível a criação de um mundo fora do mundo*. Esse amor às letras não tardou a instituir um derivativo cômodo para *o horror a nossa realidade cotidiana*, não só entre os românticos, mas também entre nossos homens de idéias, os pedagogos da prosperidade, nossa intelectualidade O invencível desencanto com as condições reais, *fazia-os fabricar uma realidade artificial e livresca onde a nossa vida morria asfixiada*, transporta seu ideal de cultura fundado na miragem de alfabetização do povo que traz sempre à tona a retórica de que nossos males ficariam resolvidos com a difusão das escolas primárias<sup>81</sup>.

Tal como uma continuidade entre as idéias românticas e marxistas, que têm em comum o fato de que *o belo na arte, não são as relações sociais existentes, mas a concepção dessas relações*. (...) <sup>82</sup>Esse entendimento, já afastado de Marx, teve uma forte influência nos rumos que tomaram os movimentos socialistas em seus prognósticos da **cultura do futuro**. (ou seja, *a criação de um mundo fora do mundo*).

Embora **não** tenha sido exclusividade **do socialismo**, e, sim, das teorias utópicas que se formalizaram na modernidade do XIX, conforme aponte nas premissas iniciais deste capítulo, este *radicalismo progressivista* na condução e controle da história, **tem algo específico** da oposição da chamada *esquerda* que diz respeito ao *seu poder espiritual*.

<sup>80</sup> -Wilde,O., A alma do homem sob o socialismo, pp. 20/21.

<sup>81</sup> -Holanda, S.B., opus cit., p. 120/7..

<sup>82</sup> -Williams, R.,opus cit., 1960, p. 282.

Retomo, portanto, o vigor contemporâneo do transporte de crenças, no momento em que o poder “espiritual” é transportado à oposição de esquerda. Creio que, aqui também, é possível a aproximação com a desconfiança do início do capítulo, sobre uma suposta convergência entre os discursos (burguês e socialista) dos educadores, a partir do pressuposto instrumental progressista.

*O lugar antigamente ocupado pelas Igrejas em face dos poderes estabelecidos é ainda reconhecível, há uns dois séculos, no funcionamento de uma oposição assim chamada de esquerda. Também na vida política, uma mutação dos conteúdos ideológicos pode deixar intacta uma “forma social”. ( ... ) Apesar de traços psicossociológicos característicos de toda militância, existe funcionalmente, em face da ordem estabelecida, uma relação entre as Igrejas que defendiam um outro mundo e os partidos de esquerda que, desde o século XIX, promovem um futuro diferente<sup>83</sup>.*

Parece-me, que as alternativas dos educadores progressistas da década de 80, também não conseguiram transcender esta credibilidade, que esteve presente tanto nos pressupostos do seu discurso, nos princípios “claros” que nortearam o Projeto Pedagógico, bem como nas suas estratégias de gestão, nos seus cálculos de força, com o intuito de constituir uma oposição, uma resistência ativa, principalmente no momento pós ditatorial.

As características funcionais são semelhantes.

O Projeto de uma outra sociedade é o que dá o efeito mais forte ao discurso, seja ele reformista, revolucionário, socialista, porque pode, por vezes, impedir o entendimento do processo cultural (do meio do caminho) enquanto está sendo vivido. Faz pensar apenas na direção que está sendo dada. Essa legitimação se dá através de técnicas do “fazer crer”, ora com valores éticos, ou com “verdades teóricas”, o que não é difícil, porque *se trata do que ainda não é*. Quando o poder adquirido permite, os exclusivismos e as intransigências doutrinárias são mais fortes. O compromisso é exigido e, tal como numa administração eclesiástica, seus militantes se transformam muitas vezes em *funcionários ou em conquistadores*<sup>84</sup>.

Os ideais de emancipação globalizante das ciências sociais e da história, centrados na ambição do Racionalismo, cientificismo, utilitarismo, intolerância, **exclusão da vida afetiva e cultural**, e confiança imensa na escolarização, caracterizaram as utopias implantadas principalmente desde o XIX, e certamente foram também transportadas para

---

<sup>83</sup> De Certeau, M., opus cit., p. 284.

<sup>84</sup> -Idem, Ibidem, p 285.

nos tradicionais centros divulgadores de cultura - as escolas e certamente para as delegacias de ensino na década de 80. *Com régua e compasso*, conforme expressão de Dickens, foram transplantadas para os pressupostos dos educadores. O paradoxo da ambição racionalista (emancipacionista globalizante ) das ciências sociais e da história, **aparentemente excluem a dimensão afetiva da vida política., ao mesmo tempo que o poder se reproduz também pela produção e aceitação dessas mensagens emocionantes**, pois elas participam de não só das estratégias de poder historicamente constituídas das *gestões políticas específicas do Estado brasileiro*( como mostrei no capítulo anterior), como integraram também essa gestão pedagógica e interferiram na formação das subjetividades. Creio ser oportuno lembrar, que estrutura de experiência e estrutura de sentimentos, ou ainda, razão e sentimentos estão interrelacionados, portanto não se trata da inversão dos termos ou seja, de tentar excluir a razão do pensamento pedagógico e político.<sup>85</sup>.

Nos pressupostos do Projeto Pedagógico enunciados pela vanguarda progressista, havia tonalidades paradigmáticas que foram retomadas, tanto do discurso socialista quanto do discurso burguês, na formulação desses pressupostos, deu-se o transporte das crenças, crenças que também vão mobilizar suas experiências na forma como foram vividas.

O que mais poderia levar as equipes pedagógicas a *um beco sem saída*?

---

<sup>85</sup> - Por se tratar de uma aproximação, creio ser importante, reproduzir a frase original. (...) *Razão e imaginação são pares instituintes do pensamento político, portanto, o desafio de descolonizar a imaginação pela razão, não pode significar a inversão dos termos, ou seja, colonizar a razão pela imaginação.* Bresciane, M.S.M., opus cit, p.23.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

### O estigma da desilusão

*Campinas, 11 de Março de 1988.*

*Colada à agenda, uma notícia de jornal local:*

*Por não participarem das decisões, monitores da 2ª DE pedem afastamento.*

*Seis monitores pedagógicos pediram ontem, afastamento de suas funções por não estarem mais participando das decisões na área pedagógica, como eles haviam idealizado. Ontem pela manhã, professores da rede oficial saíram do colégio Culto à Ciência (junto dos representantes da APEOESP local) em passeata atrás do caminhão da CUT, para protestar contra a demissão dos monitores. O afastamento dos monitores é o ápice de um atrito interno que já dura algum tempo. (...) os atritos geraram desgaste emocional. Campinas foi, em 1984, a primeira cidade a ter monitores de ensino para cada disciplina lecionada em suas escolas públicas estaduais de 1º grau. Foi também a primeira cidade a ter um Projeto Pedagógico específico... (...)*

Como os atritos geraram o desgaste emocional, cada vez mais, foram fortalecidas as acusações entre as diferentes categorias do magistério, que idealizaram um trabalho coletivo. Não só a imprensa e os monitores de ensino haviam idealizado a participação e interpretado o fato.

*(...) é o desesperado momento em que se descobre que este império, que nos parecia a soma de todas as maravilhas, é um esfacelo sem fim e sem forma, que a sua corrupção é gangrenosa demais para ser remediada pelo nosso cetro, que o triunfo sobre os veteranos adversários nos fez herdeiros de suas prolongadas ruínas<sup>86</sup>. A justificativa vem referenciada por Calvino; parecia oportuna e esclarecedora do momento que se assemelhava àquela sensação de vazio que acometeu os imperadores, e que se seguiu ao orgulho de obter mais conquistas que tropeços.*

Afinal, (...) nem sempre são os movimentos mais coerentes e intelectualmente ricos os que triunfam(...). E, a 9 de Março de 1988 os monitores voltaram para suas salas de aula. Nem as manifestações de desagravo, os gritos de protesto dos professores e da entidade do Magistério (APEOESP) conseguiram impedir que a demissão se consumasse.

---

<sup>86</sup> - Calvino, I., As cidades Invisíveis, p. 9/10.

*Ela apenas oficializava um processo interno que foi contraditório, lento e desgastante não só para os monitores, mas também para os supervisores e delegados de ensino que formavam as equipes pedagógicas diretamente responsáveis pelo Projeto* <sup>87</sup>..

Mesmo na releitura, tanto a crença no momento da transição política, quanto a aposta alta no momento conjuntural cuidavam de deixar a indignação e a desilusão maiores. Contudo, no país havia mudanças políticas significativas. Já percebíamos o processo de democratização da sociedade, nas conquistas da Constituição Brasileira. As mobilizações sociais abriam canais de participação popular mais intensa e o espaço público parecia estar se ampliando através das lutas pelos direitos de cidadania.

*Hoje já não há mais monitores nas delegacias de ensino de Campinas.*

*Poucas vezes mais, os professores voltaram a se encontrar. Campinas e região perderam seu calendário exclusivo, com tempo aberto para as reuniões pedagógicas e passou a ter o mesmo calendário oficial das escolas públicas estaduais do Estado de S. Paulo. Os órgãos centrais da SE continuam treinando professores para divulgar suas prioridades, não mais como divulgadores, nem como multiplicadores, nem como monitores, mas como Assistentes Pedagógicos (A.P) nas delegacias de ensino de todo Estado. O processo de requalificação do professor continua. Um dos alvos preferidos dessa invasão intencional da classe dominante nas escolas, continua sendo o interior das salas de aula. Espaço também privilegiado para nossa resistência porque nele podemos ter o controle do processo de aquisição do conhecimento junto de nossos alunos e controle sobre as decisões curriculares. O que não é pouco. Contudo, essas resistências só estarão asseguradas quando associadas às demais lutas pelos interesses comuns de toda classe trabalhadora para que as transformações estruturais possam despontar no país. (...)*<sup>88</sup>.

Os conflitos deram a impressão, não só à imprensa local e à APEOESP, mas a todos os educadores envolvidos, aos seus contemporâneos, que acompanharam mais de perto ou mais de longe, de que o fim do Projeto Pedagógico, com uma parte dos jogadores excluídos, estava justificado.

Com o olhar da época na época, os conflitos, as correlações de forças políticas internas aos grupos, foram se acirrando, centradas apenas na hierarquia funcional do magistério, das delegacias de ensino. Supervisores versus monitores/professores. Monitores versus monitores. Supervisores versus supervisores. A cada novo encontro, a cada nova

---

<sup>87</sup> - De Rossi, opus cit, Epílogo, vol.I, pp107/9.

<sup>88</sup> - Idem, Ibidem p 109/110.

reunião, a gestão colegiada fora se construindo e também se destruindo. Os poderes administrativos, institucionais assegurados pela hierarquia funcional foram retomando seus postos. Estiveram apenas escondidos?. O conceito de gestão passou a ter novamente o caráter secular, do administrativo em separado do pedagógico e vice versa. Perdeu-se uma das bases da organização dos processos escolares, com a volta da divisão de competências e com a desconstrução do trabalho coletivo., que dava sentido à gestão mista e colegiada. Perdeu-se a acalentada hierarquia do pedagógico. Perdeu-se o Projeto Pedagógico.

É esse o sentido da perda. O lamento demorou a passar. É possível que até hoje, sem cicatrizar, nem tenha passado. Talvez agora o som dessas vozes, possa ser audível e reinterpretado, no entanto, sem deixá-las no *esquecimento*, é claro. .

Quais foram os dois duros golpes fatais que foram desferidos a partir de dentro?

Embora sejam simultâneos, para decompor, vou tratá-los um a um.

O primeiro, foi extinção gradual do tempo social, pelas equipes ,do **calendário** exclusivo conquistado pelos educadores junto à S/E para poder viabilizar o Projeto Pedagógico, no decorrer dos três anos consecutivos que ele durou.

Esse diálogo complexo entre a natureza e a história, que vai se constituir no calendário, é tão longo quanto a história humana. Os revolucionários franceses também perceberam a aposta ideológica e política que se jogava no calendário. Ele permitia *romper* com o passado. *Assegurar* o futuro. Mas, essa utopia do Calendário fixo, foi concebido por Augusto Comte, em 1849, (com treze meses iguais de vinte e oito dias seguido de um dia branco, cada mês com quatro semanas e todos idênticos.). Mais uma vez a menção ao apocalipse, mais uma vez a união misticismo e racionalismo. Calendário que também é do domínio da utopia ( ligado a crenças) , que foi organizador de um quadro temporal, que deu a ilusão de uma relativa unidade de poder<sup>89</sup>. Enquanto objeto social, foi também *diretor da gestão cotidiana* dos educadores.

A conquista do tempo foi e continua sendo um dos aspectos mais importantes do controle do universo pelo homem. Hoje assistimos à volta da idéia do calendário universal, pois em tempo real empresários consultam os Templos mitológicos do saber, recebem informação atualizada, reúnem-se instantaneamente e decidem o que fazer.<sup>90</sup> Os detentores

---

<sup>89</sup> - Esta associação de idéias sobre o calendário foi feita a partir de Le Goff, J, *Calendário* , in: *Memória-História*, vol.I, pp.260/1, 263/4, e pp 290/1.

<sup>90</sup> -Exemplos desses templos do saber, são a Escola John Kennedy de Governo, nos E.U.A., ou a Universidade de Harvard, ou ainda a Universidade de Ciência e Tecnologia de Hong Kong. Sem precisar

do poder interferiram (e até hoje interferem) na medida do tempo, pois ela foi (continua sendo), elemento essencial do seu poder de intervenção externa, na concepção de Projetos tanto ao nível global quanto local.

As equipes pedagógicas também *aprenderam* ( ou tomaram *emprestado dos espíritos do passado*) que deviam assenhorear-se do **tempo**, tal como do **espaço**. Embora percebessem que dependiam do calendário conquistado, para dar continuidade ao Projeto e possibilitar o tempo e o espaço necessários aos encontros das equipes com os professores e diretores, ele foi utilizado, como estratégia desde o início, em 84, ( para negociar com o Estado, a viabilização do Projeto) até o final, em março de 88, quando os conflitos internos tornaram impossíveis as negociações.

O segundo duro golpe foi a extinção gradual do espaço coletivo de decisão.

Uma última espiadela nos documentos primários, pela perspectiva dos monitores, evidenciam suas resistências em dois momentos importantes .Em fins de 1985, após **um ano** de convívio, de tomada de decisões coletivas e no início de 1987, quando as três delegacias tentam *justificar* tanto a necessidade de **aproximação** das delegacias, pelas **semelhanças** (características comuns entre escolas e regiões), quanto a necessidade de **separação** , pelas **diferenças**.( características particulares entre escolas e regiões).

As justificativas do fim do *trabalho coletivo*, apresentadas pelas três delegacias, por serem encobertas e difusas, evidenciam alguns vãos do dizer e do fazer existentes no processo interno tumultuado.

Em 25 de fevereiro de 87, as equipes pedagógicas das três delegacias de ensino, juntas pela primeira e última vez, produziram um documento, intitulado *Uma vez mais o Projeto Pedagógico, contar para conhecer ou lembrar* .Era o momento da discussão das Propostas Curriculares, e o objetivo das equipes era o de informar os professores que começavam a participar do Projeto com a nova redistribuição e inclusão de municípios, devido ao surgimento da terceira D.E. em meados de 86<sup>91</sup>. O projeto de Campinas passava a abranger assim, professores da rede pública estadual de oito municípios e dois distritos<sup>92</sup>.

---

sair de seus escritórios, os ministros de Economia e os presidentes dos bancos centrais (G3 e G7) dos países mais ricos do mundo reúnem-se instantaneamente, em tempo real, com os chefes do FMI e do Banco Mundial. Este Fórum Econômico Mundial, nasceu em 1971, com o objetivo de permitir uma troca de idéias e informações entre governantes, empresários e acadêmicos. Ao contrário da Internet, cada vez mais massificada, trata-se de uma comunidade eletrônica privada , restrita aos seus membros.. Rossi, C., Folha de S. Paulo, p. 2-4, 30/01/1997.

<sup>91</sup> As demais delegacias de ensino do Estado, tiveram que aguardar o tempo aberto no calendário oficial da S/E, para discutir e avaliar as propostas curriculares, o que vai se dar, apenas, em Julho de 87.

<sup>92</sup> -Do início do Projeto , em meados de 84 até 86, Campinas possuía duas delegacias de ensino, com 180 escolas, abrangendo os municípios de Valinhos ( 1a DE), Paulínia, Indaiatuba, e Monte Mor ( 2a DE) . em

*Ao traçar um ligeiro histórico do Projeto Pedagógico de Campinas, assumido pelas 1a e 2a delegacias de ensino (...) obedecendo às peculiaridades individuais (...) iniciou-se em 84, quando suas equipes pedagógicas sentiram necessidade de discutir com toda rede de ensino o papel da escola pública, buscando alternativas para recuperar sua qualidade (...). Com base nesse levantamento ( feito com professores ) as D.Es elaboraram um projeto comum, visto que ambas têm como referência a mesma região(...)*

Os conflitos e as resistências, os boicotes brancos, aparecem apenas uma vez nos documentos e podem ser lidos, portanto, mais em suas lacunas ou zonas silenciosas

*Em novembro de 85, promovemos uma ampla consulta à rede , na tentativa de avaliar o Projeto Pedagógico. Principalmente porque, devido ao fato de estarmos realmente movimentando as águas , as resistências ao nosso trabalho também se fizeram presentes quer de forma explicita, quer através de boicotes brancos*

*O resultado da consulta foi amplamente favorável à continuidade do projeto e à atuação da monitoria.(...)Essa avaliação serviu de base para a programação dos trabalhos para 1986. Uma dificuldade, porém, surgiu da decisão dos supervisores de ensino de, por questões internas, atuarem cada um no âmbito de sua D. E. Em conseqüência, nós, monitores, passamos a buscar alternativas para um trabalho que desse continuidade à mesma linha de 85, sem, no entanto, poder contar com o agrupamento dos professores das duas delegacias de ensino. (...) E assim, continuarmos nossos trabalhos, tropeçando e levantando mas acreditando que ainda é possível continuar lutando, apesar de...<sup>93</sup>*

Porém, com os conflitos acirrados, as estratégias de ação foram novamente alteradas. Os educadores se separaram inicialmente, apenas para executar o trabalho, e voltaram a ficar como no início, separados por D.E. Aliviaram, por pouco tempo, as tensões, ajeitaram novamente as ilusões , mantiveram os princípios e os fins declarados do Projeto.

*(...) Como compromisso primeiro, o corpo de supervisores e de monitores da 1a, 2a e 3a D.Es, tenciona desenvolver, com os professores I e II das escolas integradas nesta rede oficial, o trabalho de modo conjunto e interativo, embora numa seqüência*

---

Julho de 86, houve uma redistribuição, ficando para a primeira D.E. Valinhos e vinhedo, e para a segunda D.E. Paulínia e Cosmópolis e, para a terceira D.E., Indaiatuba, Jaguariúna e Pedreira, com o total de 220 escolas .

<sup>93</sup> De Rossi, V.L.S., opus cit., Anexo I. vol II, pp8/9.

*específica e nos limites do espaço de cada uma das delegacias envolvidas. Com isso se quer dizer que : linhas de ação serão comuns, porém o atendimento de características particulares das três entidades participantes do Projeto, será respeitado em tratamentos diferenciados, conforme se façam as exigências da própria aplicação de propostas a serem discutidas e implantadas.*

*Desta forma, na conjugação do Projeto, entende-se o planejamento único das práticas e teorias a serem apresentadas e discutidas nos encontros setoriais - por componente curricular - que se pretende realizar neste ano. Em se pensando em futuros encontros , as três D.Es. , estarão adotando a mesma postura de política educacional na medida que assim for possível, para que se garanta a unidade no desfiar do processo pedagógico, com opção pela escola pública(...)<sup>94</sup>*

Mesmo separadas, para executar por D.E.s, os conflitos, sem serem reabsorvidos, se mantiveram de acordo com a correlação de forças internas existentes, de acordo com suas solidariedades e suas experiências, pois os *inimigos* não eram só *externos*. Mágoas fundas foram sendo acumuladas, polêmicas foram sendo evitadas, até ao ponto de terem medo de enfrentá-las. As tensões, os corpos endurecidos, anestesiaram e asfixiaram os sentidos. Os diferentes pontos de vista que afloravam, incomodavam. Não suportaram a luta dos valores. Os interesses, as expectativas das pessoas não foram sendo apreendidas na experiência.

Naquele momento, o entendimento era de que *os princípios claros do ideário democrático* , *os grandes ideais de transformação* deveriam bastar, para o sucesso das negociações acaloradas, emotivas de cada um , de todos, por todos.<sup>95</sup> . Afinal, as prioridades político pedagógicas do Projeto contemplavam os conflitos de interesses *coletivos mais amplos*. No entanto, **dar a direção, não bastou..** A estratégia do distanciamento físico dos participantes - de planejamento *coletivo* e execução separada do Projeto- continuou por pouco tempo, até desaparecer..

<sup>94</sup> - Idem, Ibidem, anexo VI, vol.II, pp 41-43..

<sup>95</sup> - Gramsci, enfatizou a necessidade de princípios claros nos movimentos alternativos, mas não se esqueceu de esclarecer os conceitos .Não se pode falar de *vanguarda*, como uma coletividade indistinta e caótica, pois daí decorre a ausência de uma democracia real, de uma real vontade coletiva, pois ela abre flancos para o despotismo mais ou menos aberto da burocracia.A *coletividade* é o produto de uma elaboração de vontade e pensamentos coletivos que são obtidos de um esforço individual concreto, e necessita também de disciplina interior. As polêmicas devem existir, afinal, são inevitáveis no processo, mas é necessário não ter medo de enfrentá-las nesses processos de desenvolvimento, e evitá-las, significa tão somente adiá-las para quando forem perigosas ou mesmo catastróficas. Ver Gramsci, A., opus cit., p.168.

A trama do trabalho coletivo (ou colegiado), foi tecida sorrateiramente por controles, para conseguir de modo *uniforme*, através das palavras e dos exemplos (*Pense no Projeto, Pense no compromisso político, Isto não é coletivo, Você não respeita os princípios*), uma negociação baseada na importação de valores da agência marxista ocidental, feita pelas lideranças fortes da vanguarda progressista. Agência que por vezes tem inibido a consciência afetiva e moral deixando de lado a interação dialética entre experiência e cultura<sup>96</sup>.

Por carregarem o conceito do coletivo, onde a idéia do *nós* vinha desprovida do *eu*, oposições internas foram sendo camufladas, alguns participantes foram sendo excluídos, as diferenças, foram sendo *negadas*. Avançou a individualização, desequilibrando a balança para o *eu-nós*. A dificuldade dos educadores, foi também a de reconciliarem-se consigo mesmos, com sua estrutura emocional individual, com o espaço de sua interioridade, com a complexidade da natureza humana ambígua. Nela sobrevivem simultaneamente o bem e o mal, nela os inimigos internos podem tanto incitar o indivíduo contra o indivíduo e o indivíduo contra o mundo, como podem também ficar inibidos e pacientados na necessidade de convívio interno e externo, individual e coletivo.

A dificuldade de reconciliarem-se com o coletivo, dependeu também do que eles temiam e desejavam. Dependeu de terem vivenciado os valores emocionais, como opostos, como contrários. A fantasia distorceu as idéias, de forma enganadora, a relação de cada pessoa com ela mesma e com a outra. A fantasia da distorção é tão pessoal quanto social. Ela foi mais um sintoma particular dessas pessoas nesses grupos. Embora não seja universal., ela é parte específica da história ocidental, mais ampla e mais recente. Nela, mais do que nunca o controle social está ligado ao autocontrole do indivíduo<sup>97</sup>. A distorção contribuiu para encobrir a evidência cultural, contribuiu para o *esquecimento*, arrebitou os laços morais e éticos, deixando cada educador no grupo, mais vulnerável à intrusão do controle nos limites individuais e coletivos, internos e externos de sua gestão.

A dificuldade conceitual que tiveram na gestão colegiada para consubstanciar a diversidade cultural de um Projeto Pedagógico específico, foi ao mesmo tempo a

<sup>96</sup> - Além de já haver esclarecido o significado de consciência moral e afetiva, na demarcação teórica do objeto, dada sua importância, creio ser importante complementar. Nessa prática de estabelecer comunicação entre grupos de delegacias diferentes, (de sociedades diferentes), é fundamental despojar da experiência em processo, seu caráter de *evidência*. Pois, ela é uma forma específica de consciência moral, responsável pela sensação que temos de um muro invisível entre os mundos "interno" e "externo", entre indivíduo e indivíduo, entre o "Eu" e o "mundo". Para aprofundar, ver Elias, N., opus cit., pp 97/101.

<sup>97</sup> - Idem, Ibidem, p. 100

dificuldade de consubstanciar uma cultura comum entre as equipes pedagógicas de diferentes categorias do magistério trabalhando juntas.

A dificuldade de lidar com as diferenças não significa a necessidade de reordenar o mundo e restabelecer no interior da cultura, uma outra hierarquia que explora mais as diferenças do que as semelhanças no processo social. Seria uma outra alternativa ingênua porque, dissociadas, ambas se tornam invisíveis e comprometem do mesmo jeito a crise de compreensão. No entanto, atualmente vem sendo recriada essa euforia pela diferença, de relegar as semelhanças a segundo plano, ou a *nenhum* plano, que *se credencia o suficiente para constituir uma ciência de um novo tipo, bem como uma tecnologia de novo molde*<sup>98</sup>. O que se torna ainda mais preocupante.

Assim, o poder produzido pelas experiências comuns não foi orientado para o entendimento recíproco, para equilibrar conflito e cooperação, tal como fizeram os grupos nas cadeias de gerações, que conseguiram sobreviver<sup>99</sup>. Tal como num círculo vicioso, as medidas tomadas para garantir a sobrevivência dos grupos separados por D.Es., apareceram como medidas que ameaçavam a sobrevivência do grupo adversário e vice-versa. Como se os *contendores da luta* tivessem se descoberto muito *longe* da meta desejada. No curso das tensões, os conflitos internos assumiram a forma de símbolos emocionais que fizeram com que as equipes esbarrassem na **resistência das idéias afetivas**, gerando o **estigma da desilusão**<sup>100</sup>.

Ao superestimarem a **direção**, não conseguiram compreender as experiências em processo, advindas do saber fragmentário e provisório dos grupos. Os grupos ficaram vulneráveis ao seqüestro por não compreenderem a *mudança em si*, processual, que estava se operando em suas experiências, embora acreditando, com muita sinceridade, no que faziam, o que foi fundamental.

Embora seja fundamental saber a direção para onde estamos indo, manter os grandes ideais de transformação social, é também fundamental não confundirmos o que desejamos como ideal, com o que de fato está acontecendo. Pois, nessas armadilhas

<sup>98</sup> - O alerta pode ser melhor entendido, através das críticas a Nova História, sobre O risco de uma nova ortodoxia, feito por Renato Janine Ribeiro, in Tempo Social, Rev. USP, 1994.

<sup>99</sup> - Esse *esquecimento*, nos encontros do indivíduo com outras pessoas, do entrelaçamento de sua vida com a dos semelhantes, essas suas relações não permanentes, é uma das características estruturais da sociedade moderna e exige capacidade de auto- domínio das pessoas. Pois, as novas conformações sociais das relações humanas, não extinguiu espontaneidade e afeto e sim a diversidade das relações pessoais. A função que foi anteriormente da família, em sentido estrito, em épocas recentes, tem sido absorvida pelo Estado, unipartidário ou pluripartidário. Para um número de pessoas, cada vez maior, ele assume também o papel de sobrevivência, indispensável e permanente. CF, Elias, opus cit, pp 165/168.

<sup>100</sup> - As expressões Estigma da desilusão ( de Elias) e a Identificação Negativa da luta ( de Williams)

recriadas, pode-se perceber que nessa gestão colegiada, os conceitos ficaram despídos de **caráter de processo e contradição**. O conceito de cultura perdeu suas possibilidades constitutivas mais amplas, para *ir se fazendo*, em meio à experiência em processo.

Ao apostarem na autonomia do conflito de interesses, subestimaram os mecanismos *mais subjetivos* da repressão, que introjetamos ao longo do processo histórico na sociedade de classes, e assim, reduziram o seu espaço objetivo e político da gestão. Pois, toda luta de classes é ao mesmo tempo uma luta dos valores. Tanto as necessidades materiais quanto os valores, os pontos de vista alternativos (que tanto *incomodavam*), são sempre um terreno de contradições. As pessoas não experimentam suas próprias experiências *só como idéias, ou como pensamento de seus procedimentos, segundo classes, mas também como valores, como sentimentos, como reciprocidades na cultura*<sup>101</sup>.

O *progressivismo* vanguardista dos educadores, não conseguiu conviver com a lentidão do processo de aprendizagem, com os sentimentos e conflitos não planejados, porque os educadores não estavam habituados a **pensar em termos do processo social**, no qual estavam empenhados naquele momento. Esse processo de aprendizagem do acaso, da imprevisibilidade ou do não planejado, se dá também através de processos mais subjetivos, lentos, do pensamento.<sup>102</sup>..

A sonhada integração conferiu ao grupo o caráter de desilusão, como se ficassem sem ter onde aportar as esperanças, que no início da década de 80, haviam conseguido subsistir. Havia um nível alto demais de *idealização* das inter-relações, de ruptura de poderes centrados nas hierarquias funcionais do magistério, conforme a entrevista concedida pelos monitores à imprensa local, mostrou existir, logo no início das considerações em pauta. A ilusão não está sendo negada, e nem estou tentando eliminar de vez suas bases subjetivas, pois essa seria uma outra ilusão. Tentar excluí-la seria incorrer em mais dois enganos, o primeiro, de acreditar na transparência possível das relações sociais, acreditando que um dia se tornarão claras e evidentes para todos; e o segundo, de supor que o saber e o conhecimento podem ter um perfeito controle sobre a imaginação. Além da fonte subjetiva da ilusão, que é o **desconhecimento**, há também sua fonte política e social.<sup>103</sup>.

---

são usadas como complementares

<sup>101</sup> Thompson, E. P., opus cit, p. 189.

<sup>102</sup> -Elias,N., opus cit., p.137.

<sup>103</sup> - Para ampliar o assunto, ver Bertrand, M., *O homem clivado- a crença e o imaginário*, in Teoria Marxista da Subjetividade, pp15/17.

Essa fonte jorrou, principalmente naquele momento pós ditatorial, quando foi acelerado o nível de integração social, que se caracterizou por *transferir o poder de um nível ao outro*, e a gestão do Estado sintonizada com a globalização<sup>104</sup>, começou a se dar mais à distância, certamente com *controle remoto*. Foi esta uma das contribuições mais significativas para a inadequada compreensão dos educadores, que os levou a abrirem mão da sua gestão, da sua mobilização pela escola pública de qualidade.

Os gestores do Estado de S. Paulo, engajados no movimento da modernidade veloz e portanto, descentralizada, com a sua prática intencional de continuidade predisposta do passado, em suas estratégias de reengenharia das tradições, utilizou a *administração participada progressista*, aliada às políticas educacionais, com o intuito de assegurar o controle geral do sistema capitalista.

O colegiado de educadores mal tomou consciência de que, ao tentar democratizar os espaços oficiais - das escolas e das delegacias de ensino - essa tentativa significava também a tentativa de compartilhar o controle, a tomada de decisão em relação à questão administrativa e pedagógica. No entanto, essa *participação conflitual foi negada*, pois a gestão pedagógica não podia *sair* do controle do Estado, no que se refere às tarefas de trabalho. Então, esbarraram também na hierarquia e no controle, no que se refere à sua subordinação, à produção de mais valia (no controle geral), na medida em que compunham mais um quadro de pessoal, na hierarquia funcional da SE do Estado de São Paulo.<sup>105</sup>

A sociedade capitalista manteve seu ritual da confusão e da indecisão, que vem sendo fabricado e maturado com experiências acumuladas no processo histórico brasileiro, de forma que as divergências existentes, não comprometessem suas intenções de homogeneizar a cultura ao nível nacional. Para tanto, vem fazendo a reversão dos valores, hábitos e crenças via memória escolar, via sistema de ensino. Esses cálculos bem planejados e desmobilizantes, principalmente na década de 80, fundiram e confundiram o ideário democrático dos educadores, com as *novas* metáforas espaciais e temporais de *descentralização* e de *participação*, para *antecipar, incorporar e depois diluir* à distância

<sup>104</sup> Globalização não é um fenômeno apenas externo e mundial, mas é também um fenômeno ligado diretamente às circunstâncias da vida local. Ela implica a idéia de comunidade mundial mas não a produz. A globalização resulta da conjunção de três forças poderosas: 1- a terceira revolução tecnológica; 2- a formação de áreas de livre comércio e blocos econômicos integrados e, 3 - da crescente interligação e interdependência dos mercados físicos e financeiros, em escala planetária. No nível cultural, a globalização tende a produzir diásporas culturais. As comunidades de gosto, hábito e crença, com frequência tornam-se desvinculadas de lugar e também dos limites da nação. Para aprofundar nesta direção é importante conhecer As revoluções sociais do nosso tempo, A. Giddens, opus cit, pp 93/120.

<sup>105</sup> -Silva, M.A., opus cit, pp 246 e 280.

o Projeto Pedagógico alternativo, sem alterar as condições salariais dos professores, intensificando seu trabalho.

Munidos de princípios e ideais inquestionáveis, com a retórica das reformas, os gestores do Estado deram a ilusão de movimento. Renovaram esperanças com seus discursos sobre redistributivismo, participacionismo, voluntarismo pedagógico, e *refuncionalizaram* a sua prática conservadora encobrendo a melhoria do sistema de ensino público de 1o e 2o graus( hoje médio e fundamental), como um todo.

Mesmo com o fim do regime prolongado por vinte anos, quando as regras do Estado envolveram mais diretamente os cidadãos, o **controle externo superou** o autocontrole dos educadores (e dos indivíduos de maneira geral), que foram jogados de volta, no isolamento da esfera privada. Os educadores tenderam a se *adaptar* a esse controle.

A capacidade de decisão foi menos recompensada e mais inibida, pelo monopólio estatal da informação associado ao monopólio da educação. Os direitos de associação e de reunião foram violentamente suprimidos, portanto, mesmo quando os educadores *quiseram*, ou foram *solicitados a participar*, as inseguranças predominaram, e os conflitos de consciência foram grandes. Restabeleceram, de certa forma, o controle externo com o exercício de lideranças fortes reconstituídas no interior das equipes, no decorrer da gestão.<sup>106</sup> Foi assim que *Lutero adotou a máscara do apóstolo Paulo?* Restabeleceram um descompasso temporal entre o vanguardismo progressivista e a necessidade de maturar as experiências, respeitar diferentes níveis de consciência, nas suas inter-relações sociais.

*A tradição de todas as gerações mortas oprime o cérebro dos vivos como um pesadelo. e justamente quando aparecem empenhados em revolucionar-se a si e às coisas, em criar algo que jamais existiu, precisamente nessas épocas de crise (revolucionária) , os homens conjuram ansiosamente em seu auxílio os espíritos do passado, tomando-lhes emprestado os seus nomes, os gritos de guerra e as roupagens, a fim de apresentar, nessa linguagem emprestada, a nova cena da história universal<sup>107</sup>.*

...

<sup>106</sup> -Elias, N. opus cit, pp 149/51.

<sup>107</sup> -Marx, K., O dezoito brumário de Louis Bonaparte, pp 15/6.

No percurso da pesquisa, foi preciso conhecer inicialmente a história do tema para não dissociar a gestão colegiada de natureza político-pedagógica, da formação intelectual contínua (individual e coletiva) dos professores, na luta pela qualidade de ensino. Foi preciso analisar , o ideário democrático que aflorou na década de 80 na tradição cultural seletiva das evidências culturais. Depois, com os pressupostos do discurso dos educadores, de suas prioridades, foi preciso ultrapassar na análise, as crenças mais formais contidas nas explicações mais emergentes da década, com os elementos específicos da experiência cultural (suas relações, seus conflitos, seus significados e valores), tanto da forma como foram pensados , quanto de como foram vividos, porém sem fazer a contraposição entre sentimento e pensamento, mas percebendo-os como uma continuidade viva e inter-relacionada.

Assim, os pressupostos vanguardistas progressistas entrelaçados com os dispositivos utópicos não foram incluídos na análise apenas como evidências secundárias, em relação às evidências políticas e econômicas apresentadas, mas como evidências culturais indissociáveis da estrutura da experiência em processo.

Com os fragmentos do conceito de vanguarda, foi possível rever as decorrências desastrosas das armadilhas teóricas e políticas que foram recriadas pelos educadores progressistas e avaliar o peso das desleitura distanciadas da tradição marxista e retirar de ambos ( Marx e Engels) a responsabilidade pela distorção. Ao averiguar a suposta convergência de discursos díspares (o socialista e o liberal), foi possível, também, retirar a exclusividade da bateria de forças que vem sendo descarregada pela literatura recente ao progressivismo por ser o traço definidor do radicalismo político. Foi possível perceber que o vanguardismo não teve só socialismo como *porta -estandarte*, nem a produção teórica dos intelectuais e educadores progressistas de maneira geral , afinados com a Pedagogia revolucionária da década de 80.

As *matrizes* do discurso dos educadores também estavam associadas a outras coerções exercidas pelas origens coletivas e pessoais da própria profissão (de professor, de diretor, de supervisor), e das coerções advindas de utopias retrospectivas que foram capazes de romper o tempo progressivo e o espaço topográfico, viajaram errantes no transporte de crenças , sem deixar de alcançar os contemporâneos, nas instituições do Estado. Essa conotação *prescritiva*, de comando do futuro, do olhar privilegiado para captar o tempo presente e capturar almas para inventar o futuro, se iniciou no Projeto Pedagógico do século XVIII. Aí, então, tanto o tributo quanto o acerto de contas se

mesclaram às heranças do liberalismo e serviram de referência tanto à *direita* quanto à *esquerda*. O fascínio pela pedagogia revolucionária, pelo ideário democrático inspirados também no mito revolucionário francês, formalizou a junção da militância política à pedagógica, que também se presentificou em Campinas. Será que a *prática pedagógica*, finalidade primeira da luta pela qualidade de ensino, permitiria ver os paradoxos de uma transformação que elegeu a tessitura do homem novo.? Por que essa tonalidade paradigmática será retomada nos debates educacionais da década de 80, mobilizando os educadores contemporâneos ?

Utopias prospectivas e retrospectivas (associadas ao *novo* olhar para a Pátria regenerada, a ser construída, povoada dos cidadãos do futuro), no século XIX, foram apenas teoricamente formalizadas, com o auxílio do suporte das *verdades inquestionáveis*. O paradoxo do racionalismo, ao mesmo tempo *excluiu* a vida afetiva do discurso e foi por ela derrotado, esbarrando em sua resistência tenaz. Foi o conflito entre o irracional e o racional que se travou entre os contendores dos diferentes *lados* nas instituições do Estado.

São estas, algumas das decorrências do *idealismo sentimentalista, romântico*, conforme expressão de Holanda, que idealizou a *criação de um mundo fora do mundo e o horror a nossa realidade cotidiana*. São também decorrências de *padrões emocionais que funcionam como moldes da mente, e selecionam o que é essencial*.<sup>108</sup>. - são também decorrências das evidências culturais exibidas, que estão entrelaçadas na memória. Pois, quanto mais forem regravadas na memória experiências específicas, apenas com o olhar da época e interpretadas como *desastrosas*, aumenta a identificação negativa, a individualização, e amplia a facilidade do Estado para mapear conflitos em Projetos *Inovadores*.

A demissão coletiva dos monitores da 2a D.E, em 11 de Março de 88,. arrematou, portanto, apenas na superfície, o Projeto Pedagógico, pois cada estratégia de gestão *esconde* sua relação com o poder que a sustenta, mas que sempre fica *guardado* , pelo seu criador, nas instituições que criou. Os projetos já estavam fragmentados e sobreviveram pouco, até desaparecer. Mas, como toda data, ela foi apenas uma ponta de iceberg no movimento do processo cultural .Cada D.E. arrematou o seu Projeto do seu jeito, em tempos diferentes. De acordo com sua correlação de forças, de acordo com suas experiências , de acordo com suas construções culturais diversas, suas seleções de sentimentos, seus valores, suas miopias, suas necessidades e possibilidades da época. Ou

---

<sup>108</sup> Cf, Elias,N., opus cit. pp 76/88.

seja, não fizeram *sua própria história* segundo sua *livre vontade*, ou segundo *suas escolhas*, mas *sob aquelas circunstâncias com que se defrontaram diretamente*, legadas e transmitidas pelo passado<sup>109</sup>.

As dificuldades de consolidar a mobilização no Projeto Pedagógico específico regional, de acordo com minha suposição inicial, foram para além e para além dos paradigmas progressistas da época. Foram advindas, principalmente, do peso da tradição histórica seletiva das evidências culturais de apoio ( que exibiu algumas contradições e negou outras), do peso do pressuposto progressivo do vanguardismo dos educadores e da sua falta de aprendizado para seleção de valores ao nível de suas inter-relações .

Enquanto esse movimento de luta pela qualidade de ensino foi gerido, os educadores não puderam se dar conta desses mecanismos mais sutis de controle e de subordinação, que dificultaram consideravelmente suas possibilidades de compreensão.

No entanto, creio que *a cultura não esteve no futuro*, como se imaginou. Houve conquistas significativas e exclusivas que denotam as transformações culturais bem como o lado *frágil* do sistema de controle crescente de comportamentos e tradições. Houve oposições com as forças constituídas, enquanto o Projeto foi temporariamente único, coletivo e bastante conflituoso. Graças à combatividade, e ao distanciamento crítico em relação ao Estado, houve enfrentamentos que resultaram em ampliação do poder de decisão, intensificando seu trabalho para conseguir viabilizar os encontros periódicos de professores, diretores, assistentes de direção de todas as escolas . Vale a pena reavivar a memória, recordando algumas de suas preciosas conquistas.

O calendário exclusivo; as monitorias de todas as disciplinas; os critérios para seleção dos monitores, a escolha da delegada de ensino e a reversão do Diário Oficial; a reversão da mediação das monitorias que passam a representar as prioridades pedagógicas dos professores; o fortalecimento e permanência de Grupos de Estudo locais formados por professores dos três graus de ensino; a recusa das propostas curriculares distanciadas das experiências dos professores; a substituição e redução das resistências de defesa e de retraimento dos educadores e professores, de apresentarem idéias e experiências de salas de aula em público; o caráter educativo dos encontros coletivos, as socialidades construídas, as experiências culturais que a floravam, as possibilidades abertas para não só a formação intelectual , de busca dos professores, por mais tempo para leitura; mas também para ampliar a participação nos sindicatos e nas greves do magistério paulista.

<sup>109</sup> -Cf Marx,K.,O dezoito..., p.15.

O interesse por uma das formas de oposição alternativa permite evidenciar que, no processo cultural, o campo educacional de lutas é multiforme e multilinear, é também esclarecedor das regras visíveis e invisíveis da regulação social, das formas simbólicas de dominação nas instituições. O registro do conhecimento pode produzir efeitos de aceleração, de apropriação e de fortalecimento da memória docente em contraposição ao *esquecimento, ao desconhecimento e ao seqüestro*, que tem impedido os educadores de acumular e socializar experiências resguardando suas qualidades tradicionais para reordenar reflexivamente os contextos locais de ação. O presente estudo foi apenas mais um esforço lento para reformular, para tentar evitar que em outras lutas, os educadores se aprisionem nessa mesma liga efêmera *coletiva*, se cristalizando apenas por alguns momentos, meses, anos, para depois, aparentemente des-aparecer, deixando vivas muitas idéias, apesar dos poucos ruídos externos.

Até hoje, as escolas públicas só se mantêm vivas com muitas dificuldades, devido a uma proliferação de Projetos, de inúmeras lutas sindicais, de produções teóricas importantes de intelectuais progressistas de maneira geral, não só da década de 80. No entanto, têm predominado as durações breves das mobilizações, que são alternadas com rapidez pelo poder central, global. Afinal, quase toda inventividade germinada da ação humana mais frágil, *desses bóias frias do giz e da lousa, desses testemunhadores anônimos*, isolados no interior de suas salas de aula, vem sendo surrupada pelas ordens políticas e econômicas. Principalmente, hoje, quando as convicções políticas já começam a faltar, para organizar energias coletivas que sempre foram tão vitais às vitórias políticas.

O movimento culturalmente rico que começou a se criar, de circulação de novas idéias e troca de experiências, que os educadores de Campinas na CBE de Goiânia tiveram orgulho de poder mostrar ao país, produziu uma luz no espaço construído e assim, pode sinalizar uma fratura nos sistemas dos quais recebeu sustentação e suas condições de possibilidades. Ao tornar conhecidas as suas formas de resistência, *seus tropeços e conquistas*, não só às equipes pedagógicas envolvidas na gestão, nem só aos quatro mil professores, que foram diretamente envolvidos, mas para que todos os educadores tratem essa experiência em sua consciência, em sua cultura de inúmeras maneiras, para poderem agir sobre suas situações determinadas.

*(...) ainda que tímida, essa iniciativa possibilitou a ruptura com o silêncio e com o isolamento que as condições estafantes de trabalho haviam imposto ao professor.*

*Campinas, 1984- 1988.*

## SIGLAS

- ANDES**-Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
- ANPEd**- Associação Nacional de Pós graduação e Pesquisa em Educação
- APASE**- Associação Paulista de Supervisores de Ensino
- APEOESP**-Associação de Professores das Escolas Públicas Oficiais do Est. de S. P.
- CBE**- Conferência Brasileira de Educação
- CEDES**- Centro de Estudos Educação e Sociedade
- CENP**- Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
- DE**- Delegacia de Ensino
- DRE**- Delegacia Regional de Ensino
- EEPSG**- Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau
- MEC**- Ministério de Educação e Cultura
- P I**- Professor de 1a a 4a séries
- P III**- Professor de 5a a 8a séries com licenciatura plena
- PND**- Plano Nacional de Desenvolvimento
- SE**- Secretaria de Educação
- UDEMOMO**- União dos Diretores do Magistério Oficial .

## BIBLIOGRAFIA

- ANDERSON, P. & CAMILLER, P. **Um Mapa da Esquerda na Europa Ocidental**, R. de Janeiro, Contraponto, 1996
- APPLE, Michael W. **Educação e poder**, Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.
- ARROYO, Miguel, "Trabalho, Educação e Escola", LDB, **Revista APEOESP**, No. 4, set. 1989
- ARROYO, Miguel. "Revedo os Vínculos entre Trabalho e Educação: elementos materiais da formação humana", in **Trabalho, Educação e Prática Social**, SILVA, T.T. (org), Porto Alegre, Artes Médicas, 1991
- AUGÉ, Marc. **Não-Lugares**, Campinas, S.P., Papyrus, 1994, Coleção Travessia de Século.
- BERTRAND, Michele, O homem Clivado - A crença e o imaginário, in **Elementos para uma teoria marxista da subjetividade**, Silveira, P. Doray, B.( orgs), S. P., Vértice, 1989
- BITTENCOURT, Circe M.F. **Pátria, Civilização e Trabalho**, São Paulo, Loyola, 1990
- BLACKBURN, Robin **Depois da Queda: o fracasso do comunismo e o futuro do socialismo**, R. de janeiro, Paz e Terra, 1992
- BOBBIO, N; MATTEUCCI, N; PASQUINO, G. **Dicionário de Política**, Editora da Universidade de Brasília, 2ª ed., 1986.
- BOBBIO, Norberto, **Direita e Esquerda - razões e significados de uma distinção política**, S. Paulo, EDUNESP, 1995
- BOSI, ALFREDO, O tempo e os Tempos, in **Tempo e História**, Novaes, A. ( org) Scwarcz, S.P., 1992.
- BOTTO, Carla. **A Escola do Homem Novo: entre o iluminismo e a revolução francesa**, São Paulo, UNESP, 1996
- BURKE, Peter, ( org) **A escrita da História : Novas Perspactivas**, Edusp, 1992.
- BLOCH, Marc, **Introdução à História** , Publicações Europa-américa, Ltda, S/D.
- BRAUDEL, Fernand, **História e Ciências Sociais**, Presença, Lisboa, 1986.
- BRAVERMAN, Harry, **Trabalho e Capital Monopolista** , 3a ed., R. J., Guanabara, 1987.

- BRESCIANI, M. Stela M. "Razão e Paixão na Política", in **História e Utopias**, São Paulo, ANPUH, 1996
- BURKE, Peter (org) **A escrita da história**, S. Paulo, Unesp, 1992
- COSTA, Vera L.C., (org) **Gestão Educacional e descentralização - Novos Padrões**, S.P., Cortez, 1997
- CAMARGO, Dulce. M. P, **Mundos Entrecruzados: formação de professores leigos**, Campinas, S.P., Ed. Alínea, 1997
- CARR, Edward, **Que é história?** 3a ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992
- CARNOY, M. & LEVIN, H.M. **Escola e Trabalho no Estado Capitalista**, 2a. ed., S. Paulo, Cortez, 1993
- CASTORIADIS, C. **A Instituição Imaginária da Sociedade**, Paz e Terra, 1982
- CENP/SP, **Supervisão Pedagógica em Ação**, S.P., 1979
- CENP/SE, **Avaliação do Sistema de Monitorias na rede oficial de ensino no Estado de São Paulo**, S.P., 1985
- CENP/SE, **Fundamentos da Educação e realidade brasileira como preparação para o planejamento escolar**, S.P., 1985
- CENP/SE, **O Projeto Ipê - História I e II**, ABUD, K.M. e colaboradores, equipe técnica de História da CENP, S.P., 1985
- CENP/SP, **Proposta Curricular para o ensino de História - 1o. grau**, S.P., 1986, 1a., 2a. e 3a. versões
- CENP/SP, **Fundamentos da Educação e realidade brasileira: a relevância dos conteúdos de ensino**, S.P., 1986
- CERTEAU, Michel de, "A operação histórica", in LE GOFF e P. NORA (org.) **História Novos Problemas**, R. Janeiro, Francisco Alves, 1978
- CERTEAU, Michel de, **A Invenção do Cotidiano**, Petrópolis, Vozes, 1994
- CERTEAU, Michel de, **A Cultura no Plural**, Campinas, Papyrus, 1995
- CHESNEAUX, J., **Les pièges du quadripartisme historique**, in **Du passé faisons tabla rasa?** Paris, Francis Maspero, 1976, pp84-90
- COX, Maria Inês P. **JE est un mot d'ordre: escritos em torno de sujeito e linguagem e educação**, Tese de Doutorado, F. Educação, UNICAMP, 1989

- CUNHA, Luis Antonio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**, São Paulo, Cortez, 1991
- DE ROSSI, V.L.S., **Refazendo a Escola Pública? Tropeços e Conquistas - Investigação documental acerca do trabalho de professores/monitores de história no Projeto Pedagógico de Campinas e região - 1984-1988**, Dissertação de Mestrado, UNICAMP/FE, 1994
- DELUMAU, J., **História do Medo no Ocidente**, S.P., Cia. das Letras, 1989
- DIAS, M. de Fátima S. **A Invenção da América na Cultura Escolar**, Tese de Doutorado, F. Educação, UNICAMP, 1997
- DOBRANSZKY, Enid.A., **No tear de Palas : Imaginação e Gênio no Século XVIII- Uma Introdução**, Campinas, S. Paulo, Papyrus, 1992.
- ELIAS, Norbert, **A Sociedade dos Indivíduos**, R. de Janeiro, Zahar, 1994
- ELIAS, Norbert, **O Processo Civilizador**, vol. I e II, R.J., Zahar, 1994
- EZPELETA, Justa. Momentos de la investigación: Problemas y teoría a propósito de la gestión pedagógica, in EZPELETA Y FURLAN (org.), **La gestión pedagógica de la escuela**, Santiago, Chile, UNESCO/OREALC, 1992.
- FAORO, Raimundo. **Os Donos do Poder: formação do patronato político brasileiro**, 2 vol. 9a. edição, São Paulo, Globo, 1991
- FERRO, Marc. **Falsificações da História**, Portugal, Europa/América, s/d
- FONSECA, Selva G. **Caminhos da História Ensinada**, Campinas, Papyrus, 1993
- FORQUIN, Jean Claude, **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**, Porto Alegre, Artes Médicas, 1993
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**, 9ª ed, R.J., Edições Graal, 1979.
- GENTILI, Pablo A.A., SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**, Petrópolis, Vozes, 1996.
- GERMANO, José W. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**, S.P., Cortez, Campinas, Editora da UNICAMP, 1993.
- GIDDENS, Antony, **Conseqüências da Modernidade**, S. Paulo, Editora UNESP, 1991
- GIDDENS, Antony **As Transformações da Intimidade**, S. Paulo, Editora UNESP, 1993
- GIDDENS, Antony **Para além da Esquerda e da Direita**, S. Paulo, Editora UNESP, 1996
- GIROUX, Henry A., **Os professores como intelectuais- rumo a uma pedagogia da aprendizagem**, Artes Médicas, Porto Alegre, 1997

- GLATTER, Ron. "A gestão como meio de mudança e inovação nas escolas", in NÓVOA, António, POPKEWITZ, Thomas, S. **Reformas educativas e formação de professores**, Lisboa, EDUCA, 1992.
- GOHN, M. Glória M., **A Força da Periferia**, Petrópolis, Vozes, 1985
- GOHN, M. Glória M., **Movimentos Sociais e Luta pela Moradia**, S.P., Loyola, 1991
- GOHN, M. Glória M., **Movimentos Sociais e Educação**, São Paulo, Cortez, 1992.
- GORZ, André, ( org) **Crítica da divisão do trabalho**, Martins fontes, São Paulo, 1989
- GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**, 7a. ed., R. de Janeiro, Civ. Brasileira, 1989
- HAZARD, Paul, **O Pensamento Europeu no século XVIII**, 2 vol., S.P., Martins Fontes, 1974
- HILL, Christopher, **O mundo de ponta- cabeça**, São Paulo, Cia das Letras, 1987.
- HOBSBAWN, Eric e RANGER, T. (orgs.) **A invenção das tradições**, R.J., Paz e Terra, 1984, Coleção Pensamento Crítico.
- HOBSBAWN, Eric. "O ressurgimento da narrativa. Alguns comentários", **Revista de História** 2/3, Campinas, IFCH/UNICAMP, Primavera 1991
- HOFLING, Eloísa, **O livro didático em estudos sociais**, FE/UNICAMP, Campinas, 1986.
- HOLANDA, Sérgio B. **Raízes do Brasil**, 7a. edição, Rio de Janeiro, Livraria José Olympio, 1973
- HUNT, L., **A Nova História Cultural**, S. Paulo, Martins Fontes, 1992
- JACOBY, Russel, **Os últimos intelectuais**, Trajetória Cultural, São Paulo, 1990.
- LE GOFF, Jacques. "Memória e História", in **Enciclopédia Einaudi**, Vol. I, Casa da Moeda, Portugal, 1984.
- LE GOFF, Jacques. **Os intelectuais na idade média**, 2<sup>a</sup> ed., S.P., Brasiliense, 1989.
- LEITE, Márcia de P. (org.) **O Trabalho em Movimento: reestruturação produtiva e sindicatos no Brasil**, Campinas, Papirus, 1997
- LETTIERE, A. "A Fábrica e a Escola", in GORZ, André, **Crítica da Divisão do Trabalho**, S. Paulo, Martins Fontes, 1989
- LUC, Jean Noel, **La enseñanza de la Historia através del medio**, Editorial Cincel, Madrid, 1981

- MANACORDA, M. **História da Educação**, S.P., Cortez, 1989
- MARTINS, M. do Carmo, **A Construção da Proposta Curricular de História da CENP, 1986-92**, Dissertação de Mestrado, F. Educação, UNICAMP, 1996
- MARX, Karl. "Manuscritos Econômicos e Filosóficos" in **Os Pensadores**, 2e. edição, São Paulo, Abril Cultural, 1978
- MARX, Karl. **O Dezoito Brumário de Louis Bonaparte**, S.P., Moraes, 1987
- MARX, Karl. **O Capital**, Livro 1, vol I e II, Rio de Janeiro, Bertrand Brasil S.A, 1989
- MARX, K. & ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**, 7a. edição, São Paulo, Ed. Hucitec, 1989
- MELLO, Guiomar N. de **Magistério de 1o. Grau - da competência técnica ao compromisso político**, 5a. ed., S. Paulo, Cortez, 1985
- MELLO, Guiomar N. de **Educação Escolar: paixão, pensamento e prática**, S. Paulo, Cortez, 1986
- MELLO, Guiomar N. de. **Autonomia da escola: possibilidades, limites e condições**, in **Estado e Educação - coletânea CBE**, Campinas, S.P., Papirus, Cedes, S.P., Ande, Anped, 1992.
- MICELI, Sérgio. **Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920-1945)**, S. P.- R.J., Difel, 1979.
- NASCIMENTO, Clara Germana S.G do , **Gestão Educacional e Formação de Professores**, tese de doutorado, Faculdade de Educação, UNICAMP, 1997.
- NOGUEIRA, M. Alice, **Educação, saber, produção em Marx e Engels**, S.P., Cortez, 1990
- NORONHA, Olinda, M., **A Universidade e a estruturação da "cidadania regulada pela estratificação ocupacional do trabalho"**, in **Revista de educação**, PUCCAMP, VolII, Átomo, 1997
- NÓVOA, António, POPKEWITZ, Thomas, S. **Reformas educativas e formação de professores**, Lisboa, EDUCA, 1992.
- OLIVEIRA, Cleiton de. **Estado, Município e Educação: análise da descentralização do ensino no Estado de São Paulo (1983-1990)**, Tese de Doutorado, F. Educação, UNICAMP, 1992
- ORTIZ, Renato. **Mundialização e cultura**, 2ª ed., S.P., Ed. Brasiliense, 1994.
- ORTIZ, Renato, **Um outro Território - ensaios sobre a mundialização**, Olho D'água, São Paulo, 1997

- PAOLI, M. Célia. "Movimentos Sociais, Cidadania, Espaço Público: perspectiva brasileira para os anos 90", **Revista Crítica de Ciências Sociais**, No. 33, out. 1991
- PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**, 7ª ed., S.P., Cortez, 1996.
- PEREZ, José Roberto R. **A Política Educacional do Estado de São Paulo (1967-1990)**, Tese de Doutorado, F. Educação, UNICAMP, 1994
- REIS, D.A.F. "O Declínio das Utopias no século XX: uma crise terminal?", in **História e Utopias**, São Paulo, ANPUH, 1996
- RIBEIRO, Renato J. "O risco de um novo ortodoxia", S.P., **Revista USP**, nov., 1994
- ROMANO, Roberto. **Corpo e Cristal: Marx romântico**, R.J., Ed. Guanabara, 1985
- ROUSSEAU, Jean J. **Emílio, ou da Educação**, Livro I, R.J., Bertrand Brasil, 1992
- SACRISTÁN, J. Gimeno. "Investigación e innovación sobre la gestión pedagógica de los equipos de profesores", in EZPELETA Y FURLAN (org.), **La gestión pedagógica de la escuela**, Santiago, Chile, UNESCO/OREALC, 1992.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. "Educação Pública: um modelo ameaçado", in SILVA T.T. (org.), **Escola S.A.**, Brasília, CNTE, 1996
- SACRISTÁN, J. Gimeno. "Reformas Educacionais: utopia, retórica e prática", in SILVA T.T. (org.), **Escola S.A.**, Brasília, CNTE, 1996
- SANTOS, M. A., **Avaliação do Sistema de Monitoria na Rede Oficial de Ensino no Estado de São Paulo**, S.P., CENP/SE, 1985
- SAVIANI, Dermeval. **O Ensino Público e algumas falas sobre a Universidade**, S.P., Cortez / Autores Associados, 1984
- SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**, S. Paulo, Cortez, 1980
- SAVIANI, Dermeval, **Escola e Democracia**, 6a. ed., S. Paulo, Cortez, 1985
- SAVIANI, Demerval. Neo-liberalismo ou pós-liberalismo? Educação pública, crise do Estado e democracia na América Latina, in **Estado e Educação - coletânea CBE**, Campinas, S.P., Papyrus, Cedes, S.P., Ande, Anped, 1992.
- SCHWARTZMAN, Simon et alli. **Tempos de Capanema**, São Paulo, EDUSP, 1984
- SENNETT, Richard. **O declínio do Homem Público**, 3a ed., S. P., Cia das Letras, 1993

- SENNETT, Richard, **Carne e Pedra- O corpo e a cidade na civilização ocidental**, R.J., Record, 1997.
- SILVA, M. Aparecida, **Administração dos Conflitos Sociais: as reformas administrativas e educacionais como respostas às questões emergentes da prática social (o caso de Minas)**, Tese de Doutorado, F. Educação, UNICAMP, 1994
- SILVA, Tomás.T. (org.) **O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos**, Petrópolis, Vozes, 1994
- SILVA, Marcos, A., ( org) **Repensando a História**, ANPUH, Marcos Zero, Rio de Janeiro, 1984
- SILVEIRA, Paulo, DORAY, Bernard (org.). **Elementos para uma teoria marxista da subjetividade**, S.P., Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1989 - (Enciclopédia Aberta da Psique).
- SIMONETTO, Antonio. **A Nova Clientela Escolar - um desafio aos educadores**, Dissertação de Mestrado, F. Educação, UNICAMP, 1988
- SOUZA, A. Neri. **Sou professor sim senhor**, Campinas, Papirus, 1996
- TOMMASI, L., WARDE, M.J., HADDAD, S., **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**, Cortez, S. Paulo, 1996.
- THOMPSON, E.P., **A Miséria da Teoria**, Rio de Janeiro, Zahar, 1981
- THOMPSON, E.P., **A Formação da Classe Operária Inglesa**, 3vol., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987
- THOMPSON, E.P., "Tempo, disciplina do trabalho e o capitalismo", in SILVA, T.T. (org.) **Trabalho, Educação e Prática Social**, Porto Alegre, Artes Médicas, 1991
- TRATEMBERG, Maurício, **Administração, Poder e Ideologia**, São Paulo, Cortez, 1989.
- ULIANOV, Vladimir Ilich, **Que Fazer?** Lisboa, Estampa, Coleção Praxis, no. 12, s/d
- VEYNE, Paul **Como se escreve a História**, Lisboa, Edições 70, 1987
- VIEIRA, Evaldo, **Autoritarismo e corporativismo no Brasil: Oliveira Viana & Companhia**, Cortez, São Paulo, 1981.
- VIEIRA, Evaldo, **A República Brasileira: 1964-1984**. Moderna, São Paulo, 1985
- VIEIRA, L.R. "Consciência e auto-consciência", **Enciclopédia Einaudi**, vol. 5, Portugal, Casa da Moeda, 1984
- WEBER, Silke. **Escola pública: gestão e autonomia**, in **Estado e Educação - coletânea CBE**, Campinas, S.P., Papirus, Cedes, S.P. Anped, 1982.

WILDE, O. **A alma do homem sob o socialismo**, Porto Alegre, LPM, 1983

WILLIANS, Raymond. **Cultura e Sociedade, 1780-1950**, S.P., Cia. Editora nacional, 1969

WILLIANS, Raymond. **Marxismo e Literatura**, R.J., Zahar, 1979

ZAMBONI, Ernesta e MIGUEL, Antonio (orgs.) **Representações do Espaço: multidisciplinaridade na educação**, Campinas, Autores Associados, 1997