

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

EDMA VIVI GOMES MENDES BASSO

EDUCAÇÃO POPULAR E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

CURITIBA

2009

EDMA VIVI GOMES MENDES BASSO

EDUCAÇÃO POPULAR E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

Monografia apresentada para obtenção de título de Especialista no Curso de Pós-Graduação em Organização do Trabalho Pedagógico, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientador Prof. Dr. Gracialino da Silva Dias

CURITIBA

2009

RESUMO

Em meados do contemporâneo a “Educação Popular” tem ganhado destaque, sobretudo no que se refere a suas perspectivas enquanto prática pedagógica e uma teoria da educação cuja concepção tem sido uma contribuição para o sistema educacional. A educação popular é entendida como instrumento de conscientização na perspectiva da transformação social. Tem por intuito a conquista de direitos sociais, culturais e políticos. É impulsionadora e ao mesmo tempo resultante dos movimentos sociais, que lutam por justiça e vida digna para todas as pessoas o que lhe confere uma perspectiva humanizadora, libertadora, e não doutrinária. Os conteúdos da educação popular são socializados, trocados ou constituídos numa relação dialógica entre pessoas que têm experiências e saberes diferentes, ainda que impulsionados pela figura do intelectual. O presente estudo tem por objetivos, apresentar uma revisão literária dos conceitos históricos da educação popular no Brasil; pesquisar quais as políticas educacionais de Estado e se estas têm incorporadas as dimensões da Educação Popular. Busca desenvolver uma discussão teórica com a finalidade de compreender as contribuições da Educação Popular para a organização do trabalho pedagógico na Escola Pública. Para alcançar tais objetivos utilizou-se como procedimento metodológico a pesquisa exploratória, de caráter descritivo, e coleta de dados por meio de documentos (livros, revistas e documentos oficiais do MEC). O desenvolvimento desse trabalho deu-se a partir da concepção teórica do materialismo histórico dialético desenvolvido por Marx, o qual não atribuía os educadores a responsabilidade da transformação social. De acordo com Marx, o próprio educador era parte do sistema e, portanto, não teria condições de encaminhar a superação do capitalismo. De acordo com essa perspectiva teórica, o homem é muito mais do que o resultado do meio em que vive e só pode ser entendido plenamente se forem consideradas suas condições materiais de existência. Os estudos desenvolvidos neste trabalho contribuem para desenvolver a compreensão de que a Educação Popular necessita estar associada à constituição de novas relações econômicas, sociais e culturais, caminhando na direção do reino da liberdade e tende a seguir alguns princípios orientadores a partir da interlocução das concepções histórico-conceitual de base materialista.

Palavras-chave: Emancipação humana; princípio educativo; movimentos sociais.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	5
1.1 Justificativa.....	7
1.2 Objetivos	10
1.3 Metodologia.....	11
2 DESENVOLVIMENTO	12
2.1 Trajetória Histórica dos Movimentos de Educação Popular no Brasil	12
2.2 Histórico da Educação Popular	14
2.3 Educação Popular no Brasil	18
2.4 Breve Histórico sobre a Dimensão da Educação Popular no Brasil.....	22
2.5 Educação Popular na Atualidade	23
2.6 Os Movimentos Sociais e a Escola	25
2.7 Escola Pública Espaço Gerador dos Movimentos Sociais	27
2.8 Relação entre Política Pública e o Estado Brasileiro.....	29
2.8.1 O Estado Brasileiro deixou de ser o Estado de reprodução do imperialismo na escola?.....	33
2.8.2 A escola pública de massa, como a escola de resistência da classe trabalhadora	39
3 REPENSANDO O PAPEL DO PROFESSOR E DA ESCOLA PÚBLICA	47
3.1 O Significado do Papel da Escola Popular na Sociedade de Classes	49
3.1.1 A Escola Popular na sociedade de classes.....	50
3.2 A organização curricular, mudanças culturais e articulações chegam às escolas através dos currículos	52
3.2.1 O Pedagogo na organização do trabalho pedagógico na escola pública.....	53
3.3 A utopia da gestão democrática	55
3.3.1 Gestão democrática na escola pública e a participação da comunidade	57
3.3.2 A natureza do trabalho pedagógico.....	62
3.3.3 A Educação Brasileira: a gestão democrática, política e o administrativo na Escola Pública	63
CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
REFERÊNCIAS	72

1 INTRODUÇÃO

A educação popular tem se assentado sobre uma base dominante e hierárquica, onde a educação escolar-formal consolidou-se nos últimos séculos. No entanto pode significar uma riqueza da trajetória da EJA, uma vez que possibilita refletir sobre a pluralidade de instituições da sociedade, de compromissos e de motivações tanto políticas como pedagógicas com a incorporação de movimentos e formas de expressão populares como parte ativa do processo histórico.

Diante dessa questão em debate situa-se a história da EJA, tendo como proposta a construção de uma educação popular no Brasil que englobe os aspectos essenciais da realidade social pesquisada, contribuindo para que esta possa ser racionalmente explicada. Considerando-se que essa escolha não é isenta de riscos e de dificuldades, enfatiza-se aqui uma postura historiográfica que se contraponha a um simples inventário dos acontecimentos do passado e evite uma história em compartimentos estanques, despreocupada com as articulações entre o particular e o geral, o singular e o plural. Afinal, a história é unidade de contrários quem perpassam desde os aspectos singulares da sociedade até a totalidade do modo de produção capitalista.

Na fase atual do capitalismo, onde cada vez mais a exploração e a dominação da classe trabalhadora estão presentes de forma cada vez mais acentuada, a possibilidade de um desenvolvimento humano pleno, em toda sua amplitude, contrapõe no fundamental aos interesses das classes exploradoras. É impossível não falar no aumento da exclusão e das mínimas condições de vida para parte da população trabalhadora brasileira.

Em face desse quadro é importante que a escola assuma sua função social, enquanto instituição responsável pela transmissão e assimilação dos conhecimentos científicos e culturais historicamente acumulados numa perspectiva materialista histórico dialético, possibilitando aos educandos condições para contrapor à alienação e ao embrutecimento que o trabalho alienado impõe para o conjunto da classe trabalhadora.

Partindo desse entendimento, este trabalho busca esclarecer a base científica da Educação Popular, compreendida como um processo que lida com o conhecimento, esta é a sua matéria-prima. Essa concepção parte dos fundamentos teóricos desenvolvidos pelo materialismo histórico segundo o qual o trabalho

constitui o fundamento social e histórico de todo o conhecimento humano, ou seja, o princípio educativo do trabalho.

A base do conhecimento, portanto, são as relações sociais, com ênfase nos processos de produção material da vida em sociedade. Nem um conhecimento é produzido só pela educação e o mesmo só se desenvolve na medida em que as pessoas pensam e refletem sobre a experiência vivida em todas as práticas. A educação popular é uma prática? O que está sendo criado, transformado, desenvolvido ou destruído é o conhecimento das camadas populares? Na prática da educação popular devem ser esclarecidas duas questões: o que se entende por conhecimento? E, qual o peso político deste conhecimento para sociedade? Como a escola pública concebe a educação popular?

↳ A educação popular é compreendida como aquela que é elaborada pela própria classe no bojo do desenvolvimento das suas lutas e dos processos de organização que ela própria constitui para si. Esse caráter classista que expressa a educação popular está também presente sobre a natureza do conhecimento na sociedade de classes. O conhecimento é um forte componente do poder, seja o poder da classe dominante para conservar o sistema social, seja o poder da classe dominada para transformá-lo.

O ponto fundamental que se pretende destacar é numa perspectiva de que as camadas populares consolidem o seu poder de transformar a sociedade, substituindo seu conhecimento de base meramente empírico pelo conhecimento científico e classista.

A educação popular tem como intuito os seguintes questionamentos: As camadas populares são sujeito determinante do processo de transformação social, a teoria determinante nesse processo é elaborada pelas próprias camadas populares? Com a educação popular ou sem ela, as camadas populares resistem ou se opõem as relações de dominação social? O conhecimento origina-se da experiência de vida e da luta das camadas populares? Para reforçar seu poder de transformar a sociedade o conhecimento aumenta sua capacidade de discernir e ou recusar as regras da dominação?

As camadas populares conhecem por outros caminhos a “engrenagem” da sociedade, o seu conhecimento vem sendo elaborado e acumulado no decorrer da história. Portanto, o conhecimento popular é o senso comum, que precisa da ciência

para ultrapassar a influencia da ideologia dominante, trata-se de todas as teorias – das camadas populares e criticadas e questionadas no confronto com a prática.

A maioria das atividades educativas populares parte de uma instituição cuja organização do trabalho pedagógico esta vinculado a mecanismos de distribuição e exercício do poder. Essas decisões são um fator determinante na organização do trabalho pedagógico e nas atividades educativas. Como consequência, a relação que o agente faz entre a atividade educativa da qual participa junto com o grupo popular e as condições de existência dos setores populares locais, é uma relação não dialética, pois, a atividade é reforçadora dos interesses dominantes no sistema educacional.

1.1 Justificativa

No Brasil, no início da década de 60, na onda de grandes mobilizações urbanas e camponesas, floresceu inúmeros trabalhos educativos que valorizavam a cultura popular. Iniciativas como os Centros Populares de Cultura (CPC's), o Movimento de Educação de Base (MEB), o Movimento de Cultura Popular (MCP), a campanha “De Pé no Chão também se aprende a ler”, liderados por intelectuais, estudantes, movimentos eclesiais, mobilizaram a sociedade civil nesse contexto. A própria proposta elaborada por Paulo Freire visava a promover a educação de adultos com base na sua cultura. Elementos fundamentais da cultura do medo começaram, entretanto, a ser quebrados no final dos anos 70. Emergiram os movimentos de base, assentados, sobretudo, nas associações de moradores, nas Comunidades Eclesiais de Base (CEB's), nos novos movimentos sindicais.

Com isso, articularam-se lutas sociais no plano eminentemente econômico-político, como os movimentos operários e sindicais, principalmente, à questão agrária. Esses movimentos transversalmente às dizem respeito ao plano político e econômico, articulam-se em torno do reconhecimento de suas identidades de caráter étnico, de gênero, de geração.

A educação popular diante dos movimentos sociais, é considerada como toda a força organizada que passa exatamente a se denominar de classe, também, é o título dado as organizações de pessoas que se assumem como vanguarda e começam a se organizar. Didaticamente nas esferas sociais tem-se a classificação numa ordem cronológica de reorganização popular, que fazem a articulação do

movimento social brasileiro. Em outras palavras, com a aproximação dos conceitos empíricos, os movimentos sociais são formas de organização dos oprimidos, que contribuem para a transformação da sociedade. Assim, a produção teórica a respeito da educação popular, e movimentos sociais ainda seguem de forma muito independente, portanto, as áreas de conhecimento que fazem parte da prática social, estão inseridas na educação da educação popular, e as ciências sociais nos movimentos sociais. Para Gramsci, um bloco cultural social é fruto de uma ligação orgânica, uma aliança entre os intelectuais e os simples de maneira a construir uma organização de pensamento, juntamente com a solidez cultural, com a finalidade de elaborar e tornar coerente os princípios e os problemas apontados por atividades práticas do simples. Nesse sentido, os militantes referem-se à sabedoria popular como um sentimento de classe, que pode se elevar em consciência quando se estabelece a troca entre povo e agentes de transformação.

Segundo Souza (2003), o aprendizado escolar ajuda pouco o processo de organização popular com vistas à transformação da sociedade, ainda que admitam a possibilidade de que a escola possa ser um espaço de educação popular, destacam-se limites, como: a escola não promove vivência, não insere os alunos nos problemas concretos da realidade e não os organiza no sentido de resolver seus problemas pessoais. Portanto, a educação popular é incompatível com a cronologia curricular porque depende do tempo dos educandos e não do tempo do currículo.

Com o inciso III do artigo 206 da Constituição Federal de 1988, que destaca o “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas”, assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), publicados em 1997, que incorpora a pluralidade cultural, projetos políticos pedagógicos com base em pressupostos étnicos vêm sendo realizados.

A justificativa para a introdução do tema da “pluralidade cultural”, conforme Brasil (1997, p. 22), dispõe que: “É sabido que, apresentando heterogeneidade notável em sua composição populacional, o Brasil desconhece a si mesmo. Na relação do País consigo mesmo, é comum prevalecerem vários estereótipos, tanto regionais quanto em relação a grupos étnicos, sociais e culturais”. Historicamente, registra-se dificuldade para se lidar com a temática do preconceito e da discriminação racial/étnica. O País evitou o tema por muito tempo, sendo marcado por “mitos” que veicularam uma imagem de um Brasil homogêneo, sem diferenças, ou, em outra hipótese, promotor de uma suposta democracia racial.

✓ A educação popular é definida como um conjunto de elementos teóricos que fundamentam ações educativas, relacionadas entre si e ordenadas por princípios e experiências que, formam um todo ou uma unidade. Expressando um sistema aberto que relaciona ambiente de aprendizagem e sociedade. Além disso, é um sistema aberto de trabalho educacional detentor de uma filosofia que, pressupõe uma teoria do conhecimento, metodologias dessa produção de conhecimento, conteúdos e técnicas de avaliação processual, e sustentada por uma base política. “É uma teoria de conhecimento que se externa pela busca por conhecimento que vai ao sentido do fazer história. É um trabalho humano, que se dá em e pela prática do indivíduo, enquanto humaniza a natureza e naturaliza a dimensão de ser humano” (MANFREDI, 2003, p. 4).

Diante da afirmativa entende-se que é um fenômeno de produção e apropriação dos produtos culturais, expresso por um sistema aberto de ensino e aprendizagem, constituído de uma teoria de conhecimento referenciada na realidade, com metodologias (pedagogia) incentivadoras à participação e ao empoderamento das pessoas, com conteúdos e técnicas de avaliação processuais, permeado por uma base política estimuladora de transformações sociais e orientado por anseios humanos de liberdade, justiça, igualdade e felicidade (MANFREDI, 2003).

A questão da relação entre cultura e educação, segundo Valente (2002, p. 76), “é bastante polêmica. Este é um campo que atravessa as discussões na área acadêmica e na área social, dos grupos étnicos organizados. Outra característica, é que o multiculturalismo não surgiu na academia”.

São os grupos sociais discriminados e excluídos de uma cidadania plena, especialmente os grupos ligados às questões de identidade, como os negros, ou afro-brasileiros, que constituem o local da produção teórica. A entrada nas universidades acontece num segundo momento, mesmo assim, num embate e conflito intenso (VALENTE, 2002, p. 86). No entanto, essas experiências ainda são feitas sob os referenciais teóricos e metodológicos ocidentais, tidos como universais.

Para Valente (2002), articular igualdade e diferença constitui a questão fundamental. O problema não é afirmar um pólo e negar o outro, mas possuir uma visão dialética da relação entre igualdade e diferença. Não se pode contrapor igualdade à diferença. A igualdade não está oposta à diferença, mas sim a

desigualdade, e diferença não se opõe à igualdade e sim à padronização, à uniformidade.

Nem padronização, nem desigualdade. A igualdade que se quer construir assume o reconhecimento dos direitos básicos de todos. No entanto, esses todos não são padronizados, não são os 'mesmos'. Por fim, surge a tensão entre universalismo e relativismo cultural na ação educativa, portanto nas questões curriculares.

A escola está construída institucionalmente tendo por base a afirmação de conhecimentos e valores considerados universais, assentada na cultura ocidental, europeia, considerada como portadora da universalidade. Esse tema começa a ser discutido entre educadores e pesquisadores em educação, especialmente da área de currículo, didática, filosofia da educação e sociologia da educação.

Nos últimos anos, o processo de dilapidação do sistema educacional, tem se tornado mais evidente ora pelas sucessivas denúncias e artigos veiculados pela própria mídia burguesa, ora pelas greves dos profissionais da educação, que vêm denunciando o péssimo sistema educacional (CARVALHO, 2008).

A educação popular tem como ponto de partida a realidade do oprimido, pode se tornar um agente importante nos processos de libertação do indivíduo e da sociedade. Envolvendo procedimentos que incentivem a participação, ou seja, um meio de veiculação e promoção para a busca da cidadania, compreendida em suas dimensões crítica e ativa. Contribuindo ao exercício de cobranças das ações políticas geradas em nome do povo e que também possa incentivar aspectos éticos e utópicos que na atualidade são uma exigência social (MANFREDI, 2003).

1.2 Objetivos

Apresentar uma revisão literária dos conceitos históricos da Educação Popular no Brasil, pesquisar quais as políticas educacionais de Estado e se estas têm incorporado as dimensões da Educação Popular.

Busca desenvolver uma discussão teórica com a finalidade de compreender as contribuições da Educação Popular para a organização do trabalho pedagógico na Escola Pública.

1.3 Metodologia

A metodologia utilizada foi descritiva, exploratória com pesquisa em documentos (livros, revistas, e documentos oficiais do MEC/CNE). Optou-se pela pesquisa bibliográfica, que segundo Gil (2002, p. 48) “pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Para a contextualização do referencial teórico, utilizaram-se livros, revistas, artigos, seguindo a concepção teórica do materialismo histórico dialético. As pesquisas descritivas vão além da simples identificação da existência das relações entre variáveis, e pretendem determinar a natureza dessa relação.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Trajetória Histórica dos Movimentos de Educação Popular no Brasil

O histórico dos movimentos sociais tem como identidade o 'Ganga-Zumba' primeiro grande chefe conhecido do Quilombo de Palmares. Era tio de Zumbi e celebrizou-se por ter assinado um tratado de paz com o governo de Pernambuco.

Em junho de 1678, o oficial enviado a Palmares para levar a proposta retornou a Recife, à frente de um grupo de 15 palmarinos, entre os quais se encontravam três filhos de Ganga-Zumba, recebidos pelo governador Almeida. Em troca da paz, os palmarinos pediam liberdade para os nascidos em Palmares, permissão para estabelecer "comércio e trato" com os moradores da região e um lugar onde pudessem viver "sujeitos às disposições" da autoridade da capitania. Prometiam entregar os escravos que dali em diante fugisse e fossem para Palmares (POSTED, 2004).

Além de território, povo e identidade desenvolveu-se em Palmares um modelo de economia auto-sustentável, regulada por instituições sociais de justiça e de governo. Portanto, estava em curso um processo de formação de um estado nacional multi-étnico, fundado na cooperação do trabalho livre e organizado a partir das referências culturais africanas. Esta foi à primeira formulação de um projeto de estado nacional brasileiro, em um momento em que a sociedade colonial portuguesa, mesmo após a vitória de Guararapes contra os holandeses, estava inteiramente empenhada na reconquista da África e na reconstrução do Império Atlântico Português (ARAÚJO, 2001).

Zumbi fincou pé em Palmares e aceitou a guerra de posição para defender a possibilidade de um Brasil livre, liderado pelos africanos. Este foi o verdadeiro sonho de Zumbi, que valia o sacrifício e valeu a experiência como legado histórico para as lutas contemporâneas do povo brasileiro. O exemplo de Zumbi é vivo, hoje, não pelo aspecto guerreiro, mas pelo aspecto político. Afinal sabemos todos que a guerra é uma dimensão terminal da política. Os milhares de quilombos que se organizaram nos duzentos anos seguintes, resistiram e enfraqueceram a escravidão, mas nenhum deles conseguiu formular um projeto de estado e de sociedade alternativos à monarquia escravista (ARAÚJO, 2001, p. 2).

O movimento abolicionista, a partir dos anos sessenta do século XIX, conseguiu mobilizar a mais ampla frente popular contra a escravidão, mas não produziu nenhum projeto político, social e econômico para o pós-escravidão. Isto se demonstra em nossa História pela inteira desarticulação do negro brasileiro no dia

seguinte ao Treze de Maio. Sem projeto de sociedade, ficou dilacerado entre o projeto do Terceiro Reinado da gratidão à princesa e o projeto da República dos grandes fazendeiros. O negro brasileiro foi esmagado pelo imigracionismo e pela exclusão política e social, perdeu todos os aliados da véspera, virou um sub-cidadão (ARAÚJO, 2001).

Ao combater a escola elitista e acadêmica tradicional, que se acha sob o monopólio da Igreja, e ao defender a laicidade e a co-educação, os escolanovistas acirram os ânimos e a reação dos católicos conservadores, para os quais apenas a educação baseada em princípios cristãos seria a verdadeira.

A partir disso, emergem concepções de política e de educação que contemplam os interesses das classes populares. Surge assim, um tipo de educação que reconhece o saber das classes populares – a Educação Popular.

É uma tarefa difícil definir a identidade nacional isso provoca, além de abundante produção teórica, uma ação de movimentos de educação popular na metade da década de 60.

Os principais movimentos foram: Centros Populares de Cultura (CPC). O primeiro surge em 1961, por iniciativa da UNE (União Nacional dos Estudantes). Os Centros se espalham entre 1962 e 1964. Movimentos de Cultura Popular (MCP). O primeiro ligado à prefeitura de Recife, Pernambuco, data de 1960. Paulo Freire pertenceu a este grupo. Movimentos de Educação de Base (MEB), criados em 1961 pela CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil).

A educação popular surgiu na década de 60, e afirma que: no pequeno domínio de teorias e trabalhos que pensamos haver inventado entre 60 e 64 e a que mais tarde foi denominada de educação popular, surgiu e por algum tempo floresceu um tipo relativamente inovador de prática pedagógica (BRANDÃO, 2002, p. 15).

Complementa ainda que: "o Movimento de Educação de Base, desenvolveu uma original pedagogia popular, engendrando subsídios concretos para uma efetiva integração da teoria com a prática, para a investigação militante, para a educação libertadora" (BRANDÃO, 2002, p. 16).

A composição ideológica desses grupos muda, uns tem influência tanto marxista como cristã. Muda também a forma de atuação: peças de teatro (às vezes apresentadas na rua); atividades nos sindicatos e universidades; promoção de cursos, exposição e publicações; exibição de filmes e documentários; alfabetização

da população rural e urbana marginalizada e animação cultural nas comunidades com o treinamento de líderes locais visando melhor participação política.

Com o golpe militar de 1964 é desativado todo o movimento de conscientização popular, considerado subversivos, e penalizados os seus líderes. Os únicos que permanecem são os MEB, apesar de diminuir suas atividades e mudar de orientação.

Há também várias críticas entorno da atuação desses grupos. Uma das críticas se refere ao populismo, de teor paternalista, e, portanto autoritário, já que o povo seria “orientado” para o que os intelectuais consideravam ser o “melhor” caminho.

Mesmo que, em alguns momentos e sob alguns aspectos, a crítica precedesse, a generalização é injusta, diante da inegável importância e originalidade desses movimentos, bem como da fecundidade da reflexão desencadeada a respeito da cultura nacional. Além disso, representam uma forma de atuação que não busca apenas exigir providências do Estado, mas procura delinear, na própria sociedade civil, os caminhos possíveis da mudança.

Segundo Paludo (2001, p. 96), a intervenção educativa, histórica e política e cultural, envolve toda a experiência teórico/prática, realizada com as camadas populares, tem como ponto de partida uma leitura séria e crítica da realidade que indica os percursos pedagógicos a serem construídos, a partir da opção política e ética.

Portanto, se o ponto de partida e de chegada da ação e reflexão da educação popular é a análise da realidade social, então se fecunda a ação teórica/prática. Como afirma Brandão (2002, p. 106), “alunos não querem só ouvir, querem falar, querem ser ouvidos”.

2.2 Histórico da Educação Popular

A formação ocidental pela educação tem por objetivo assumir um rumo dominante que passa a criar um tipo humano pautado por um conjunto de idéias pré-fixadas, constituindo-se como o componente central do processo educativo. Segundo Jaeger (1995) *apud* Manfredi (2003), nesta perspectiva, está o pensamento de Homero, constrói-se o ideário dominante na Paidéia grega em que a

formação não é outra coisa senão a forma aristocrática, cada vez mais espiritualizada, de uma nação.

Desde a colonização portuguesa, a educação do povo foi pensada pelos dominadores, ou por seus representantes, para a dominação. Como os padres jesuítas – os primeiros a “educar” o povo brasileiro: os nativos de várias nações, generalizados como “índios”. Uma educação com um forte cunho ideológico religioso (católico) – a catequese, que quer dizer doutrinação, ensino, propaganda (CARVALHO, 2008).

O mais denso período histórico da educação popular é de 1959 a 1964. O que explica a ênfase dada às experiências educativas desse período nos estudos de caráter histórico sobre a educação de jovens e adultos dos setores sociais explorados é o exercício de experimentação comparada entre o movimento educativo dos Comitês Populares Democráticos e o conjunto de experiências de educação popular, é um caminho provável de êxito, pois é uma forma de potencializar conexões históricas (PRESTES, 2003, p. 136).

A educação popular surgiu na margem da sociedade, muitas vezes abertamente contra a educação formal. Nas décadas de 70 e 80 foram realizadas muitas discussões, em que se encontravam argumentos contra e a favor da possibilidade de uma autêntica educação popular, dentro do sistema escolar. “Dois fatores que contribuíram para definir os rumos dessa discussão foram Paulo Freire e a conquista do poder total por governos que assumiram uma proposta de educação popular. Passando assim a aproximar-se do lugar onde se gera o discurso pedagógico hegemônico” (STRECK, 2006, p. 4).

A história da educação popular no Brasil tem como tendência a comparação das experiências educativas dos movimentos populares com moldes e modalidades organizativas da educação escolar-formal.

Se consolidou nos últimos séculos, que se caracteriza com um enfoque de análise negativo, em que a alteridade como princípio da comparação repousa na identificação da educação formal como resultado único e desejado, sendo a educação não-formal, aquela experimentada pelos movimentos sociais, fadada ao fracasso ou à adaptação face ao que se considera como a organização ideal para garantir o direito ao conhecimento (ARROYO, 2005, p. 32).

Além disso, pode-se destacar que é do campo que vem outra percepção do significado da educação e da formação, onde forma-se uma tradição que, mesmo entre os gregos, dará outra função à poesia, ao objeto dos poemas, relacionando-se com outro público e distanciando-se da perspectiva homérica.

Ainda conforme Manfredi (2003), em Homero, há uma esfera social dominante voltada ao mundo e à cultura dos nobres. Uma fonte que dará maior ênfase a uma educação para a qualidade dos nobres e dos heróis, valorizando o heroísmo expresso pelas lutas, em campo aberto, entre cavaleiros nobres e seus adversários. Em Hesíodo, há uma poesia arraigada à terra como representação da vida campestre, rústica, simples, suscitando uma outra fonte da cultura grega: o valor do trabalho.

“Por trabalho os homens são ricos em rebanhos e recursos. E, trabalhando, muito mais caros serão aos imortais. O trabalho, desonra nenhuma, o ócio desonra é!”(HESÍODO, 1996, p. 45).

Mesmo depois que o Brasil deixou de ser colônia, a situação da maioria das mulheres continuou praticamente a mesma: a mulher deve dar-se por muito satisfeita quando sabe dizer corretamente suas orações e copiar receita de goiabada. Mais do que isso é um perigo para o lar (CARVALHO, 2008).

As revoluções liberais modernas e dentre estas a revolução francesa que trouxe ao cenário das lutas políticas setores sociais simples ou populares, Segundo Manfredi (2003), em Marx se encontra um avanço fundamental na busca por alternativa, em ‘O manifesto comunista’, alimentando a busca pela conquista do poder político pelos setores sociais proletarizados e fecundando os movimentos de libertação, em todo o século XX. Neste século a dimensão do popular contribui para uma visão da dimensão e conceito de educação popular como sendo um processo voltado para lutas do povo ou mesmo como uma metodologia para uma melhor promoção das relações humanas para as buscas definidas historicamente pelos setores não dominantes da sociedade (MANFREDI, 2003).

Segundo Pinheiro (2008), nos anos 1930, diante das tímidas iniciativas oficiais de promoção da alfabetização de adultos, destaca-se o ensino supletivo para adultos, organizado por Paschoal Lemme, durante a gestão de Anísio Teixeira na Secretaria de Instrução Pública do então Distrito Federal. Afirma-se que, com o fim da Segunda Guerra Mundial e do Estado Novo, e o retorno da democracia no país, ganham impulso várias iniciativas de educação de adultos. São elas:

A campanha de âmbito nacional, lançada pelo governo brasileiro em 1947, visando alfabetizar a população; e os movimentos de educação e cultura popular, que surgiram paralelamente à ação governamental, no final da década de 1950 e início de 1960, costumam-se fazer referência ao MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), criado em 1967, pela ditadura militar existente naquele momento. A partir da década de 1980,

surgem diversas experiências e projetos de educação de adultos no interior de associações de moradores, sindicatos, comunidades religiosas, o MOBRAF é extinto e a Constituição de 1988 estende o direito à educação aos que ainda não haviam freqüentado ou concluído o ensino fundamental (PINHEIRO, 2008, p. 3).

Diante disso, pode-se considerar que as conquistas conseguidas pelas organizações populares, não-governamentais, que se encontram relatadas na Constituição Federal de 1988 foram significativas para uma mudança que se inicia com o desenvolvimento de atividades aos povos indígenas. Assim, surge uma nova política, principalmente como a autonomia dos povos indígenas.

Um dos fatores principais na evolução da educação é a implantação de escolas indígenas, com alfabetização bilíngüe, em português e na língua nativa, além dessa escola incorporar nos currículos os costumes, os mitos e os elementos da história de cada povo. A população negra organizada configura-se em outro segmento que tem reivindicado a necessidade de uma educação mais inculturada. Inicialmente, surgiram reivindicações por uma escola que esteja atenta à realidade da população negra, que respeite e valorize a cultura afro-brasileira, que dê especial atenção à história da África e dos africanos aqui escravizados.

A percepção das diferenças tem sido uma espécie de escudo ideológico para subjugar ou aniquilar o outro. Frente à supremacia do sistema educacional institucionalizado, só restaria à Educação de Jovens e Adultos (EJA) deixar a “informalidade” para entrar na formalidade escolar.

Revela-se um sentido de contenção social, ao mesmo tempo em que se procura dissimular essa mesma contenção (dar novas oportunidades de acesso aos níveis não-cursados no tempo tido em nossa tradição como oportuno para a escolarização). A longa história da EJA mostra inúmeros educadores e instituições, inúmeras práticas e teorias pedagógicas sérias que vêm resistindo a esse olhar polarizado. “É significativo que todos os movimentos sociais, revolucionários, democráticos e progressistas incorporem em seus programas a educação do povo, a erradicação do analfabetismo, a conscientização e politização dos jovens e adultos” (ARROYO, 2005, p. 31).

A análise dos mecanismos de atuação dos atores envolvidos com a educação popular, numa perspectiva comparativa, possibilita apreender a contribuição das experiências de intervenção educativa a serviço das classes subalternas para o movimento social. Resgatando sua dimensão nitidamente política, mostra-se a articulação dialética da educação popular com a luta pela hegemonia e pela conquista do poder político por parte das classes populares. Não é uma tarefa fácil escrever a história da educação de jovens e adultos no Brasil. Há muitas lacunas a

serem preenchidas. “Algumas impossíveis, outras simplesmente esquecidas ou silenciadas pela historiografia – e pela historiografia da educação. Os historiadores, em especial os da educação, costumam desconhecer experiências de educação popular vivenciadas na conjuntura do imediato pós-guerra” (PINHEIRO, 2008, p. 11).

2.3 Educação Popular no Brasil

Segundo Fleuri (1998), o Brasil tem enorme potencial econômico, mas se defronta com um sistema econômico-político que gera problemas e conflitos sociais profundos e amplos. Diante destes conflitos, o povo brasileiro reage de formas diversas dando vida, de modo particular a muitos movimentos sociais que reativaram a mobilização popular sufocada pelo período de ditadura militar, como os novos movimentos sindicais. Grandes conquistas sociais e políticas foram resultado da mobilização popular, como a anistia dos exilados políticos em 1979, a reforma dos partidos políticos, a institucionalização das organizações sindicais e populares, a reforma Constitucional de 1988.

A expressão "educação popular" é usada pela primeira vez, de modo sistemático e militante, na luta pela escola pública deflagrada por intelectuais e educadores latino-americanos. Atualmente, encontra-se uma expressão na nova Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional que prescreve igualdade de condições para acesso e permanência na escola, liberdade, pluralismo, gratuidade de ensino, coexistência de instituições públicas e privadas de ensino, gestão democrática, valorização do profissional da educação e da experiência extra-escolar, garantia de padrão de qualidade, vinculação da educação escolar com o trabalho e as práticas sociais (FLEURI, 1998).

ℳ A educação popular não serve apenas de instrumento legitimador das classes hegemônicas, quando apropriada pelo Estado, mas também pode ser utilizada pelas classes subalternas para reagir à dominação, empregando-a como veículo de divulgação de uma visão de mundo mais condizente com seus interesses de classe.

“No percurso histórico da educação popular no Brasil, os processos nunca são unívocos, mas espaços do embate de classes, das relações entre educação e poder (hegemonia de classe). A educação, como todo campo social, encerra em seu interior uma série de debates políticos e intelectuais, de cunho ideológico” (PINHEIRO, 2008, p. 9).

Outra vertente significativa de educação dirigida às camadas populares é a "educação de adultos". Embora já no período de colonização no continente, houvesse uma sucessão de trabalhos de evangelização de "pobres, índios e pretos" e, no final do Império (1889), já tivessem surgido escolas noturnas para adultos, a proposta de ensino de adultos é colocada com força na primeira metade dos anos 1930 e, sobretudo, após a eclipse do governo ditatorial de Getúlio Vargas (1945). (FLEURI, 1998).

As campanhas de educação de adultos promovidas por entidades governamentais relacionam-se conflitivamente com o conjunto de práticas educativas desenvolvidas pelos movimentos e organizações populares. Esta última vertente de educação popular, aliás, tende a ser considerada mais coerente com os interesses das classes sociais subalternas. De modo geral, a educação popular tem por objetivo garantir a educação básica a todos os cidadãos.

Em um sentido mais estrito e político, distinguem-se, de um lado, os trabalhos educativos geralmente promovidos pelas classes dominantes que reforçam a sujeição e desarticulação dos indivíduos, contribuindo assim para adaptá-los a processos de dominação e exploração, e de outro lado, as propostas - geralmente construídas junto com os movimentos populares - que promovem a autonomia, a participação; e a cidadania ativa. Importante nesta linha de educação popular é garantir a relação de reciprocidade entre sujeitos que, através de um processo de reflexão crítica e ação participante, buscam compreender e enfrentar os problemas da realidade em que vivem. Assim, a educação popular adquire um sentido político qualitativamente consistente na medida em que se faz com o povo e não só para ele (FREIRE, 1992, p. 130).

As contribuições da Pedagogia Freinet para a educação popular em nosso país ainda são bastante incipientes, fruto de trabalhos isolados de educadores comprometidos que buscam respeitar e valorizar a cultura do aluno. No entanto, podem-se identificar algumas contribuições significativas no campo da alfabetização, de formação de educadores, de transformação da escola e de construção da cidadania, onde a fecundidade da proposta de Freinet se verifica na interação, tanto prática quanto teórica, com outras pedagogias populares (FLEURI, 1998).

"As propostas pedagógicas de Freinet e Freire se complementam. Freire em suas práticas iniciais de "conscientização" desenvolveu o método de investigação, codificação e decodificação temática" (FREIRE, 1970, p. 89). Mas, tem alertado sobre os perigos da tendência à mitificação de métodos e técnicas.

Com a preocupação de mitificar a conscientização, não tem enfatizado o aprimoramento das mediações na prática educativa. Mas, Freinet, constatando que

muitos professores militantes políticos adotavam na sala de aula métodos e técnicas de dominação totalmente em discordância com a sua opção ideológica de liberdade e solidariedade, salienta a importância da organização material técnica e pedagógica (FLEURI, 1999).

O conceito de ideologia surge na época moderna e tem seu ápice na filosofia marxista. A ideologia é então a forma de representação, no plano da consciência, que serve para mascarar a realidade fundamental, que é de natureza econômica, é um conceito pejorativo, pois trata da consciência deformada da realidade que se dá pela ideologia dominante.

A ideologia pode ser definida como visão social de mundo, visões estas que podem ser ideológicas, legitimando, justificando, defendendo e mantendo a ordem social do mundo ou utópicas, cuja função seria a crítica, a negação e a subversão da ordem vigente. Articulada a conquista da autonomia e emancipação, deve estar a crítica da ideologia (Lowy 1992 *apud* FEITOZA, 2005).

A emancipação é conscientização, racionalidade e adaptação dos homens ao mundo, no sentido de ensejar orientações para que estes homens e mulheres se situem no mundo. Segundo Adorno (2000), uma educação emancipatória deve desenvolver princípios individuais e sociais, onde a educação deveria fortalecer a resistência mais que as condições de adaptação dos humanos.

“A educação popular procurou ser uma prática político pedagógica de formação do público a partir de um lugar que se identifica com quem estava de fora ou por baixo na escola social, dependendo das teorias explicativas do popular” (STRECK, 2006, p. 7).

Muitas práticas de educação popular tendem a encerrar-se numa tentativa de sobrevivência, diante do Estado de ator social. As três tendências que podem ajudar no direcionamento das práticas de educação popular, segundo Streck (2006, p. 8), são:

O fortalecimento das organizações, de caráter popular, sem referência ao Estado; Outra tendência pauta as ações de relação com o Estado, denominada de estadocêntrica, com o objetivo prioritário da ação educativa, e das práticas sociais seria o de gerar capacidade de interlocução, para interpretar o interesse público. A terceira tendência relaciona o fortalecimento da sociedade civil com o público, refere-se a uma esfera de negociação do interesse coletivo entre diversos grupos e com os governantes. Parte essencial dessa concentração é a concentração entre diferentes atores da sociedade civil e do governo em espaços públicos abertos.

Ao se propor o método comparativo em história para remover inúmeros preconceitos, e empreender uma nova interpretação das leituras tradicionais sobre a história da EJA, cabe ressaltar que foi por meio do ato de comparar que se consolidou a tendência de caracterizar negativamente o percurso histórico da educação popular no Brasil.

Essa caracterização ocorre em decorrência da EJA ser pensada com um olhar “escolarizado”, comparando-a com o suposto modelo ideal de escolarização. Na dicotomia entre educação formal escolar como positiva e educação não-formal, a EJA tem sido avaliada como o atraso e a improvisação. Nesse equacionamento, “a despeito das experiências de educação popular no país, a EJA traz consigo o traço da cultura elitista. Ou seja, sempre terá a configuração que a sociedade e o Estado fizerem do protagonismo ameaçador que nossa cultura vê nos setores populares” (ARROYO, 2005, p. 26).

É de fundamental importância observar a necessidade de considerar as perspectivas inerentes ao enfoque de análise da educação popular, conforme afirma Pinheiro, (2008, p. 8):

A primeira perspectiva, vários estudos sobre educação popular no Brasil enfocaram a educação popular como sendo uma das práticas adotadas pelo Estado para difundir a ideologia dominante e garantir a reprodução das relações sociais de produção. Tal perspectiva de análise procura mostrar, considerando o âmbito da educação, o processo de conquista da hegemonia das classes dominantes.

A segunda perspectiva é a importância que a educação popular teve ou possa vir a ter como instrumento de libertação das classes subalternas, na construção de uma nova hegemonia emancipadora, para que os homens e mulheres dos setores sociais explorados produzam e se apropriem de um modo de pensar diferente do que predominou historicamente.

As relações entre a educação popular e o sistema escolar foram sempre tensas ao longo da história de ambos. Esse enfrentamento toma como base a realidade efetiva, uma relação de forças em contínuo movimento e mudança de equilíbrio. Ao longo do século XX, a educação popular esteve voltada, substancialmente, para a criação de um novo equilíbrio das forças realmente existentes e atuantes, baseando-se naquelas consideradas progressistas, fortalecendo-as para fazê-las triunfar. “Pressupondo que a educação é um componente conjuntural, suas instituições se moldam e produzem o tipo de educação que corresponde ao jogo de forças do momento” (BEZERRA, 1987, p. 25).

2.4 Breve Histórico sobre a Dimensão da Educação Popular no Brasil

No Brasil, surgem, na década de 1960, os diversos movimentos culturais e de Educação Popular (PAIVA, 1973). Destaca-se a proposta educativa do educador Freire (1979), é um educador de terceiro mundo, comprometido com este, e toda a sua proposta tem refletido a lucidez de alguém que, preocupado com uma prática pedagógica transformadora, busca na problemática da educação, tanto em território brasileiro como estrangeiro, encontrar respostas às inquietações daqueles que acreditam ser a educação um dos momentos privilegiados para a consolidação de uma transformação social.

Freire um nordestino que sobreviveu a todos os preconceitos e marginalizações e que hoje se constitui respaldo para tantos outros educadores que se propõe à tarefa de encontrar novos caminhos para uma leitura do avanço educacional brasileiro e até mesmo de outras regiões do mundo. Tem uma significativa importância, pois esta se presta a ser uma prática que, alicerçada na realidade de miséria e do analfabetismo em que se encontrava a maioria da população brasileira, torna-se por assim dizer um movimento de libertação e de conscientização do homem.

O resgate do significado do homem enquanto “ser no mundo e com o mundo” é ponto de partida para sua fundamentação educativa, onde, através deste situar o homem de modo concreto na sociedade, fazendo a história, estabelecer um caráter avançado em termos de trazer para o próprio homem a necessidade de criar uma consciência histórica (FREIRE, 1979).

Já a partir de sua obra “Pedagogia do Oprimido”, torna-se cada vez mais evidente a preocupação de Freire com as relações entre as classes sociais e às lutas da classe oprimida no sentido de conquistar uma libertação política, social, cultural e econômica, tendo como ponto de partida a instrumentalização do saber.

A contribuição freireana para com a educação tanto no Brasil como noutros países pode ser compreendida sob dois aspectos: o primeiro diz respeito a sua fundamentação quanto à tarefa da educação, e o segundo se refere ao binômio Educador/Educando.

Com relação ao binômio educador/educando, Freire, a partir de uma visão de mundo em que o saber compreender seja fundamental no saber ler, admite que as relações entre o educador e o educando são fundamentais para que aconteça a

aprendizagem. Esta sua argumentação defende que as experiências acumuladas, tanto do educador como do educando, são fatores preponderantes na ação, tanto de um como de outro.

A sua proposta torna-se assim uma desmistificação do que havia de mítico na figura do educador e do papel do educando, o primeiro desempenhando a tarefa de “ensinar” e “educar”, e o segundo de “aprender” e “ser educado” (FREIRE, 1979).

Ninguém educa ninguém, não se educa sozinho, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo. É por meio de sua experiência pedagógica que a prática educacional e as relações se manifestam. Na visão de Freire (1979). O educador e o educando desenvolve suas experiências culturais, estabelecendo juízos teóricos que possa permitir uma leitura crítica da realidade, e não uma adequação de teorias a esta como meio de justificar os interesses dominantes. Esta ação, refletida no interior da escola, torna-se assim um dos meios viáveis para uma tomada de consciência do papel desta na sociedade.

Esta visão de Freire pode-se compreender como sendo um ponto fundamental na postura educacional, como também na prática histórica que cada um é causa de resultado.

A proposta política de Paulo Freire tem mostrado no Brasil e no exterior a sua grande contribuição para com a educação e a história. Omiti-lo neste estudo seria uma injustiça, uma vez que a sua ação tem permitido o desenrolar de muitas outras práticas, pesquisas e estudos.

2.5 Educação Popular na Atualidade

Com o avanço tecnológico e um mundo cada vez mais imperialista, além da institucionalização de suas práticas, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) vem se constituindo como campo de pesquisa e reflexão pedagógica, despertando o interesse de pesquisadores na área das ciências humanas e das organizações não-governamentais. Trata-se de um campo repleto de complexidades e altamente politizado, que carrega consigo as vantagens da Educação Popular.

Os movimentos de educação popular sempre estiveram irremediavelmente comprometidos com a educação das camadas populares e com a superação das diferentes formas de exclusão e discriminação existentes na sociedade. Segundo Pinheiro (2008, p. 3), “a educação popular ainda não faz parte da História da

Educação Brasileira. Conforme reitera Osmar Fávero, nem mesmo a ampla programação desenvolvida pelo Departamento de Ensino Supletivo do MEC nos anos 70, consta dessa história oficial”.

Segundo Arroyo (2005), a EJA tem uma história muito tensa, devido os interesses diversos e nem sempre consensuais. Os conflitos sobre a condição social, política e cultural dos sujeitos aos quais se destina esta oferta educativa, têm condicionado as diferentes concepções de educação que lhes é oferecida. O espaço reservado a sua educação, no conjunto das políticas oficiais, se confunde com o lugar social destinado aos setores populares da sociedade, sobretudo quando “os jovens e adultos são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos” (ARROYO, 2005, p. 10).

A educação popular centra-se “na produção cooperativa, na atividade sindical, na mobilização e na organização da comunidade para a assunção por ela da educação de seus filhos e filhas através das escolas comunitárias”, (FREIRE, 2003, p. 132), porém isso não deve significar um estímulo ao Estado para que não cumpra um de seus deveres, o de oferecer educação ao povo.

As relações entre o Estado e os movimentos de educação popular implicam um jogo de confrontação permanente, conflito, contraposição de vetores. Por outro lado, a sociedade civil não é politicamente neutra, mas, ao contrário, é o terreno onde os grupos sociais lutam pela hegemonia de suas diferentes propostas de sociedade e de concepções de mundo, sendo expressão da sempre mutável correlação de forças (PINHEIRO, 2008, p.10).

Uma das experiências que vem se realizando na perspectiva de cooperação educativa intercultural, é o projeto da Oficina do Saber, que envolve um grupo de educadores populares de Florianópolis (ligados ao Centro de Evangelização e Educação Popular, CEDEP) e um movimento de educadores italianos (do Movimento de Cooperação Educativa, MCE), contando no período de 1994 a 1996, trata-se de uma experiência que indica novas perspectivas pedagógicas, na medida em que catalisa propostas de educação popular desenvolvidas em contextos sociais diferentes (como as teorizadas por Paulo Freire e Celestin Freinet) a partir de diferentes movimentos populares. Neste sentido vem realizando um processo de cooperação e solidariedade entre movimentos populares em que a “atenção por não explorar o outro” inverte a lógica da conquista e do assistencialismo que caracterizou as relações entre primeiro e terceiro mundo nos últimos séculos (FLEURI, 1999).

Segundo Vieira (2008), o lugar social, político e cultural pretendido pelos excluídos como sujeitos coletivos na diversidade dos movimentos sociais que os constituem inspirou e vem inspirando práticas e concepções avançadas e criativas, que também fazem parte da memória da EJA. É nessa arena de lutas e embates que o campo pedagógico da EJA vem se desenvolvendo, marcado por avanços e retrocessos, rupturas e continuidades.

Ainda segundo Vieira (2008), a EJA herdou muito da diferença de atitude das iniciativas educativas que foram experimentadas fora do controle do Estado.

O questionamento sobre o que considera que a EJA recebeu como herança da educação popular, Fávero retoma parte das reflexões que fez quando realizava a pesquisa “Juventude, escolarização e poder local”, coordenada pela Ação Educativa nas regiões metropolitanas de nove estados brasileiros, no período de 2004 a 2005, e conforme cita Vieira (2008, p. 26).

Um grupo de pesquisadores começou a fazer perguntas sobre como a educação popular havia influenciado as experiências de EJA, e o que as diferenciava do ensino supletivo da Lei 5692/71. Ao tentar refletir sobre essas questões, no que tange às heranças da educação popular, algumas características são evidentes: “a insistente referência à pedagogia de Paulo Freire, embora nem sempre bem traduzida nas práticas educativas; a postura de diálogo como atitude fundamental na relação educadores/educandos; o respeito ao saber popular – de experiência feita, tomada como ponto de partida na ação educativa; a dimensão política da educação, expressa como direito de todos a uma educação de qualidade.

Ao trabalhar conteúdos na formação de educadores de jovens e adultos, percebe-se a adoção de práticas tradicionais. Pois isso implica no clima político porque, em última análise, o educador está trabalhando com pessoas que estão nas fronteiras das decisões de suas vidas. São chefes de família, são profissionais, vinculados a grupos, a movimentos, com vários pertencimentos. Portanto, tem uma experiência acumulada, uma agenda de tempo preenchida.

2.6 Os Movimentos Sociais e a Escola

Os movimentos sociais (populares) são formas de organização voluntária das camadas populares diante das contradições estabelecidas e/ou institucionalizadas pela sociedade, como meio de reivindicarem condições de vida e sobrevivência no ambiente onde se estabelecem.

Segundo Silva (1999), não nos cabe aqui refazer ou até mesmo fazer uma história dos movimentos sociais, mas sim, a partir do seu significado, tentar refletir

qual seja a importância da Escola frente aos desafios impostos por estes movimentos.

Frente a esta compreensão, os movimentos sociais são definidos como meios encontrados pelas camadas populares de se contraporem às contradições oferecidas a elas na sociedade, desafiando, assim os valores e ideologias que, através das instituições, garantem à burguesia a dominação.

Os movimentos sociais (populares) têm se tornado, diante dos desafios enfrentados pelas classes trabalhadoras, um dos poucos meios de reivindicarem direitos fundamentais necessários a sua sobrevivência (moradia, educação, trabalho e outros).

Como característica dos anos 80, que são chamados movimentos de base, houve um refluxo nesta forma de organização, por outro lado houve um crescimento de movimentos sociais no campo e dos movimentos anti-globalização de uma série de iniciativas populares voltadas para o auto-sustento e a conquista de um grande número de prefeituras onde se implantam administrações populares; e uma das causas responsáveis pelo refluxo é o meio urbano (SOUZA, 2003, p. 8).

O crescimento de tais movimentos nos grandes centros urbanos tem motivado e até mesmo despertado nos centros urbanos pequenos e médios o interesse pela organização das camadas populares. Este trabalho tem surgido na maioria das vezes orientado e sob a influência da Igreja Católica, através das CEBs, de sindicatos, associações e também por parte do governo.

Será a verdadeira das relações entre a escola e movimentos sociais, e qual a importância da tarefa de educar da escola e o significado de educação popular.

Entende-se por educação formal toda prática educativa dada pela escola como instituição. Esta educação caracteriza-se dentro de um quadro, onde as respostas a serem dadas, nas compreensões dos conhecimentos ministrados, devem estar de acordo com os objetivos pré-determinados, obedecendo a uma escala de valores ou critérios conforme os interesses da instituição escolar.

Percebe-se na realidade educacional que a educação formal segue uma estratégia político/ideológico de interesses que vem ao encontro das necessidades de manutenção de um sistema dominante ou até mesmo de grupos estabelecidos como forma de garantir respostas que o próprio sistema dominante gera com objetivo de ser simpático às classes populares.

Para que haja efetivamente a educação popular, acredito que seja importante estar presente o ideário transformador. Isto significa dizer que há por parte do povo

uma conscientização maior da necessidade de buscar uma maior transformação estrutural, não uma transformação de troca de dominadores, onde os papéis se invertem (o pobre sobre o rico), mas uma transformação de justiça onde o povo participe na construção e seja agente permanente de transformação histórica.

A educação popular não pode aceitar a lógica do mundo globalizado (...), tem que continuar como um núcleo sadio de resistência política, de ampliação da participação cultural, coletiva, de recuperação da fala autêntica relações de respeito, familiaridade e diálogo (...), promover a decisão coletiva sem clientelismo e assistencialismo. Responsabilidade no que decide solidariedade orgânica e efetiva, fraternidade, consciência crítica, palavra autêntica e coração solidário (...), são estas categorias que a educação popular precisa para que o núcleo popular venha a ser um dia o modelo hegemônico (NUNES, 1999, p. 7-8).

A força da educação popular está paradoxalmente, nos restos de esperança transformados em outro futuro que orienta a busca, e não na criação de frutos fechados que acabam aprisionando as próprias esperanças. O espaço público a ser buscado tem mais a ver com a possibilidade de transformar os corredores do labirinto em lugares habitáveis (STRECK, 2006).

2.7 Escola Pública Espaço Gerador dos Movimentos Sociais

Os movimentos populares da sociedade de hoje devem ter, portanto, um papel gerador do conhecimento de luta pela escola seja uma forma de compreender o processo conjuntural da sociedade. Como também esses movimentos devem exercer uma ação controladora, tanto da função de escola como daquelas que exercem o papel educativo no seu interior.

Por isso é que no interior da escola devem surgir movimentos populares com a finalidade de exigir, controlar e propor alternativas de educação para a classe oprimida.

Esses movimentos devem ainda estar atentos às necessidades educacionais, acompanhando de perto todo o seu processo de desenvolvimento como meio de poder assegurar às classes populares um ensino rigoroso, acessível a todos e correspondente às necessidades: isto cabe aos “movimentos”.

“Os movimentos populares devem exercer vigilância e rígido controle no ensino, nas verbas públicas, e na contratação de professores para a escola pública, a fim de que no meio destes movimentos surjam projetos de educação independentes do Estado” (SAVIANI, 1984, p. 20).

Este questionamento se processa através de uma luta onde se busca, pela ação educativa, reclamar junto e para a classe oprimida o direito a uma educação voltada para suas necessidades; esta é uma tarefa da sociedade civil através das instituições e organismos populares. Pois, “bem ou mal”, o Estado garante a todos os cidadãos o saber escolar, e isto foi, afinal, uma conquista desta sociedade e cabe a ela mesma defender este direito, pois este novo espaço tem como proposta uma prática transformadora da estrutura social e educacional.

Lutar por uma educação centrada nos valores das classes trabalhadoras, hoje se torna não só uma obrigação destas classes, mas também de todos aqueles que acreditam numa luta capaz de assegurar para a sociedade uma transformação social, política e cultura.

Esta preocupação torna-se uma situação concreta na medida em que educadores e pesquisadores, ao investigarem a situação da educação constatarem o grande número de crianças e adolescentes fora da escola por razões tanto de ordem social como econômica. Dêem a conhecer estes resultados a toda a sociedade – e de modo particular às classes trabalhadoras – a fim de que estas, através de seus instrumentos de organização e de sobrevivência, descubram formas de inventar e reinventar alternativas tanto de espaços físicos como metodológicos a fim de instrumentalizar os ausentes do sistema escolar.

Aqueles que estão dentro da escola como dirigente ou como professor devem buscar, a partir de suas práticas e dos contatos com os movimentos populares, redefinir o seu papel de educadores frente a esta situação em que se encontram.

Na atualidade existem escolas públicas onde trabalham educadores comprometidos com uma educação transformadora e que lutam por realizar esta prática, motivada pela necessidade das lutas e dos anseios da classe dominada. Comprometendo-se assim, querem estes educadores, com os espaços que surgem na escola, realizar uma tarefa educativa onde haja um questionamento da ação da escola e das suas relações com a classe dominante.

Com esta postura, cabe tanto aos educadores como aos trabalhadores comprometerem-se com uma prática transformadora, para o que é absolutamente indispensável um trabalho tanto com os educadores no interior da própria escola como com as classes trabalhadoras nos sindicatos e nos movimentos populares.

Daí deve se formar na escola pública, uma equipe de educadores preocupados com uma prática educativa centrada numa proposta transformadora e

comprometida com a classe oprimida. Tais educadores deverão buscar formas de se auto-instrumentalizar a fim de reinventar a escola, transformando-a no lugar onde o processo de ideologização passado por eles, através dos conteúdos, seja expressão dos anseios das classes oprimidas.

A prática do orçamento participativo foi a primeira experiência da sociedade contemporânea em que uma administração local, fruto de lutas sociais, criou um mecanismo de gestão democrática, para deliberar a alocação dos recursos. A reaproximação do Estado com o cidadão restabeleceu o elo perdido entre o representante e o representado. Esta aproximação via estreitamento das relações capitaliza maior confiança, que resultam em projetos implantados, proporcionando um novo impulso para a economia local/regional. Resulta nas perspectivas de um processo participativo na construção de capital político-pedagógico em determinado contexto. Então o orçamento participativo é uma ferramenta político pedagógica que mobiliza e potencializa ações de sujeitos e grupos sociais mediante a organização (WEYH, 2005, p. 13).

É com esta proposta que surgirão na escola pública os movimentos sociais, defendendo, tanto educadores como a classe oprimida da sociedade, uma escola pública e uma educação, comprometida com um projeto de uma nova sociedade.

O aprendizado que ocorre no processo do orçamento participativo, em cerca de duas centenas de municípios, produz empoderamento e capital político a partir da realidade sócio-cultural local. “No campo popular há uma diversidade de ações que apesar dos controles políticos e econômicos, continuam alimentando as utopias transformadoras” (WEYH, 2005, p.15).

2.8 Relação entre Política Pública e o Estado Brasileiro

Neste assunto, pretende-se explorar o questionamento: até que ponto os Agentes Gestores do Estado podem operar por dentro do sistema? E qual a consequência para a educação popular?

As políticas públicas têm se caracterizado nas últimas décadas, no Brasil, por uma racionalidade técnica, instaurada por meio do paradigma político que pode ser identificado com o neopragmatismo. A lógica dessas políticas tem sido a institucionalização das determinações de organismos internacionais que vêm na Educação um dos meios para a adequação social às novas configurações do desenvolvimento do capital.

Esses organismos, como é o caso do Banco Mundial, têm exigido dos países periféricos programas de ajuste estrutural visando à implantação de políticas

macroeconômicas, que venham a contribuir para a redução dos gastos públicos e a realocação de recursos necessários ao aumento de superávits na balança comercial, buscando com essas medidas aumentar a eficiência do sistema econômico.

Para que esses países sejam incluídos no processo mercadológico capitalista, essas exigências básicas têm uma influência direta sobre a determinação das políticas públicas, sobretudo àquelas de caráter social, tendo em vista os cortes no orçamento e a diminuição dos gastos públicos que as medidas recomendadas representam.

Entendendo as políticas educacionais como uma das políticas sociais, portanto como uma política pública, isto é como uma “atividade ou conjunto de atividades que, de uma forma ou de outra, são imputadas ao Estado moderno capitalista ou dele emanam” (SHIROMA, 2002, p.7), a sua análise só pode se dar com base na compreensão do projeto social do Estado que as determina e as abriga. A nova ordem mundial tem no neoliberalismo seu respaldo econômico e político, assentando-se no princípio da não-intervenção estatal na economia, a fim de facilitar uma melhor mobilidade do capital.

Dessa forma, na cartografia geopolítica e econômica do sistema mundo, os Estados dos países periféricos passam a se conformar também a essa ideologia apresentada pelos países centrais, como uma proposta hegemônica para a saída da crise do capitalismo, em função, dentre outras causas, do esgotamento do modelo fordista/keynesiano. É nessa configuração que o Estado neoliberal se instala, como uma espécie de reforço ao capitalismo como modo de produção e de vida, aumentando as divisões sociais na medida em que incentiva a competitividade, instituindo o darwinismo social.

O projeto social do Estado Neoliberal é a “máxima fragmentação da sociedade em que diferentes grupos minoritários não conseguem constituir-se numa maioria capaz de questionar a hegemonia em vigor – é a melhor forma para a reprodução do sistema” (HARNECKER, 2000, p. 210).

É ainda, segundo (Binder *apud* HARNECKER, p. 212), “uma fabricação de grupos sociais isolados, que geram práticas de guerra entre si, fortalecendo os grupos hegemônicos que obtêm o controle social”. É, portanto, o projeto de sociedade concebido pela classe hegemônica que visa à acumulação ampliada do

capital, valendo-se para tanto da racionalidade econômica caracterizada pela lógica da eficiência, da eficácia e da otimização de recursos.

É esse estado instrumentalizado, com um projeto de fragmentação social, e produtivista em função da dependência econômica dos países centrais, que vai instituir políticas públicas, no afã de se adequar as exigências do capital internacional.

As políticas públicas não são determinadas pelas mudanças no papel do Estado, mas são partes constitutivas dessas mudanças, dando “visibilidade e materialidade” a elas e ao próprio Estado. Assim, as políticas educacionais brasileiras, como partes das políticas públicas, passam a ser formuladas, sobretudo na década de 1990, visando a contribuir com os fins de ajuste do Estado que esta se reformando, num trabalho que deve destacar a partir de 1996 com a criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado autores (PERONI, 2000; AZEVEDO, 1997).

“A principal justificativa para essa reforma era a crise fiscal pela qual o Estado estava passando, buscando-se como estratégia de solução a flexibilização e a descentralização do aparelho do Estado” (PEREIRA, 1995, p. 8). É dentro dessa conjuntura, isto é das reformas que o Estado brasileiro passa a fazer para se alinhar às políticas econômicas definidas pelos organismos internacionais, visando ao pagamento da dívida e à estabilidade monetária, que as políticas educacionais são elaboradas.

As políticas públicas surgem no cenário da lógica da mercadoria como forma de regulação social e de ajuste estrutural, como um mecanismo formal (Estado) e informal (sociedade civil) que estruturam o conjunto de setores da vida social, política e econômica, nas dimensões públicas e privadas e que, no caso específico do Brasil, apontam para uma concepção produtivista e mercantilista, procurando desenvolver habilidades e competências definidas pelo mercado, o que possibilitaria a empregabilidade (FRIGOTTO, 2001, p. 64).

As mudanças que ocorrem na estrutura da sociedade, principalmente no processo de trabalho, com a introdução de novas tecnologias e com o esgotamento do fordismo que dominou o mundo por um século, passaram a exigir a formação de um trabalhador, mais flexível, eficiente e polivalente.

A escola que preparou o trabalhador para um processo de trabalho assentado no paradigma industrial, que foi o fordismo, com a rígida separação entre a

concepção do trabalho e a execução padronizada das tarefas, deixou de atender às demandas de uma nova etapa do capital. Essa escola passou a ser criticada e responsabilizada pelo insucesso escolar, pelo despreparo dos alunos ao término dos estudos, pela desvinculação dos conteúdos ensinados e das novas demandas oriundas do mundo do trabalho assentado no paradigma informacional (FRIGOTTO, 2001).

Da mesma forma, os professores passaram a sofrer profundas críticas, havendo uma espécie de responsabilização desses em relação a esse “fracasso” escolar. A formação desses profissionais passou a ser vista como muito “teórica”, desvinculada de uma prática efetiva e afastada das demandas das escolas e da sociedade.

Essas análises realizadas por alguns organismos internacionais parecem apontar para um só caminho: o sistema educacional precisa passar por uma reforma visando a qualificar melhor as pessoas para um enfrentamento de um mundo competitivo, e afinado com a lógica do mercado, entendendo-se por tal um processo sócio-histórico que apresenta dimensões ideológicas, que cria outra ordem econômica e outro processo civilizatório, representando uma nova etapa para o capitalismo mundial.

E neste contexto da lógica imperialista, a consequência é que simplesmente não existe espaço para a educação popular, além disso, vai se dar uma intervenção mais direta dos organismos internacionais nos Estados/nação, dentre outras formas, por meio da educação, objetivando alinhá-los a essa nova ordem econômica, política e social. Os organismos internacionais passaram a determinar as metas que os países devem atingir, também em matéria de educação. Assim é que alguns organismos assumiram de forma velada o papel dos Ministérios de Educação, sobretudo nos países em desenvolvimento.

Podem-se citar algumas das instituições que têm estado à frente das definições das políticas educacionais no mundo, segundo Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

Organização dos Estados Americanos (OEA), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Mundial (BM), Comunidade Européia (CE), Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Programa de Promoção das Reformas Educacionais da América Latina e Caribe (PREAL). Mediante a realização

de Fóruns, como o de Jomtien em 1990, ou o de Dacar (Senegal), em 2000, ou de Conferências internacionais como a realizada em Lisboa (Portugal) em 2000, ou a Cúpulas das Américas realizada em 2001, no Quebec (Canadá), o Banco Mundial tem estado à frente das definições das políticas educacionais para os países da América Latina, tendo elaborado diferentes documentos, dentre os quais se destacam Prioridades e Estratégias para a Educação de 1995 (BRASIL, 1996).

Esse documento propõe reformas a serem feitas pelos países em desenvolvimento, a fim de que a educação possa contribuir para o crescimento econômico e a diminuição da pobreza; as políticas educacionais devem estar assentadas no tripé equidade, qualidade e redução da distância entre reforma educativa e reformas das estruturas econômicas (CORRALES, 2000).

2.8.1 O Estado Brasileiro deixou de ser o estado de reprodução do imperialismo na escola?

As políticas educacionais brasileiras, como políticas consentidas pelo governo em relação às exigências dos organismos internacionais, têm colocado destaque na Gestão, na Equidade e Qualidade, no Financiamento e no Aperfeiçoamento Docente. O desenvolvimento dessas políticas tem como objetivos a reorganização institucional e a descentralização da gestão; o fortalecimento da autonomia das escolas (pedagógica, curricular, financeira), a melhoria da equidade e qualidade, as reformas curriculares e o aperfeiçoamento docente.

Para o Ministério da Educação e Cultura (MEC), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), aprovada em dezembro de 1996, representa exatamente um “marco político-institucional”, que vem completar “a primeira geração de reformas educacionais iniciadas no começo dos anos 80, e que teve na Constituição seu próprio e importante marco institucional” (BRASIL, 1996, p. 7).

As políticas educacionais estão dentro do marco da reforma do Estado, e, consideradas na óptica do caráter instrumental, subordinadas à lógica econômica, tendo em vista a necessidade de adequar os países às exigências postas pelo imperialismo, na nova ordem econômica mundial. Ordem essa que vem da necessidade de homogeneizar os comportamentos dos países em desenvolvimento, principalmente em relação à renegociação do pagamento da dívida externa e à obediência das determinações dos organismos multilaterais.

Atualmente se fala na segunda etapa das reformas, ou seja, na formação dos profissionais da educação responsáveis pela gestão e pela docência. A própria LDBEN dedica um capítulo especial para esses profissionais, deixando antever nos artigos 61, 62 e 63, nova configuração com o surgimento de novos locais para a formação – os Institutos Superiores de Educação – e outra licenciatura – o Curso Normal Superior. Além desses aspectos, a obrigatoriedade de elaboração das diretrizes curriculares completa a tríade (Institutos e Cursos Normal), que deverá dar sustentação a essa “reforma conservadora” da formação dos professores.

No contexto mercadológico do novo papel dos organismos internacionais, os profissionais da educação passam a ter um papel fundamental como executores das políticas educacionais elaboradas como meio de ajustar a educação às exigências do mercado. O professor, o técnico, o administrador passaram a serem os responsáveis pelo insucesso das medidas propostas, mas ao mesmo tempo os “redentores”, capazes de salvar a educação e conduzi-la na direção desejada pelo pensamento único, isto é, de instrumento de domesticação, de ideologização e de alienação. Esses profissionais sofrem um processo que pode ir da satanização à deificação, dependendo da obediência ou não ao receituário proposto.

A partir dessa lógica, de fazer do profissional da educação um instrumento competente para realizar a conformação exigida para a padronização social, eliminando as críticas e “fabricando o consenso” (GENTILE, 1998), a formação desse consenso precisa seguir o receituário que o transforma em prático, preocupado apenas com o cotidiano escolar, como se ele estivesse descolado de uma realidade social, devendo ser o grande responsável pelo sucesso de seus alunos, preparando-se dentro de um programa que faça uma conexão direta e precisa entre o aprendido nos cursos de formação e aquilo que deve ser ensinado, num reducionismo preocupante, além de alienador.

Observa-se que o movimento internacional tem indicado alguns eixos das políticas educacionais que devem apontar para as reformas da formação de professores. Pode-se considerar que esses eixos são a universalização/profissionalização, a ênfase na formação prática/validação das experiências, a formação continuada, a educação à distância, e a pedagogia das competências. As reformas em curso têm ocorrido como forma de operacionalização dessas políticas.

No caso brasileiro, a tentativa de possibilitar maior qualificação da formação tem sido via de regra, na realidade, uma forma de aligeiramento. A universitarização é realizada fora da universidade, o que, à primeira vista, parece um contra-senso. Mas o que se quer exprimir com essa afirmação é que a formação se dá no nível pós-médio, isto é, em nível superior, mas sem obedecer necessariamente aos princípios básicos que caracterizam a instituição universidade como Universidade Moderna, do início do século XIX, que tinha por princípio o ensino ligado à pesquisa, à autonomia, e à socialização dos conhecimentos.

A operacionalização desse eixo das políticas de formação está respaldada em uma abundante legislação que começa com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96, que sinaliza que a formação de professores deverá ocorrer no Instituto Superior de Educação e nos Cursos Normais Superiores (art. 62). Em seguida, veio o Decreto 2306/97, que diversifica as instituições de ensino superior, explicitando ser

O Instituto de Ensino Superior uma instituição somente de ensino, desvinculada da pesquisa e da extensão, quebrando a indissociabilidade entre essas três categorias, definidas na Constituição Federal de 1988 e mantidas, após a assinatura desse decreto, apenas para as universidades. Essa característica, da formação em uma instituição apenas de ensino, já pode dar uma noção da diminuição do valor que se passa dar à formação dos profissionais da educação. Em um dos documentos produzidos pelo Ministério da Educação, o caráter de retirada da formação das universidades seria inviável para o poder público financiar a preços das universidades “nobres” a formação de seus professores de educação básica que já se contam em mais de milhão. Com um volume de recursos muito menor, um sistema misto de custos baixos tanto públicos quanto privados configura um ponto estratégico de intervenção para promover melhorias sustentáveis a longo prazo na escolaridade básica Formação Inicial de Professores Para a Educação Básica: Uma (Re)Visão Radical Documental Principal, datada de 1999 (MELLO, 1999, p. 8).

Outros aparatos legais que reforçam a universitarização aligeirada são aprovados pelo Conselho Nacional de Educação por meio do Parecer 115/99 e da Resolução 01/99 que determina que o corpo docente desses institutos deva ser composto 10% (dez por cento) com titulação de mestre ou doutor; 1/3 (um terço) em regime de tempo integral. Já há uma discussão para alterar esses números para 5% e 10%, respectivamente, o que reforça ainda mais o caráter de aligeiramento que a formação ganhou a partir desses dispositivos.

Além dos aspectos estruturais, outra questão é incluída na discussão da formação: trata-se da exclusividade ou preferência na formação. O Decreto 3276/99 determina que a formação deva ser feita exclusivamente nos cursos normais

superiores, mas foi alterado por outro, que determina que essa formação seja feita preferencialmente nos referidos cursos. Com isso, ignora-se a história da formação em nível superior que, a partir da década de 1980, já vinha sendo feita nos cursos de Pedagogia.

A ênfase na formação prática/aproveitamento de experiências é outro eixo das políticas de formação. A justificativa apresentada para tal é que, à semelhança de outras profissões, o futuro professor precisa entrar em contato real com o meio em que deverá atuar, devendo desde o início da formação assumir tarefas específicas e ter um acompanhamento direto para a realização dessas tarefas. Outro argumento utilizado é o de que os cursos de formação têm sido muito teóricos, desvinculados do meio escolar. Com base nessas críticas, o tipo de saber que, passa a ser valorizado é o saber prático, o saber que pode resolver os problemas do cotidiano. O simples aumento da carga horária, (Resolução 2/02 do CNE no art. 1º determina 400h de prática como componente curricular e 400h de estágio curricular supervisionado), para a chamada parte prática não é garantia de melhor qualidade na formação, nem de que esteja mais próxima das necessidades das escolas.

É preciso considerar os aspectos em que essa prática se dá como os saberes teóricos e de ação são considerados no currículo, não apenas em relação a uma carga horária destinada, mas, sobretudo, às funções que eles devem desempenhar para a formação do futuro professor.

O aproveitamento de experiências com a validação correspondente é outro elemento das reformas na formação de professores, estando intimamente ligado aos demais. A importância de considerar as experiências existentes é relevante, não se questionando a sua importância para o processo de aprendizagem. O que se precisa analisar é como esse outro paradigma das reformas está sendo incluído no processo.

Em alguns casos, esse aproveitamento tem servido para enriquecer a formação e valorizar as experiências existentes; em outros, vem servindo para diminuir a duração dos cursos e aligeirar a formação, aumentando assim o número de diplomados, num jogo de estatística que serve para impressionar os organismos financiadores, mas que não representa uma melhoria na qualidade da formação e, conseqüentemente, do processo de aprendizagem.

Outro eixo das políticas de formação é a formação contínua. Essa vem se constituindo em parte integrante de todas as reformas que estão se processando,

tendo sempre como objetivo maior a busca de um alinhamento dos professores que já estão em exercício com as últimas decisões em matérias de política educacional. O fato em si, sem uma análise mais profunda, não parece trazer nenhum problema no tocante aos fins da educação.

Contudo, quando se analisa de forma política e contextualizada, pode-se observar que, como os demais elementos que compõem o kit reforma, esse tem, sociologicamente falando, o caráter de acomodação e assimilação dos professores a uma sociedade que está cada vez mais voltada para as exigências do mercado e em que a educação está sendo questionada por se parecer a uma mercadoria, ao passo que a escola se identifica a uma empresa.

Mais uma vez a questão da aceitação tácita das políticas governamentais é evidenciada, isto é, o objetivo maior da formação contínua é a adaptação às exigências postas pelos governos, que apresentam a necessidade de uma atualização frente a esse novo mundo imperialista. Existe uma corrente de gestores da educação que pensa a formação continuada também como uma forma de reparar as lacunas e as deficiências da formação inicial, colocando em xeque o valor dessa e as instituições que as ministram.

Assim, de qual maneira a formação contínua viria a contribuir, para o aligeiramento da formação inicial, tendo em vista que ela não atenderia às demandas sociais, além do que, como as transformações em todos os domínios do conhecimento estão se dando de uma forma acelerada, caberia á formação inicial apenas dar noções mais gerais, deixando todo o resto a cargo da formação contínua. Esse parece ser um aspecto que tem sido de fato colocado em destaque pelas políticas dos países em desenvolvimento, abrindo um enorme mercado de formação, ensejando tanto nas universidades públicas quando nas demais instituições, e mesmo nas empresas, a possibilidade de aumentar a receita contábil.

“As competências, como categoria pedagógica, surgem como mais um dos eixos das políticas de formação e têm no Brasil sua tradução por meio das Diretrizes Curriculares que estão normatizadas mediante o Parecer 009/01 e a Resolução 01/02 do Plano do Conselho Nacional de Educação”.

A utilização da pedagogia das competências na formação de professores está ligada as exigências das empresas e dos organismos multilaterais. Por exemplo, a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (ODCE), em 2001, durante uma reunião do comitê de educação, enfatizou a necessidade de novas

competências para a inovação e para o crescimento. A mesma organização em 2002, no “Simpósio internacional sobre a definição e a seleção das competências chave”, ocorrida em Genebra, na Suíça, instituiu um programa internacional de pesquisa denominado DESECO (*Definition and selection of competencies*), cuja finalidade é a definição das competências básicas que deverão servir como indicadores para todas as pessoas.

Para tanto, o programa deverá desenvolver uma estrutura teórica que permita a identificação das competências apropriadas para fazer face às mudanças, incluindo aí as novas tecnologias. Outro objetivo do programa é o estabelecimento de indicadores internacionalmente comparáveis, que possam validar o alcance das competências-chave estabelecidas.

A definição de competências tem trazido, segundo alguns autores (PERRENOUD, et al, 1999), alguns elementos de convergência, tais como: a ocorrência se dá em situação real, é intencional, manifesta de forma eficaz, é um projeto, tem uma finalidade. A partir desses elementos básicos, pode-se concluir que a formação de professores deverá estar voltada para a predominância do saber-fazer.

Nada contra, desde que esse saber-fazer não represente uma diminuição dos conhecimentos (PERRENOUD, 1999), ou uma ênfase no saber fazer procedimental; e que não seja apenas uma formação utilitarista (RAMOS, 2001).

O aporte das competências é nuclear nas Diretrizes Curriculares com base na argumentação de que a escola se preocupa excessivamente com os conhecimentos, com teorias, mas não prepara para o mercado de trabalho. Portanto, a adoção dessa noção é bem uma mudança no sentido ideológico, ou seja, de diminuir os conhecimentos que hoje são apresentados pela escola, tendo em vista que esses não são úteis para a inserção no mercado de trabalho.

Então, é preciso que a escola prepare de outra forma os futuros trabalhadores para essa sociedade dita do saber. E essa forma é exatamente a da pedagogia das competências, tendo em vista que ela permite uma formação flexível, polivalente, que vai atender às exigências imediatas, ou seja, a escola se ocupará de ensinar aquilo que terá uma utilidade garantida. E aí está a grande mudança que passa a ocorrer, isto é, os conhecimentos deixam de ser importantes para se dar maior destaque ao “*savoir-exécuter*”, tendo em vista a compreensão de que as competências são sempre em situação, em ação.

A formação do professor com base no modelo de competências pode contribuir para a subordinação da educação ao racionalismo utilitarista do mercado e, no dizer de Ramos (2001, p. 295), “[...] a pedagogia das competências [...] assume e se limita ao senso comum como lógica orientadora das ações humanas, [...] reduz todo sentido do conhecimento ao pragmatismo”.

Da mesma forma Hirtt (2000), chama a atenção para as recomendações feitas pelo Conselho Europeu em 1997, ou seja, que a escola deve dar prioridade ao desenvolvimento das competências profissionais e sociais para melhor adaptação dos trabalhadores às evoluções do mercado de trabalho, o que o autor citado ressalta:

“Em um quadro de rápida mudança do ambiente tecnológico e industrial o papel tradicional do ensino – a transmissão de conhecimentos – é vista como obsoleta. O que conta doravante é de dotar o futuro trabalhador do *savoir-faire* e do *savoir-être* que favoreçam a flexibilidade social e a adaptabilidade profissional” (HIRTT, 2000, p. 2).

Nessa perspectiva, a pedagogia das competências serve para alinhar a escola ao mercado, de uma forma direta. Esses eixos de políticas educacionais, com ênfase na formação de professores, têm se desdobrado em outras políticas, em programas e em estratégias que têm conduzido a questão, pelo menos na última década, para um reducionismo na formação, para uma perda de qualidade dessa formação e, sobretudo para uma crescente desvalorização do magistério, com perda de status e salário, cujas conseqüências têm um rebatimento direto na qualidade da educação em todos os níveis, mas, sobretudo na educação básica.

2.8.2 A escola pública de massa, como a escola de resistência da classe trabalhadora

Na sociedade burguesa o que caracterizou a saída do feudo, foi à noção de liberdade, ideologia do liberalismo, que de acordo com Saviani (1994, p. 155), “esta estreitamente vinculada á propriedade”.

Sob a lógica desse modo de produção os trabalhadores têm a sua propriedade materializada pela sua força de trabalho que ele vende e com o dinheiro que recebe utiliza-se para se manter vivo. Mesmo nessas condições a força vital física do trabalhador, e sua inteligência profissional são convertidas em mercadorias,

essa é a condição de liberdade que tem o trabalhador no capitalismo que confere a ele uma existência mercadejada.

Nesse contexto a escola criada sob a mesma ideologia, isto é a ideologia do liberalismo assumi um papel importante para a manutenção do modo de produção capitalista, ou seja, uma escola que deve ser para todos, porém deve ser ministrada “em dose homeopática”, conforme admitiu o criador da economia Adam Smith *apud* Saviani (1994, p. 160).

No Brasil, o que veio a se tornar dominante na pesquisa educacional sobre o período que vai da primeira República aos anos de 1930 foi cunhada por Jorge Nagle (1974), na sua famosa tese sobre a passagem do “entusiasmo pela educação” ao “otimismo pedagógico”. Os dois estados de ânimo a respeito da educação correspondem não apenas ao predomínio de concepções pedagógicas diferentes, mas também expressam determinadas leituras da ampliação do capitalismo no Brasil e do ideário da escola nova.

Na introdução do seu livro, Nagle manifesta o desejo de que seu trabalho possa auxiliar pesquisas em educação e, mais do que isso, “influenciar a parte metodológica de futuras pesquisas” (NAGLE, 1974, p. 2). O seu desejo não somente foi realizado como certamente ultrapassou as suas expectativas. E afirma ao dizer que ele representou um “marco de passagem de gerações de pesquisadores em educação e ponto de virada de padrões de pesquisa educacional”. Um ponto forte de sua obra para a pesquisa educacional refere-se às duas categorias que produziu para a análise da escola nova: o entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico (NAGLE, 2001).

Ao formular as citadas categorias, esclarece que elas se referem à passagem do momento no qual é atribuída grande importância à educação, criando uma atmosfera favorável a um amplo programa de ação social em favor da escolarização para outro em que ele será convertido, por “educadores profissionais”, num “restrito programa de formação, no qual a escolarização era concebida como a mais eficaz alavanca da História Brasileira”. Quando surgem os “técnicos da educação”, sublinha o autor, os problemas educacionais deixam de ser tratados por homens públicos, intelectuais e também por educadores para serem comprimidos num “domínio especializado” (NAGLE, 2001).

Apresentado o quadro geral da sociedade brasileira no qual teriam surgido aquelas duas perspectivas educacionais, Nagle (2001), afirma que, então, a

retomada do liberalismo se apresentava como “força desenclausuradora”, definindo dois campos para a luta contra o *status quo*: representação e justiça. O objetivo era o de “recompôr o poder” quebrando o cimento que unia as camadas superiores e dirigentes e fortalecia a política dos governadores.

O autor vincula o retorno ao liberalismo a dois outros acontecimentos: a passagem da dominância econômica do sistema agrário-comercial para o urbano-industrial e a passagem de uma sociedade estamental para uma sociedade de classes. As transformações sociais e culturais, diz o autor, dão origem a dois padrões de pensamento.

Um deles, o “entusiasmo pela educação”, refere-se à crença de que, por meio da difusão da escolarização, “será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo”. Tem como principal bandeira a luta pela “desanalfabetização”, aspecto que Nagle vê como positivo por ser em favor da civilização. Várias organizações observam o autor, inclui em seus programas o tema da escolarização, até o final da década de 1920, quando os educadores e as organizações educacionais assumem a escolarização como elemento primordial para inserir o País “na senda do progresso” (NAGLE, 2001, 104).

Da crítica ao mero combate ao analfabetismo, porque reduzido simplesmente ao aumento quantitativo de unidades escolares, desenvolve-se o “otimismo pedagógico”, cujos padrões apresentados “modelam-se a partir do pressuposto de que a escola primária é capaz de regenerar o homem brasileiro e, por esse caminho, regenerar a própria sociedade” (NAGLE, 2001, p. 114). Se o “otimismo pedagógico” tem um caráter mais doutrinário e se manifesta com o escolanovismo (Ibidem, p. 99-100), a crença na escolarização, por diferentes vias, são comuns a ambas as tendências.

Segundo Nagle (2001, p. 259), “o escolanovismo, visto como um progresso nos quadros sociais então existentes representou “um desvio aparatoso” no âmbito das idéias pedagógicas”. Depois do fortalecimento dessa tendência, a ênfase passa a ser dada ao interior da escola, superestimando aspectos técnicos da escolarização em detrimentos do enfoque político que, até então, tivera a questão da educação popular.

Ocorre, com isso, a “gradual substituição da dimensão política pela dimensão técnica, isto é, a substituição de um modelo mais amplo por outro mais restrito de percepção da problemática educacional” (Ibid., p.259). Assim, assegura o autor, o escolanovismo foi uma “distorção técnica que aparece na década de vinte” (Ibid., p. 260).

A abordagem de Nagle sobre o movimento social e político na Primeira República evidencia múltiplos aspectos dos conflitos sociais, mostrando até mesmo a coexistência do “entusiasmo” e do “otimismo” como tendências que passaram a colocar a educação no centro do debate social. Contudo, quando afirma que o “otimismo” se consolida com o movimento da escola nova e representa um “desvio aparatoso”, uma “distorção técnica”, lança as bases de uma interpretação negativa sobre a escola nova, que se constituirá na fonte primordial a orientar novas investigações sobre o tema.

Um aporte significativo nessa direção é dado pela pesquisa de (PAIVA, 1973, p. 368). Sobre educação popular. A autora adota em seu estudo as categorias propostas por Nagle e afirma que, se ele criou originalmente o conceito de “entusiasmo pela educação”, por sua vez, foi emprestado de Karl Mannheim (1957), dando-lhe “um significado distinto” daquele adotado pelo pensador alemão (PAIVA, 1973, p.16). Além dessas categorias, a autora julga oportuno ao seu estudo acrescentar outra, que chamou de “realismo em educação”, mas que não alcançou o sucesso daquelas formuladas por Nagle.

Paiva enriquece e amplia o tratamento teórico das duas categorias de Nagle, dizendo que o “entusiasmo” representou tanto interesses do capitalismo em difundir a educação popular, por causa de exigências da Revolução Industrial ou como instrumento de ascensão social, como também dos socialistas, para “facilitar a consciência das massas e a disputa do poder político” (PAIVA, 1973, p. 26).

No Brasil, essa tendência adquire forma mais definidas na segunda década do século XX, com as campanhas contra o analfabetismo, desenvolvidas por políticos e outros interessados em problemas educacionais. Aparece na década de 1910, quando o industrialismo ganhou firmeza, ligando-se ao “problema da ampliação das bases eleitorais” (PAIVA, 1973, p. 82-83), mediante a expansão de oportunidades de instrução elementar para as massas.

Com a Primeira Guerra Mundial, acrescenta Paiva, o grupo industrial-urbano é incentivado a diversificar a produção industrial, estimulando-a a se expandir, orientação que entrava em conflito com a das tradicionais oligarquias. A dissensão entre ambos os grupos econômicos é ampliada, acirrado-se a luta pela hegemonia política.

Para explicar esse processo, a autora se reposta ao conceito, já introduzido por Nagle, de “recomposição do poder político” do grupo contrário à política dos

governadores (Ibidem, p. 95). Enriquecendo a idéia, a autora afirma que o grupo urbano-industrial utiliza o nacionalismo como instrumento para recompor o seu poder, desencadeando campanhas em favor da difusão da universalização do ensino para as massas populares, uma vez que via a educação como “instrumento favorável para a ampliação de suas bases eleitorais” (Idem, p. 95). Embora seja uma iniciativa de um grupo das camadas dominantes, observa Paiva, “deixa ver também a presença de novas forças sociais, pois a industrialização provocara o crescimento do proletariado urbano e a ampliação dos setores médios” (Idem, p. 95-96).

Mesmo que os setores de esquerda não anarquista tenham abraçado algumas reivindicações educacionais, foi o grupo industrial quem defendeu a “difusão imediata do ensino”, dentro de sua luta pela hegemonia política. “A difusão do ensino era, assim, o instrumento pelo qual seria possível combater a ‘aristocracia’ agrária, detentora da hegemonia política nos países” (Idem, p. 97).

Contudo, na interpretação da autora, a luta pela hegemonia política por meio da educação era muito “problemática e demandava muito tempo”, sendo abandonada pelos políticos, que se voltam para os campos econômicos, político ou militar (Idem, p. 98). A partir daí, são os diletantes que abraçam o “entusiasmo pela educação”, reivindicando a universalização do ensino elementar, numa perspectiva humanista (Idem, p. 99).

O arrefecimento do “entusiasmo pela educação” se dá com o final da Primeira Guerra Mundial e em função do aparecimento dos “profissionais da educação”, que criticam o simples aumento quantitativo da instrução popular, constituindo o “otimismo pedagógico”. É uma tendência que se fortalece com o movimento pela escola nova e se preocupa com a qualidade do sistema educacional, seu bom funcionamento, sua modernização e não com a questão do número de votantes e a sua instrução.

Sendo uma perspectiva técnica, seus defensores pretendem-se “neutros”, destaca a autora, e comprometem-se com a ordem estabelecida, seja ela qual for, já que o pensamento pedagógico é desvinculado da reflexão sobre a vida social e política (Idem, p. 106). “Não lhes interessa se a educação é também uma área na qual se travam – ou se podem travar – lutas pela hegemonia política, se através dela aumenta o número de eleitores na cidade ou no campo e a quem tais votos beneficiarão” (Idem, p. 103). De acordo com Paiva, as reformas realizadas pelos

“profissionais da educação” enfraquecem a tendência quantitativa, propiciada pelo grupo industrial-urbano (Idem, p. 105).

Os problemas de cunho político e social foram reduzidos a questões de ordem técnica pedagógica, tendência esta que se tornou o pensamento educacional hegemônico. Tal inversão, segundo a autora, expressou a “passagem do ‘entusiasmo pela educação’, função de objetivos políticos, para ‘otimismo pedagógico’, que ressaltava a eficaz preparação do homem para as tarefas sociais, e esta passagem parece ter sido um dos fatores que maior influência exerceu no pensamento pedagógico brasileiro e na formação dos futuros profissionais da educação” (PAIVA, 1973, p. 107).

Nesse entendimento, se o educador tem contribuído para o “otimismo pedagógico”. O importante é assumir um compromisso com ideais democráticos e liberais e, por isso, foram realizadas defesas a favor do industrialismo e a modernização, mas não compactuou com o Estado Novo.

A interpretar o assunto que trata da categoria “realismo em educação”, pode-se mencionar que é uma abordagem que sintetiza as duas categorias que abrangem preocupações quantitativas e qualitativas com a educação, problemas externos ao sistema educacional, abrigando tanto conservadores como revolucionários (PAIVA, 1973). A autora também considera que os educadores marxistas dos anos de 1920 estavam envolvidos com o movimento renovador e, por isso, preocupados com a questão da qualidade do ensino.

Todavia, estavam “imunizados contra o ‘otimismo pedagógico’ pela própria natureza de sua principal preocupação: aquela relativa à transformação social” (Ibidem, p. 33). Mas é Saviani (1985), quem vai das às categorias formuladas por Nagle uma difusão sem precedentes na literatura educacional brasileira.

Saviani publica *Escola e democracia* em 1983 (dez anos após a edição do livro de Vanilda Paiva), explicando que a origem dos problemas da qualidade da educação brasileira está no movimento da escola nova, constituído na passagem do “entusiasmo pela educação” ao “otimismo pedagógico”.

Segundo Brandão e Mendonça (1997, p. 187), *Escola e democracia* foi “um dos maiores sucessos editoriais de uma obra não-didática, na área da educação no Brasil”. Ainda segundo autores, em *Escola e democracia* a crítica de Saviani à escola nova e à ideologia liberal quer entender as razões pela qual Anísio Teixeira foi relegado ao esquecimento na educação brasileira. Consideram que a lógica interna do trabalho de Saviani é impecável, de fácil leitura, e muito simples, embora o preço de tal simplismo (ou simplismo?) tenha sido “uma análise que não

contemplou devidamente as contradições internas e externas do Movimento da Escola Nova no Brasil”.

Além desse limite, as autoras acrescentam uma interessante observação do ponto de vista metodológico aqui privilegiado, embora não a levem adiante: a de que, no estudo de Saviani, há “um certo viés marxista utilizado comumente na análise da Revolução Francesa, segundo o qual a burguesia vitoriosa teria acionado, uma vez no poder, mecanismo culturais e políticos visando à imposição dos seus valores de classe ao conjunto da sociedade em nome da democracia” (Idem, p. 188).

Saviani teria transposto diretamente essa análise para o plano da educação e, assim, “denuncia o surgimento da Escola Nova, alhures e no Brasil, como estratégia de recomposição da hegemonia burguesia, ameaçada pela universalização da escola e pela organização do movimento operário” (Ibidem).

A relação entre escola nova e recomposição da hegemonia burguesa contribuiu para afastar as novas gerações do estudo dos educadores formados numa tradição liberal, gostaria de ressaltar que a análise de Saviani vem da leitura feita por Nagle e reforçada por Paiva. “O passo novo dado por Saviani” é o de que sua interpretação da escola nova é realizada também com o intento de formular uma política pública para o País, consubstanciada na sua “pedagogia revolucionária”, então representada pela metáfora leniana da envergadura da vara” (SAVIANI, 1985, p. 62).

Conforme Brandão Mendonça (1997), a interpretação de Saviani sobre a escola nova se apóia em “referência marxistas de inspiração gramsciana”. De fato, há uma transposição para a realidade brasileira do modelo revolucionário francês, iniciado em 1789. No entanto, na sua lógica “impecável”, esse movimento se encerra em 1851, com o golpe de Napoleão Bonaparte, não alcançando os acontecimentos posteriores à Comuna de Paris, de feitio mais democrático. Nem mesmo em suas reflexões sobre o movimento europeu da escola nova, Saviani adota o referencial de Gramsci para examinar as relações de força no chamado Estado ampliado.

Segundo Saviani (1985, p.55), “o “entusiasmo” correspondeu ao período que vai dos anos de 1910 aos vinte, quando o enfoque sobre educação era mais político”. Mas, ao tratar dos movimentos de defesa da escola pública à época do “entusiasmo”, faz enriquecimentos que, assimilando indicações feitas por Paiva sobre as eleições, vão dando o toque jacobino-bonapartista à sua interpretação. Em

Escola e democracia, afirma que aquele citado período da história brasileira foi rico “em movimentos populares que reivindicavam uma participação maior na sociedade, e faziam reivindicações também do ponto de vista escolar”.

Para explicar a passagem do “entusiasmo” ao “otimismo”, o autor cria “uma situação política que não encontra paralelo no Brasil dos anos vinte e nem mesmo na França de 1848”, (SAVIANI, 1983, p. 28), pois nem o sufrágio universal havia sido amplamente conquistado nem a escola pública e gratuita havia sido universalizada.

Saviani se refere a uma eleição, realizada quando as massas já estão instruídas pela escola tradicional e votam contra os interesses dominantes, fazendo aflorar contradições de classe ainda submersas. Reagindo ao voto popular que evidenciava a eficácia política da instrução – supostamente quantitativa, porque tratavam do “entusiasmo pela educação” – as elites decidem reformar a escola. Surge, então, a escola nova que “tomou possível o aprimoramento do ensino destinado às elites e o rebaixamento do nível de ensino destinado às camadas populares” (SAVIANI, 1985, p. 57).

Se, em Escola e democracia, Saviani recorre àquela eleição para explicar o surgimento da escola nova no Brasil, em “Tendências e correntes da educação brasileira” ele a utiliza para explicar um movimento da escola nova que não tem um terreno social e histórico específico.

O autor descreve um abstrato processo de ascensão social da burguesia e de sua consolidação no poder, seguindo a trajetória da Revolução Francesa até o bonapartismo. Seu objetivo é o de apresentar a “sucessão de etapas” de políticas educativas, correspondentes à sucessão de etapas de construção e recomposição da hegemonia burguesa, que não significa a superação de cada uma delas, mas todas coexistem simultaneamente no sistema escolar. Tanto é assim que a escola convencional constitui o padrão dominante em amplas redes de escolas oficiais, ao passo que a escola nova é uma exceção destinada a escolas de elite.

A primeira etapa corresponde à “escola redentora da humanidade”, que é a escola convencional e aparece com o surgimento do liberalismo, propondo converter os “súditos em cidadãos” (SAVIANI, 1983, p. 30). É uma concepção, que entende a escola como “um meio de se implantar a democracia efetiva”, expressando interesses de dominantes e dominados, deixando “evidente o caráter hegemônico da burguesia” (Ibidem, p. 29).

Contudo, ao ser efetivada a instrução pública, tornando o povo alfabetizado, emergiu o confronto inconciliável entre a burguesia e o povo, levando a burguesia a

considerar que a escola convencional havia fracassado, justamente pela sua eficácia educativa.

3 REPENSANDO O PAPEL DO PROFESSOR E DA ESCOLA PÚBLICA

Muito já se comentou, refletiu-se, escreveu e se falou sobre educação nestas últimas décadas, e sobre o papel do educador, neste processo conscientizador, que é fundamental, já que é ele um dos prováveis agentes capazes e com legitimidade para fomentar na comunidade uma ação mais efetiva da reação contra este caos educacional.

Quanto mais o intelectual se empunha a este aprendizado ocorre à variação de um novo intelectual, percebe-se que o ponto de partida para a transformação da sociedade não está na própria e exclusivamente no seu sonho, não está na sua compreensão da história, mas na compreensão das classes populares. É a partir daí, molhando-se das águas culturais e históricas, das aspirações, das dúvidas, dos anseios, dos medos das classes populares que, organicamente, vai inventando com elas caminhos verdadeiros de ação, distanciando-se cada vez mais dos descaminhos da arrogância e do autoritarismo (FREIRE, 1985, p. 68).

“A conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica; é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece” (FREIRE, 1985, p. 65).

Ainda segundo Freire (1985), a intencionalidade de seu trabalho, consciente ou inconsciente, não se centra no processo educativo amplo, mas restringe-se muito diluidamente à sala de aula e ao imediatismo de resposta do educando. Não há, pelo menos manifestadamente, uma preocupação por parte dos educadores em integrar a realidade concreta dos alunos aos conteúdos que o professor administra. Raras são as exceções encontradas na escola, verificam-se, muitas vezes, situações inibidoras de aprendizagem, estimulações negativas e bloqueios ambientais e familiares que entram o processo ensino-aprendizagem.

O contato com o saber acumulado historicamente é que privilegiará a construção do novo saber que é a preparação necessária para o enfrentamento com aqueles que se apropriam do saber como forma de dominação. Nesse sentido, o saber se constitui num saber de libertação que enfrenta o saber da dominação.

A virtude de assumir a ingenuidade do outro para com ele ultrapassá-la. A assunção da ingenuidade do outro implica também a assunção de sua criticidade. No caso das massas populares, elas não são apenas ingênuas. Pelo contrário, são críticas também e sua criticidade está na raiz de sua

convivência com a dramaticidade de sua cotidianidade. O que ocorre, às vezes, é que as massas populares oprimidas, por essas razões, ficam ao nível da sensibilidade do fato, deixando de alcançar a razão de ser que explica mais rigorosamente o fato. Não será com a pura superposição de uma explicação teórica estranha a elas que resolveremos este problema do conhecimento (FREIRE, 1985, p. 59-60).

Repensar a formação do professor no contexto escolar faz com que, ao situarmos este professor no quadro específico para o qual ele se forma, torna-se importante destacarmos a sua inserção como ser histórico, situado e datado, e, sobretudo enquanto ser de transformação social (FREIRE, 1981).

Ao nos chamar a atenção para o papel que desempenha a sociedade, o filósofo Pinto (1982, p. 110), diz: “se a sociedade é o verdadeiro educador do educador, sua ação se acede sempre concretamente, no tempo histórico, envolve o processo de desenvolvimento social, o conteúdo e a forma de educação que a sociedade dá a seus membros e se modifica de acordo com os interesses gerais de tal momento”.

A formação de um quadro de professores assume assim a característica de uma escola concreta, situada no contexto histórico e atento aos movimentos sociais definidos a partir dos interesses dos grupos sociais populares existentes.

Segundo Gramsci (1979, p. 8), “à formação dos intelectuais, adverte que ‘o modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas num inserir se ativamente na vida prática, como construtor, organizador”.

A concretização de nossa proposta não se limita apenas ao repensar o significado da escola e a formação do professor, mas, sobretudo deverão estes dois pontos estar garantidos por aqueles que, estando à frente da Escola e respondendo por ela, sejam capazes de se comprometer com as propostas dos movimentos sociais e de permitir que surjam espaços que venham ao encontro dos interesses das camadas populares.

Este nível de consciência política, de consciência de classe, revelada hoje por largos setores das classes trabalhadoras brasileira, é altamente significativo. Exige uma necessária mudança de qualidade na luta pela transformação da sociedade. Resulta do aprendizado que as classes trabalhadoras vêm fazendo através de sua luta nas fábricas, nos sindicatos, nos bairros, nos movimentos sociais (FREIRE, 1985, p. 75).

Por isto, essa equipe de dirigentes da Escola não deve apenas se limitar ao apoio formal ou descomprometido a ação do educador, mas oportunizar a este condição para que ele possa desempenhar a sua tarefa. Mais ainda, garantir aos

organismos internos, associações de pais, mestres e funcionários e grêmios estudantis, a iniciativa em propostas favoráveis às classes trabalhadoras.

3.1 O Significado do Papel da Escola Popular na Sociedade de Classes

A Escola, numa sociedade burguesa desempenha a tarefa de formar os seus quadros e procura garantir, através de sua prática e relações pedagógicas, a dominação e a inculcação das ideologias e valores burgueses.

“Toda atividade prática tende a criar uma escola para os próprios dirigentes e especialistas e, conseqüentemente, tende a criar um grupo de intelectuais de nível mais elevado, que ensinam nestas escolas”. Este papel atribuído à escola pela burguesia reflete na sua prática tanto a necessidade de instrumentalizar o saber científico como a de preparar para o exercício do poder na sociedade – o privilégio que vem ao encontro dos interesses daqueles que, abastados economicamente, nela encontram o lugar capaz de perpetuar o “status quo” (GRAMSCI, 1979, p. 117).

Diante disto, quer-se evidenciar que a Escola Pública exercerá uma liderança, enquanto atrelada aos interesses das classes dominantes, mas devido à postura assumida pelo seu quadro de dirigentes de comprometer-se com uma proposta voltada a atender às classes trabalhadoras, houve, por parte desta escola, que até então se reservava o direito de atender exclusivamente aos interesses dos grupos dominantes locais, uma série de mecanismos que foram utilizados e que culminaram com a viabilização de uma definição de sua proposta educacional.

Pode a Escola, enquanto espaço que garante à burguesia a reprodução e a transmissão de suas ideologias, se constituírem como lugar de Contra-Reprodução?

A escola, enquanto espaço contraditório pode ser um dos lugares que instrumentalize a classe trabalhadora a conquistar o poder?

Mesmo reconhecendo o papel de reprodutora da ideologia dominante que a escola exerce numa sociedade de classes, estamos também de acordo com uma análise desta instituição que se recuse apenas a vê-la como um espaço de reprodutora, que não satisfaz à realidade social, histórica, política e cultura, uma vez que a sua tarefa é apenas um momento e um espaço do sistema social, e não uma relação mecânica, mas dialética e contraditória.

3.1.1 A Escola Popular na sociedade de classes

Situada numa sociedade, na qual as relações de produção são determinantes no definir e no dividi-la em classes sociais, a escola torna-se assim o lugar na superestrutura através de cujas práticas garantem-se para a burguesia a elaboração, a sistematização e a divulgação dos seus interesses de classes. Gramsci (1979, p.10-11), ao se referir à escola enquanto instituição a serviço dos interesses ideológicos burgueses e de Estado, a define como sendo: “O conjunto dos organismos vulgarmente ditos privados, que corresponde à função hegemônica que o grupo dominante exerce sobre toda a sociedade”.

Enquadra, assim, a escola, ao assegurar esta hegemonia, o faz de acordo com os interesses da sociedade enquanto dividida em classes, uma vez que ela é reflexo das relações sociais de produção e das contradições geradas a partir destas relações. Isto se constata, à medida que se observam, na sociedade e no conjunto de suas relações de produção, os mecanismos de dominação que determinam na superestrutura uma visão de mundo assegurada pela escola.

A escola, prestando um serviço enquanto aparelho ideológico, não só determina o que deve ou não ser transmitido, mas também estabelece os limites dentro dos quais esta ideologia deverá ser repassada aos alunos. Com isto, ela se constitui no instrumento de luta encarregado de assegurar, a qualquer preço, a dominação da ideologia burguesa contra o adversário real: o proletariado (CUNHA, 1980, p. 15).

Desta forma, a compreensão do significado da escola só será assimilada diante das contradições da sociedade em que esta se situa e onde se dá através das relações de produção, o antagonismo das relações sociais.

A diferenciação feita entre escola humanista e a profissional é um reflexo dos interesses impostos pelas relações de produções, que fazem com que também sejam no interior da escola reproduzida estas relações e garantida, assim, a divisão das classes sociais. A luta de classes neste caso se dá na escola, à medida que a burguesia se vê desafiada pela classe trabalhadora.

Marx nos adverte de que nas sociedades de classes, onde as relações de produção se manifestam de forma a determinar os interesses de uma classe, o reflexo destas relações se dará não só na vida material, mas, sobretudo na vida social, política e espiritual. Daí afirmar que: Não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas, pelo contrário, o seu ser social é que determina a sua consciência (ENGELS, 1983, p. 302).

A divisão de classe na sociedade capitalista é estabelecida pelos modos de produção, tornando-se explícita no momento em que estas relações são

antagônicas. Este antagonismo, refletido na escola, faz com que esta, através de sua prática, estimule. Para isto, se faz necessário estabelecer nos seus limites, nas suas práticas e nas suas relações pedagógicas, linhas mestras que deverão encaminhar uma resposta a serviço dos interesses das classes dominantes.

Compreendida assim, encontra-se uma escola cujo papel é e tem sido ao longo de sua história – o de ajustar as suas propostas e práticas pedagógicas aos conhecimentos políticos, econômicos e sociais das sociedades as quais ela serve. Cunha (1980, p. 1), “a ideologia da escola a apresenta além do mais, como um sistema, subtendendo a idéia de um mecanismo bem lubrificado, automático, perfeitamente regulado e adaptado aos sistemas econômicos e sociais”.

O autor complementa, com a seguinte observação: o papel da escola tem sido o de ser instrumento gerador da luta social, encarregado de assegurar, a qualquer preço, a dominação da burguesia através da inculcação de ideologia e dos valores burgueses nas classes trabalhadoras, como meio de gerar, no seio destas, uma desarticulação de suas propostas e anseias. Isto se justifica quando se parte da preocupação que tem a classe dominante com relação à classe oprimida. Esta postura se torna mais confiante na medida em que a burguesia vê a classe trabalhadora como adversário real (CUNHA, 1980).

As experiências populares de grupos de mulheres, das CEBs, dos movimentos de oposição sindical e, sobretudo do movimento de “diretas já”, desenvolvidas ao longo dos últimos anos, têm levado a se ver que, paralelas à escola, existem forças que cobrem desta, enquanto espaço sistemático do saber, uma redefinição da imagem do intelectual como alguém não só capaz de criar idéias, mas, sobretudo à daquele que, estando à frente dos grandes momentos históricos e comprometidos com os processos sociais de mudanças, interferem na redefinição política da sociedade. Isto vem confirmar o que se diz Jean Pirotte: “sem intelectual não existe transformação”.

Quando se pensa na função do intelectual na sociedade, não se pode perder de vista a sua identificação com o tipo de sociedade na qual ele está inserido e da qual ele está a serviço. Esta exigência se faz a partir da postura como também da forma pela qual o intelectual assume o seu compromisso na sociedade.

Pro fim, a eficácia desta pretensão se evidencia pelo nosso comprometimento, enquanto educadores com a classe popular.

3.2 A Organização Curricular, Mudanças Culturais e Articulações Chegam às Escolas Através dos Currículos

Processo e produto do conhecimento estão presentes na construção do conhecimento escolar. Assim, vai se tornando claro que selecionar conteúdos não é apenas fazer uma lista de conhecimentos que se transmitem num modelo escolhido a priori, mas que o currículo emerge das condições reais em que se dá o trabalho com o conhecimento. Sacristán (2000, p.34-37), em seu estudo sobre escolarização e cultura afirma que: “As mudanças culturais chegam às escolas através dos currículos, mas apenas na medida em que se plasmam em práticas concretas”.

A organização curricular da escola básica de uma maneira geral vem sendo alvo de numerosas críticas, tanto de educadores de renome nacional, como da parte dos educadores com atuação internacional.

As atividades da escola desenvolvidas “numa pedagogia centrada essencialmente na sala de aula (com) horários escolares rigidamente estabelecidos que ponha em prática um controle social do tempo escolar, saberes organizados em disciplinas escolares que são as referências estruturantes do ensino e do trabalho pedagógico” contribuem de forma acentuada para aumentar as dificuldades de aprendizagens das crianças (NÓVOA, 1998, p. 22).

Para o autor e demais crítico da organização curricular que tem como base o regime seriado é necessária uma reorganização que permita uma melhor administração do tempo da escola; é necessário trabalhar com novas formas de organização curricular, bem como redimensionar a forma como os professores (as) trabalham com os conteúdos, a fim de que a escola básica possa melhorar seu desempenho.

No Brasil, diversos estudos têm trazido críticas à organização curricular vigente nas escolas de ensino fundamental. As críticas ressaltam que nas escolas que adotam o regime seriado, os tempos e os espaços da escola, do professor (a) e do aluno (a) ficam subordinados, principalmente, aos conteúdos programáticos a serem “ensinados” e “aprendidos”; que ao serem colocados como elementos centrais do regime seriado, conteúdos passaram a constituir o eixo da organização dos graus, das séries, das disciplinas, das grades curriculares, das avaliações, das recuperações, das aprovações e das reprovações; que como eixo da organização curricular, os conteúdos institucionalizaram o caráter precedente e acumulativo de sua transmissão e apreensão, fazendo com que a criança tenha dificuldades na

aprendizagem, o que geralmente concorre para a reprovação e/ou evasão escolar, principalmente das crianças que em virtude de sua condição socioeconômica não conseguem ter outros meios suficientemente significativos para aprender (KRUG, 2001; AZEVEDO, 2000; ARROYO, 2001).

As dificuldades de aprendizagem dessas crianças, ainda segundo os autores mencionados, são conseqüências de um ensino em aulas estanques, com ênfase nos rituais de transmissão, de avaliação, de reprovação, de repetência, e outros, que instaurou a predefinição do tempo: “um tempo” para cada aula, para cada “prova”, para a aquisição da escrita, do cálculo, para cumprimento do “programa”. Por conseguinte, na ótica de Krug e Azevedo (2000), a organização curricular tendo por base o regime seriado vem contribuindo significativamente para a lógica assumida pela escola brasileira de ensino fundamental o pensar separadamente, que não permite aos alunos (as) a visão integrada dos saberes.

Atribui-se, dessa maneira, ao regime seriado, parte da culpa pelo fracasso escolar de um acentuado número de alunos (as) que não conseguem permanecer na escola ou concluir os estudos com êxito, na tentativa de excluir, de uma forma talvez radical, o regime seriado que foi adotado na escola brasileira desde os há anos iniciais da República (1930). Com base nesse discurso e evidenciando uma preocupação com a aprendizagem efetiva de todos os alunos (as) fundada num compromisso coletivo, os autores apontam para a construção de práticas educativas que possibilitem uma reestruturação que permita “redimensionar a lógica excludente da organização curricular seriada” (FREITAS, 1999, p.40).

Concordam para a criação de mecanismos de inclusão e de permanência com sucesso das crianças das classes social e economicamente menos favorecidas. Já existem propostas educacionais dos sistemas de ensino de alguns Estados e Municípios, que apontam para formas diversificadas de organização da escola básica.

3.2.1 O Pedagogo na organização do trabalho pedagógico na escola pública

Segundo Saviani, (1987) base do trabalho do pedagogo deve ser a docência. Neste sentido sua formação envolve a tríplice dimensão: docência, pesquisa e gestão educacional.

Na prática docente atual, o planejamento tem-se reduzido à atividade em que o professor preenche e entrega à secretaria da escola um formulário. Este é previamente padronizado e diagramado com colunas, onde o docente redige os

seus “objetivos gerais”, “objetivos específicos”, “conteúdos”, “metodologias” e “avaliação”.

Em muitos casos, os professores copiam ou fazem fotocópias do plano do ano anterior e o entregam à secretaria da escola, com a sensação de mais uma atividade burocrática cumprida. É preciso esclarecer que planejamento não é isto. Ele deve ser concebido, assumido e vivenciado no cotidiano da prática social docente, como um processo de reflexão.

A palavra reflexão vem do verbo latino ‘reflectire’ que significa ‘voltar atrás’. É, pois um (re)pensar, ou seja, um pensamento em segundo grau. (...) Refletir é o ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significado. É examinar detidamente, prestar atenção, analisar com cuidado. E é isto o filosofar (SAVIANI, 1987, p.23).

Entretanto, não é qualquer tipo de reflexão que se pretende e sim algo articulado, crítico e rigoroso. Ainda segundo Saviani (1987, p.24), “para que a reflexão seja considerada filosófica, ela tem de preencher três requisitos básicos, ou seja, ‘ser: “radical” – o que significa buscar a raiz do problema; “rigorosa” – na medida em que faz uso do método científico; “de conjunto” – pois exige visão da totalidade na qual o fenômeno aparece”.

Pode-se, pois, afirmar que o planejamento do ensino é o processo de pensar, de forma “radical”, “rigorosa” e “de conjunto”, os problemas da educação escolar, no processo ensino-aprendizagem. Conseqüentemente, planejamento do ensino é algo muito mais amplo e abrange a elaboração, execução e avaliação de planos de ensino.

O planejamento, nesta perspectiva, é, acima de tudo, uma atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Apesar de os educadores em geral utilizarem, no cotidiano do trabalho, os termos “planejamento” e “planos” como sinônimos, estes não o são.

É preciso, portanto, explicitar as diferenças entre os dois conceitos, bem como a íntima relação entre eles. Enquanto o planejamento do ensino é o processo que envolve “a atuação concreta dos educadores no cotidiano do seu trabalho pedagógico, envolvendo todas as suas ações e situações, o tempo todo, envolvendo a permanente interação entre os educadores e entre os próprios educandos” segundo Fusari (1989, p. 10), “o plano de ensino é um momento de documentação do processo educacional escolar como um todo. Plano de ensino é, pois, um

documento elaborado pelo(s) docente(s), contendo a(s) sua(s) proposta(s) de trabalho, numa área e/ ou disciplina específica”.

O plano de ensino deve ser percebido como um instrumento orientador do trabalho docente, tendo-se a certeza e a clareza de que a competência pedagógico-política do educador escolar deve ser mais abrangente do que aquilo que está registrado no seu plano.

A ação consciente, competente e crítica do educador é que transforma a realidade, a partir das reflexões vivenciadas no planejamento e, conseqüentemente, do que foi proposto no plano de ensino.

3.3 A utopia da gestão democrática

A democratização se manifesta na origem, na constituição, no funcionamento, nas tomadas de decisões e na perspectiva que caracteriza os grupos, organizações e movimentos sociais populares. Segundo Bezerra (1980, p. 64), “educação produzida para as classes populares é resultado do trabalho de agentes externos e essas classes têm por objetivo educá-las”. Levantam-se então duas ordens de questões:

A necessidade de garantir o ensino público e universalizante; outra questão, as possibilidades concretas de os distintos setores da sociedade civil poderem controlar o Estado e utilizar a educação de acordo com seus interesses de classe. A educação feita de acordo com os interesses de classe das classes populares, enfoca o debate das dificuldades em se explicar de modo rigoroso quais são os interesses dados pelo processo produtivo capitalista (BEZERRA, 1980, p. 66).

O questionamento de que “Existe escola verdadeiramente pública no Brasil?”, remete a questões como: gestão democrática, qualidade de ensino, reais necessidades por parte da população, dificuldades de implantação, cultura autoritária do ensino, entre outros.

Entendida a educação como apropriação da cultura humana produzida historicamente e a escola como instituição que provê a educação sistematizada, sobressai à importância das medidas visando à realização eficiente dos objetivos da instituição escola, em especial a escola pública básica, voltada ao atendimento das camadas trabalhadoras. Tais objetivos têm a ver com a própria construção da humanidade do educando, na medida em que é pela educação que o ser humano atualiza-se enquanto sujeito histórico, em termos do saber produzido pelo homem em sua progressiva diferenciação do restante da natureza (PARO, 1998, p.7).

Ao interpretar a afirmativa pode-se relatar que “a mera aplicação de técnicas é métodos não é a finalidade da educação e da administração escolar, pois requer

permanente impregnação de seus fins pedagógicos na forma de alcançá-los” (PARO 1998, p.7).

A grande missão da educação popular é a de uma educação democrática para as massas que permeia a concretização desses objetivos, de acordo com Bezerra (1980, p. 67):

Democracia significa justiça social, pão, teto e saúde para todos, significa todos terem liberdade de informação, organização e participação, em todos os níveis, significa todos poderem exercer a crítica ao capitalismo e buscarem alternativas para o autêntico poder popular, significa a extensão dos direitos democráticos e a produção dos sujeitos capazes de exercer, significa uma forma de vida.

A democracia passa do nível ideológico para o nível das ciências sociais; se dá ao nível das necessidades fundamentais de sobrevivência e de reprodução da população que no plano econômico, nos planos político e social. Redefine-se o conteúdo do seu significado a partir das práticas das classes populares.

“O poder utópico e repetitivo, é essencial, as garantias civis são condição indispensável para evitar a burocratização e a opressão em qualquer regime; socialista, capitalista, democrático ou autoritário” (BEZERRA, 1980, p. 67).

Quando se fala em gestão democrática da escola pública, acaba-se considerando uma grande utopia. A palavra utopia que dizer: o lugar que não existe. Não quer dizer que não possa vier a existir.

Mas ao mesmo tempo em que não existe, a gestão democrática se coloca como “algo de valor, algo desejável do ponto de vista da solução dos problemas da escola.” (PARO; 1998 p. 9). A figura do diretor, considerada como autoridade máxima no interior da escola se configura contraditoriamente, pois se por um lado sua posição supostamente remete ao poder e autonomia, por outro existem amarras que o prendem em virtude da Lei e da Ordem da escola.

Essa impotência e falta de autonomia do diretor sintetizam a impotência e falta de autonomia da própria escola [...] E completa: significa que conferir autonomia à escola deve consistir em conferir poder e condições concretas para que ela alcance objetivos educacionais articulados com os interesses das camadas trabalhadoras. E isso não acontecerá jamais por concessão espontânea dos grupos no poder. Essa autonomia, esse poder, só se dará como conquista das camadas trabalhadoras. Por isso, é preciso, com elas, buscar a reorganização da autoridade no interior da escola. (PARO, 1998, p.11).

Assim, o diretor não deve “perder o seu poder”, e sim dividir a responsabilidade. Segundo Paro (1998, p.12), “na medida, em que se conseguir a participação de todos os setores da escola – educadores, alunos, funcionários e pais

– nas decisões sobre os objetivos e seu funcionamento, haverá melhores condições para pressionar os escalões superiores a dotar a escola de autonomia e recursos”.

Portanto, a idéia do autor esclarece que a escola busque organiza-se democraticamente com vistas a objetivos transformadores, constituindo um núcleo de pressão que exija o atendimento e os direitos das camadas trabalhadoras, mas não um núcleo isolado, sem ligação com os outros, com associações educativas mais amplas e outras entidades da sociedade civil. Reivindicar sem esquecer que o autoritarismo assume variadas formas, assim como quando o Estado deixa de prover a escola de recursos necessários à realização de seus objetivos.

E dessa forma, não basta que os pais sejam convidados formalmente a participar se não há condições para que sua participação ocorra efetivamente. A sugestão colocada por Paro é que haja uma forma de liberação do trabalhador com filho em idade escolar de um determinado número de horas de trabalho, sem prejuízo de seus vencimentos.

Mas se a transformação da autoridade e o seu funcionamento no interior da escola forem entendidos como uma quimera, se a participação efetiva das camadas trabalhadoras nos destinos da educação escolar for uma utopia no sentido apenas de um sonho irrealizável, e não no sentido que se denomina, então de nada adianta continuar falando de escola como algo que possa contribuir para a transformação social. Segundo Paro (1998, p. 14), deve-se deixar “cair à máscara e as ilusões com relação à escola que aí está e partir para outras soluções, ou então cruzar os braços e esperar passivamente que os grupos dominantes, por meio de suas “reformas” e “acomodações” de interesses, continuem nos fazendo engolir as soluções paliativas que os mantêm perenemente no poder”.

3.3.1 Gestão democrática na escola pública e a participação da comunidade

O termo “gestão democrática da escola” implica necessariamente a participação da sociedade, apesar de parecer tautológico, muitas vezes a administração da unidade escolar não inclui a comunidade, “parece faltar ainda uma maior precisão do conceito participação”. Participação nas decisões? Na execução?

[...] para a participação propriamente dita, que é a partilha do poder, a participação nas tomadas de decisões. É importante ter presente sempre este aspecto para que não se tome a participação na execução como fim em si mesmo, quer como sucedâneo da participação nas decisões quer

como maneira de escamotear a ausência dessa última no processo (PARO, 1998, p. 16).

No caso da escola mantida pelo Estado, somente o costume generalizado nos leva a chamá-la de pública, já que esta palavra constitui apenas um eufemismo para o termo 'estatal', ou a expressão de uma intenção cada vez mais difícil de se ver concretizada. "A escola estatal só será verdadeiramente pública no momento em que a população escolarizável tiver acesso geral e diferenciado a uma boa educação escolar. E isso só se garante pelo controle democrático da escola [...]" (PARO, 1998, p. 17).

Assim, a democratização se faz através da prática, e só se efetiva por atos e relações que se dão no nível da realidade concreta.

De acordo com Paro (1998, p. 19), "algumas pessoas, de uma forma ou de outra, se convencem da importância da democracia, no entanto, ao depararem com as dificuldades da prática passam a tomar atitudes cada vez mais distantes do discurso democrático".

Há pessoas trabalhando na escola, especialmente em postos de direção, que se dizem democratas apenas porque são 'liberais' com alunos, professores, funcionários e pais, porque lhes 'dão abertura' ou 'permitem' que tomem parte desta ou daquela decisão [...]. Para uma verdadeira democratização; [...] precisamos superar a atual situação que faz a democracia depender de concessões e criar mecanismo que construam um processo inerentemente democrático na escola. Embora não seja uma tarefa fácil, parece-me que o primeiro passo na direção de concretizá-la deve consistir na busca de um conhecimento crítico da realidade, procurando identificar os determinantes da situação tal como ela hoje se apresenta. (PARO, 1998, p. 19).

Os determinantes econômicos, sociais, políticos e culturais agem em favor de determinadas tendências. A escola é composta por múltiplos interesses, entretanto, existe uma "certa concepção ingênua que toma a escola como uma grande família, onde todos se amam e, bastando um pouco de vontade e sacrifício, conseguem viver harmoniosamente, sem conflitos. [...]" (PARO; 1998 p. 20).

Ainda segundo o autor, [...] considerar mais seriamente os interesses contraditórios presentes nas relações que se dão no espaço escolar, "mas não para lamentar sua ocorrência ou encará-los de forma moralista, como se fosse pecado ou crime as pessoas se ocuparem e se preocuparem com os aspectos que dizem respeito a sua própria existência na sociedade" [...] (PARO, 1998, p. 20-21).

Por exemplo, quando um professor entra em greve, reivindicando um salário mais justo, ele está defendendo seu direito de trabalhador e lutando pelos próprios

interesses. Um professor desestimulado, sem nenhum assessoramento pedagógico, com uma formação profissional deficitária e com um baixo nível de vida social não poderá proporcionar uma boa educação, e assim, negar o exercício de seu direito com o argumento de que ele deve pensar primeiro no interesse da população que não pode ficar sem escola, é de certa maneira ir contra o interesse coletivo. A respeito do cargo de diretor na escola, pode-se concordar com a afirmativa de que:

Quando um cargo de maior autoridade na escola depende quase exclusivamente de um concurso, cuja função principal é aferir a competência administrativa do candidato sem qualquer vinculação mais direta com os interesses dos usuários da escola, esse hipertrofia do técnico acaba por escamotear a natureza essencialmente política do problema do ensino público entre nós [...] (PARO, 1998, p. 23).

Além disso, o “prêmio” concedido ao diretor acaba se revelando um “presente de grego”, pois “coloca o diretor como ‘culpado primeiro’ pela ineficiência e mau funcionamento da escola, bem como pela centralização das decisões que aí se dão [...]” E ainda: [...] uma real consciência crítica da situação por parte dos diretores deveria fazê-los rebelar-se contra essa migalha de poder, lutando por um efetivo poder para a escola, que seja aí distribuído entre todos os seus agentes e usuários (PARO, 1998, p. 24).

Existe uma alegação entre diretores e professores de que a comunidade não participa da escola simplesmente porque não tem interesse de participar. Sabemos que quase não existe estímulo para que a comunidade participe, e ainda a própria estrutura de trabalho da população serve como um grande obstáculo para a não participação da comunidade na escola.

Levando tudo isso em consideração, Paro, formula o seguinte questionamento:

Se a escola não participa da comunidade, por que irá a comunidade participar da escola? Existe uma explícita falta de aproximação por ambas as partes e, portanto a falta dessa aproximação, dessa postura de ouvir o outro, parece explicitar em grande parte o fracasso de iniciativas paternalistas de gestão colegiada e de participação que, por mais bem-intencionadas que sejam, procuram agir em ‘nome da comunidade’ sem antes ouvir as pessoas e os grupos pretensamente favorecidos com o processo e sem dar-lhes acesso ao questionamento da própria forma de ‘participação’. (PARO, 1998, p. 27).

Apesar de ser um dever do Estado, a universalização do saber é considerada algo desejável do ponto de vista social, no sentido da melhoria da qualidade de vida da população, entretanto, o poder público trata a educação com descaso.

Os discursos das autoridades educacionais estão repletos de belas propostas que não chegam a se concretizar devido à falta de vontade política e de recursos (tão abundantes para outros fins).

[...] parece haver pouca probabilidade de o Estado empregar esforços para a democratização do saber sem que a isso seja compelido pela sociedade civil. No âmbito da unidade escolar, esta constatação aponta para a necessidade de a comunidade participar efetivamente da gestão da escola de modo a que esta ganhe autonomia em relação aos interesses dominantes representados pelo Estado. E isso só terá condições de acontecer 'na medida em que aqueles que mais se beneficiarão de uma democratização da escola puderam participar ativamente das decisões que dizem respeito a seus objetivos e às formas de alcançá-los' [...] (PARO, 1998, p. 40).

O autor complementa que não se pode esquecer que os condicionantes internos da escola devem ser considerados como: materiais, institucionais, político-sociais e ideológicos. De acordo com Paro, (1998, p. 43), "faltam os condicionantes materiais; espaço físico impróprio para as funções, material didático escasso, móveis e equipamentos deteriorados, formação inadequada do corpo docente, falta de professores e demais funcionários e falta de recursos financeiros".

Com tantas dificuldades, parece evidente que se deixe de lado a preocupação com medidas que tendam a criar uma dinâmica interna de participação e cooperação. Muitas vezes as dificuldades materiais como a falta de espaço para reuniões trona-se desculpa para nada se fazer na escola, no entanto, também podem ser encaradas como um grande motivo para a sua superação.

O caráter hierárquico da distribuição da autoridade segundo Paro, (1998, p. 45), "é um condicionante institucional que desfavorece o envolvimento democrático e participativo. Por exemplo, o comando "vitalício do diretor" que é promovido por concurso encobre o caráter político de sua função, dando foro de neutralidade a sua função". E ainda a Associação de Pais e Mestres que deveria propiciar participação parece estar servindo satisfatoriamente a essa função em parte por seu caráter formalista e burocratizado.

Diante de tudo isso, e tendo em conta que a participação democrática não se dá espontaneamente, sendo antes um processo histórico de construção coletiva, "coloca-se a necessidade de se preverem mecanismo institucionais que não apenas viabilizem, mas também incentivem práticas participativas dentro da escola pública" (PARO, 1998, p. 46).

Deve-se considerar que as relações no interior da escola não tendem a ocorrer de forma harmoniosa e sem conflitos. É exatamente quando existe um

processo de democratização mais intensivo que se pode esperar uma maior explicitação desses conflitos de forma mais radical.

É importante que se leve em consideração tanto a visão da escola a respeito da comunidade quando sua postura diante a própria participação popular. Muitas vezes existe “uma visão depreciativa da comunidade, e muitos usuários se sentem diminuídos em seus autoconceito, pois percebem que existe preconceito por parte da escola, que não os consideram como sendo participação legítima, por conta do baixo nível escolar dos pais a respeito das questões pedagógicas” (PARO, 1998, p.47).

Outro componente importante presente na visão da escola pública sobre a participação diz respeito

A descrença acerca da possibilidade dessa participação. Associada a descrença na participação da população e a uma concepção de participação que inclui apenas sua dimensão “executiva” está a ausência quase total de qualquer previsão de rotinas ou eventos que ensejem a participação da comunidade da escola. Como a própria instituição escolar não possui mecanismos institucionais que, por si, conduzam efetivamente a um processo de participação coletiva em seu interior, a inexistência dessa previsão por parte da direção ou dos educadores escolares fecha mais uma porta que poderia levar à implementação, na escola de um trabalho cooperativo (PARO, 1998, p. 53-54).

Ainda segundo o autor são considerados como determinantes para uma gestão democrática os seguintes itens:

- 1) Condicionantes econômico-sociais, ou as reais condições de vida da população e na medida em que tais condições proporcionam tempo, condições materiais e disposição pessoal para participar.
- 2) Condicionantes culturais, ou a visão das pessoas sobre a viabilidade e a possibilidade de participação, movidas por uma visão de mundo e de educação escolar que lhes favoreça a vontade de participar.
- 3) Condicionantes institucionais, ou os mecanismos coletivos, institucionalizados ou não, presentes em seu ambiente social mais próximo, dos quais a população pode dispor para encaminhar a sua ação participativa (PARO, 1998, p. 54).

As condições objetivas de vida, especialmente a falta de tempo e cansaço, são apontadas como principal agente de não participação. E mostra-se de difícil solução, pois escapa as medidas que podem ser tomadas no âmbito da unidade escolar.

No ambiente cultural, conforme Paro (1998, p. 59) “parece ser disseminada a idéia de que existe uma falta de interesse por parte dos pais pela educação escolar de seus filhos”.

Embora nem todos apelem para a inclinação ‘natural’ das pessoas a não participação, parece difundida no senso comum a crença em que a não-

participação se deve a uma espécie de comodismo sem razão de ser, própria de nossa tradição cultural [...] Nota-se também uma espécie de 'medo do desconhecido' por conta da ignorância dos usuários a respeito das questões pedagógicas e das relações formais e informais que se dão no interior da escola [...] (PARO, 1998, p. 59- 61).

Existe uma descrença na possibilidade de, a curto ou médio prazo, se conseguir atingir objetivos sociais mais amplos. “O primeiro passo no caminho da adequação é a tomada de consciência de que se trata de um problema eminentemente prático, que se resolve na própria dinâmica que se imprima às lutas populares” (PARO, 1998, p. 68).

3.3.2 A natureza do trabalho pedagógico

Considera-se, assim como Marx, o trabalho humano como “uma atividade adequada a um fim”. É o trabalho que o identifica e o diferencia do restante da natureza. O homem é ao mesmo tempo (domínio da necessidade) e negação da natureza (domínio da liberdade). Essa transcendência do meramente natural que o faz um ser histórico, e o homem conseguem pelo trabalho [...]”.

“Além de objeto de trabalho e instrumentos de produção, também chamados, em seu conjunto, de meios de produção, o processo de trabalho exige a presença da energia do próprio homem, denominada força de trabalho” (PARO; 1998, p. 30).

De acordo com Marx, existem dois tipos de trabalho não-material, que apesar da essência não material, ganha corpo para entrar no mercado capitalista, (um livro, por exemplo), o outro trabalho não-material a produção e o consumo se dão simultaneamente, (o trabalhador no teatro, do palhaço no circo e do professor na sala de aula).

Considerada como um produto do processo de educação escolar, a aula enquanto mercadoria que se paga no ensino privado. É também a aula que se paga como serviço prestado pela escola (pública e privada) e que se avalia como boa ou ruim.

Gramsci revela que o produto de tal processo é mais complexo do que o suposto por Saviani – que se baseia em Marx para advogar uma especificidade da educação escolar que estaria fundada na não separação entre produção e subordinação real do trabalho ao capital no processo de produção pedagógico – assim:

A educação entendida como a apropriação de um saber historicamente produzido e a escola como uma das instâncias que provêm á educação, a consideração de seu produto não pode restringir-se ao ato de aprender, pois, o educando não se apresenta apenas como consumidor, considera-se que o educando que “sai” do processo é diferente daquele que entrou. (PARO, 1998, p. 32-33).

“Considerar a aula como um produto vendável – mercadoria – além de refletir uma concepção “tradicional” e “bancária” tende a conceber todas as relações da sociedade como sendo de compra e venda” (PARO; 1998, p. 33). No processo de produção material a subordinação real do trabalho ao capital se deu

Na forma de transformação do processo de trabalho de acordo com os interesses da produção capitalista [...] Na escola pública, o empregador é o Estado. Este não aplica na educação para auferir lucro; o dinheiro gasto no pagamento dos professores não é empregado como capital, já que este não se objetiva na produção da mais valia. O trabalho do professor da escola pública é, pois, considerado trabalho não produtivo [...] (PARO, 1998, p. 34-35).

Dessa forma, a força de pressão que os professores do ensino público tem em relação aos mecanismos de luta de seus direitos – a greve, por exemplo – é muito menor no ensino privado, pois nesta última existe o fator prejuízo monetário.

Por fim, Paro (1998, p. 37), coloca que: “o professor, entretanto, pela natureza do trabalho que exerce e pelos fins a que serve a educação, precisa avançar mais, atingindo um nível de consciência e de prática política que contemplem sua articulação com os interesses dos usuários de seus serviços”.

3.3.3 A Educação Brasileira: a gestão democrática, política e o administrativo na escola pública

Pode soar bastante pretensioso refletir sobre o caráter político e/ou administrativo das práticas que acontecem no dia-a-dia, no entanto, busca-se restringir o tema a alguns aspectos considerados como chave para início de discussão. O caráter administrativo das práticas escolares.

Segundo Paro (1998, p. 71), apresenta “administração no seu sentido mais geral e abstrato de ‘utilização racional de recursos para a realização de fins determinados, consideram-se objeto da ação administrativa as práticas escolares realizadas com propósito de buscar racionalmente o objetivo pedagógico da escola”.

Ainda segundo o autor as atividades são divididas em dois grupos no interior da escola – atividade-meio e atividade-fim. E as define como: “as atividades-meio

são aquelas que, embora se referindo ao processo ensino-aprendizagem, não o fazem de maneira imediata. Ex. direção escolar, serviços de secretarias, atividades complementares” (PARO, 1998, p. 72).

Sabe-se que a direção obriga-se a gastar grande parte de seu tempo se quiserem intervir junto aos órgãos superiores para conseguir minguados recursos e ainda, submete-se ao excesso de exigência do Núcleo Regional de Ensino e dos órgãos superiores do sistema de ensino no que se refere à prestação de contas.

“A atividade-fim da escola “referem-se a tudo que diz respeito à apropriação do saber pelos educandos. Nelas inclui-se a atividade de ensino aprendizagem propriamente dita” (PARO, 1998, p.75).

É difícil, para quem observa o dia-a-dia da prática pedagógica escolar, admitir que se exercite aí qualquer método, no sentido mais rigoroso de um conjunto de procedimentos conscientemente organizados e intencionalmente orientados para a realização de uma prática significativa de ensino na escola pública. O que se observa são os procedimentos mais tradicionais, no velho estilo das preleções e memorizações que se sintetizam na malfadada educação ‘bancária’ há várias décadas já denunciada e criticada por Paulo Freire (PARO, 1998, p. 76).

Destacam-se inúmeros fatores que condicionam desfavoravelmente o trabalho docente, fazendo com que sua frustração pessoal e profissional seja refletida no cotidiano escolar. A universalização do saber produzido historicamente é em si uma dimensão política, na medida em que a apropriação do saber potencializa os grupos minoritários.

Paro (1998, p. 79), coloca que é preciso “buscar a integração das práticas políticas com as atividades administrativas, procurando tirar proveito do caráter político e administrativo das práticas que se dão no cotidiano da escola”.

Entretanto existem dois pontos apontados de extrema importância. O primeiro diz respeito à “instalação de uma estrutura político-administrativa adequada à participação nas tomadas de decisão de todos os setores que aí tem presença, em especial seus usuários [...]” já o segundo, trata-se da “instalação de um efetivo processo de avaliação da escola fundamental” (PARO, 1998, p. 79-80).

Sabe-se que era exatamente as famílias de alta renda que usufruíam a escola pública a três ou quatro décadas atrás, e que atendia de forma satisfatória os seus interesses.

O sistema escolar ao longo dos anos provia dos recursos necessários, oferecendo condições adequadas para o desenvolvimento das atividades escolares e pagando salários condignos aos mestres que, inclusive gozavam de considerável prestígio e status social em retribuição ao papel

importante que exerciam na preparação intelectual dos filhos das camadas mais privilegiadas. (PARO, 1998, p. 84).

Para as camadas privilegiadas pouco mudou com referência ao ensino, já que elas “conseguem nas escolas particulares, especialmente naquelas consideradas de alto padrão, o mesmo ensino conteudista e pautado pelos mesmos métodos tradicionais e autoritários de sempre” (PARO, 1998, p. 86). E ainda, a ideologia mercadológica burguesa que traz a idéia de que é possível subir na escala social através do esforço social, via educação.

Com o tempo a população usuária da escola pública, que passou a atender as camadas mais populares. Paro coloca que essa mudança trás a necessidade de refletir a respeito da necessidade de um novo objetivo para a escola pública. Não para que seus novos usuários se contentem com pouco, mas para que haja um ensino adequado a essa população.

A escola pública de boa qualidade é algo defensável e necessário aos seus usuários, primeiramente e acima de tudo não porque simplesmente vai prepará-los para o trabalho, ou para a universidade contribuir para o desenvolvimento econômico ou diminuir a delinqüência social, etc. o direito à cultura é direito universal do indivíduo enquanto ser humano pertencente à determinada sociedade (PARO, 1998, p. 87-88).

Para padrões mínimos de qualidade, é importante não somente “o que se ensina”, mas “como se ensina”. Não se deve desvincular método de conteúdos. Outro ponto importante apontado por Paro, diz respeito à avaliação constante da escola pública, que por sua vez não deve ter essência meramente burocrática. Paro realiza a seguinte crítica:

Da maneira com está, os professores, como numa desforra pelos péssimos salários e pelas condições precárias em que tem de desenvolver seu trabalho, continuarão a jogar sobre os alunos a culpa pela ineficiência da escola, sem reconhecer que ensinar é, acima de tudo, atribuição profissional da escola e que se o aluno não aprender é porque esta foi incompetente para ensiná-lo (PARO, 1998, p. 93).

Ainda segundo o autor a deteriorização da qualidade da força de trabalho docente na escola pública fundamental estão ligada a determinantes históricos os mais diversos “[...] uma das causas mais importantes da baixa formação do professor da escola fundamental e média são os baixos salários oferecidos [...], além disso, com baixos salários e precárias condições de trabalho, o profissional se sente muito pouco estimulado a atualizar-se e a procurar aperfeiçoar-se [...]” (PARO, 1998, p. 95-96).

Em suas teorias e estudos o Estado passou a dar importância cada vez menor à escola pública, pois não lhe interessa promover as massas trabalhadoras um ensino de qualidade.

Na produção material de sua existência, na construção de sua história, o homem produz conhecimentos, técnicas, valores, comportamentos, atitudes, tudo enfim que configura o saber historicamente produzido. Disso decorre a centralidade da educação enquanto condição imprescindível da própria realização histórica do homem. Por sua imprescindibilidade para a realização histórico-humana, a educação deve ser direito de todos os indivíduos enquanto viabilizadora de sua condição de seres humanos. Isso tudo acarreta características especiais e importância sem limites à escola pública enquanto instância da divisão social do trabalho, incumbida da universalização do saber (PARO, 1998, p. 108).

A corrente liberal combate a estrutura autoritária estatal e prega o restabelecimento do Estado liberal e de seu processo de participação política no qual o consenso prevalece sobre a coerção e no qual se busca alcançar maiores benefícios para os interesses nacionais dentro da internacionalização do capitalismo. “Setores desta corrente tem evoluído na tomada de consciência de sua realidade e na promoção de atividades de organização, procurando praticar a democracia em seus grupos de bases, romper com a tutela do Estado e se homogeneizar em um núcleo de pontos comuns” (BEZERRA, 1980, p. 71).

Paro nos alerta que falar da gestão democrática e administrativa da escola é:

Falar de administração sem o mínimo de recursos necessários é desviar a atenção do essencial para fixá-la no acessório. Não tem sentido atribuir o fracasso da escola à incompetência administrativa de diretores e educadores escolares, antes de lhes fornecer os recursos passíveis de serem administrados. Não há dúvida de que é preciso mudar quase tudo na forma de operar das escolas, mas a condição primeira é provê-la dos recursos materiais e financeiros necessários para isso. [...] é preciso também dotar a unidade escolar da necessária autonomia administrativa e financeira em relação ao Estado (PARO, 1998, p. 109).

Diante do entendimento das colocações do autor pode-se relatar que na escola pública uma questão fundamental diz respeito a sua finalidade e sua adequação, pois existe a tendência de:

[...] transposição para a escola de procedimentos administrativos (busca racional de fins) vigentes em ambiente onde vigora a dominação. A mais em voga dessas tendências toma a empresa capitalista como paradigma a ser imitado, propugnando quer a aplicação da lógica empresarial capitalista na escola pública quer a simples privatização dos serviços educacionais, sob a alegação, falsa e interessada, de que a eficiência é inerente ao privado, enquanto o público é necessariamente ineficiente, ignorando que o privado costuma ser eficiente não porque é privado, mas porque busca objetivos com determinação [...] e que o público, em nosso país, costuma ser ineficiente não quando é público, mas quando se articula com interesses particularistas dos grupos privados (PARO, 1998, p. 110).

Na sociedade capitalista, a quase totalidade da população está desprovida dos meios necessários para produzir sua própria existência, ou seja, dos chamados meios de produção.

Estes são propriedade da ínfima minoria que detém o poder econômico e que, por isso, estabelece, de acordo com seus interesses, as condições sob as quais a maioria poderá ter acesso a tais meios. A eficiência da empresa capitalista é medida, pois, pela capacidade que esta tem de levar os trabalhadores a produzir um excedente do qual ela se apropria e que constitui o seu lucro, não havendo nenhuma incompatibilidade entre a busca dessa meta e a utilização de meios dominadores para consegui-la, já que seus objetivos são, em última instância, de dominação. Impõe-se a constatação de que os objetivos da educação não são apenas diferentes dos da empresa capitalista, mas antagônicos a eles. (PARO, 1998, p. 110-111).

Na construção do processo de democratização a partir da criação de um poder popular é necessário segundo Bezerra (1980, p. 71), que: “as classes populares lutem por criar, onde já existe, estendam e assegurem as liberdades democráticas, que garantam a existência da cidadania. É preciso propor-se a direção intelectual e moral da sociedade brasileira, repensar o que seja efetivamente democracia”.

Estudar democracia sem considerar a democracia direta ou indireta. Tomá-la no seu conjunto e ver qual é o relacionamento entre fraternidade e democracia, o princípio básico que estabelece e que sempre existiu dentro dela. A democracia, parece ser não apenas uma forma política de poder ou de maneira de distribuir o poder, mas uma vida, uma forma de vida (BEZERRA, 1980, p. 73).

É imprescindível sustentar a vitalidade do movimento popular, e elaborar novas formas de representação política.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término do desenvolvimento deste trabalho e fazendo uma análise de todas as etapas do processo o sentimento que fica é um gostinho de quero mais. Pois no início são tantas dúvidas: o que fazer? Por onde começar? Que caminho trilhamos com o passar do tempo, através de leituras, das reflexões e da orientação? O caminho vai se definindo e aos poucos adquirimos novos conhecimentos, vivenciamos experiências que nos levam ao crescimento pessoal e profissional.

No aspecto profissional foi muito gostoso pela oportunidade de poder aliar o conhecimento teórico ao trabalho prático, fazendo uma reflexão sobre o trabalho pedagógico que caracteriza o dia a dia da autora. E no aspecto pessoal foi muito gratificante por poder pesquisar, elaborar e colocar em pratica um trabalho como o que foi realizado.

A satisfação de sentir-se capaz é o que nos impulsiona no sentido de buscar o conhecimento e desenvolver um bom trabalho que realmente faça a diferença na escola. Cabe destacar aqui as palavras de Freire:

Mulheres e homens são os únicos seres que, socialmente e historicamente, nos tornamos capazes de aprender. Por isso, somos os únicos em que aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz ao risco e aventura do espírito (FREIRE, 1996, p. 77).

Portanto, realizar a pesquisa, mantendo ao mesmo tempo as atividades profissionais no espaço da Escola Pública foi um duplo desafio;

Primeiro: em decorrência das limitações que o exercício profissional impõe ao processo da pesquisa e da elaboração acadêmica deste trabalho;

Segundo: a riqueza que mesmo com a limitação do tempo para pesquisa floresceu a partir da reflexão teórico prático com uma verdadeira reflexão-ação, ou seja, conjugar o tempo de pesquisadora com o tempo de quem executa no dia a dia as tarefas do trabalho pedagógico na escola. Esses desafios me levaram a construir novos conhecimentos, construídos ao longo de todo o processo e com os próprios esforços sem a repetição de “lições dadas” como disse Paulo Freire, mas com a mediação da orientação acadêmica.

Pode-se inferir que a partir do desenvolvimento profissional, durante a pesquisa o mais interessante foi observar o dia-a-dia da escola onde proporcionou

comprovar na prática o que já vem sendo visto na teoria, ver como é fundamental o papel do pedagogo na instituição escolar como articular do trabalho pedagógico coletivo; como participante da luta por maior autonomia da escola por uma gestão democrática, por uma prática educativa realmente transformadora, e como um profissional da educação que tem o compromisso de garantir a qualidade do ensino e conseqüentemente da formação humana.

Ficou constatada a relevância e as dificuldades que estes profissionais da equipe pedagógica enfrentam para desempenhar realmente o seu papel na Escola Pública, isso devida às atribuições do cotidiano escolar. Pois geralmente o trabalho do pedagogo fica restrito ao atendimento os professores e os alunos no processo da organização escolar do ensino e da aprendizagem.

Nesse contexto o trabalho pedagógico na Escola Pública assume uma dimensão predominantemente estrutural e funcionalista, permanecendo, portanto, muito distante, para não dizer totalmente ausente da concepção da Educação Popular examinada neste trabalho, ou seja: um esforço teórico no sentido do desenvolvimento da Escola Pública e Popular – voltada para os interesses da classe trabalhadora.

Quando a escola se abre e transpõe os seus muros, entra a comunidade e com ela o cheiro de vida que a realidade de vidas em geral apartadas da escola vem encharcar enriquecendo o universo cultural escolar. “A escola vai se transformando num lugar de estar, de fazer e de criar junto, de dar e receber apoio” (Alves e Garcia *apud* Ferreira, 2000, p. 137).

O caráter da Educação Popular, todavia não se resume a aspectos de “fazer e criar junto”, “dar ou receber apoio”. A Escola Popular é também uma unidade de contrários, nela estão presentes o morto que ainda não morreu e o vivo que ainda não nasceu, no plano ideológico e político dando ou buscando dar coerência as concepções filosóficas-políticas das práticas educativas.

Este estudo me leva a inferir que a Educação Popular torna-se transformadora na medida em que a sua constituição e suas práticas se tornem orientadas cientificamente. Assim é concebida à luz do materialismo histórico dialético.

Diante desse entendimento observam-se mais do que nunca a importância do trabalho do pedagogo em sua ação e reflexão para que se efetive uma prática educativa transformadora contribuindo para a formação integral do ser humano

através de uma educação de qualidade socialmente referenciada de modo organicamente articulado com os interesses imediatos e históricos das classes populares. Essa educação só pode se a Educação Popular.

Para concluir é relevante destacar a importância do desenvolvimento de todo esse trabalho para a formação da pedagoga – a autora -, pois me proporcionou conhecimentos significativos, portanto contribuindo para a realização de um esforço teórico para compreender a relação entre Escola Pública e à Educação Popular.

O conhecimento é um modo como cada um aprende e explica todos os acontecimentos da vida: o trabalho, as classes sociais, as relações pessoais, os fenômenos da natureza, a família, os valores, as organizações de classe, o movimento dos astros no universo, a própria vida. Considera-se assim que o estudo da Educação Popular está associado a um processo de desenvolvimento e apropriação de conhecimento, trata-se de um processo de socialização do conhecimento científico como a forma mais elaborada de apropriação do real.

Em que pese às dificuldades que caracterizaram os processos de desenvolvimento do trabalho e, conseqüentemente, às limitações expressas no seu corpo afirmo que o trabalho contribuiu para uma maior compreensão da realidade do trabalho pedagógico na escola e sobre a constituição histórica e a natureza da Educação popular no Brasil. Constata-se um caráter ambíguo sobre a natureza da Educação Popular, ora tendendo para um aspecto assistencialista e ou de caridade para com os “pobres”; ora assumindo um aspecto científico, classista e popular no sentido das lutas contra-hegemônicas ao tipo de capitalismo e suas relações de poder na sociedade brasileira.

Constata-se ainda que os documentos que traduzem os discursos oficiais do Ministério da Cultura e Educação (MEC) e do Conselho Nacional de Educação, embora façam referências à democratização da escola pública, se limitam à afirmação da democracia burguesa, contrapondo desse modo, à dimensão política da Educação Popular.

A partir dos estudos desenvolvidos neste trabalho concluímos essas considerações sugerindo os seguintes temas para estudos posteriores:

- O estudo da Educação Popular relacionando as condições dos trabalhadores camponeses com pouca terra e os que não têm terras;

- Desenvolvimento de pesquisa sobre as dimensões da Educação Popular, relacionando aos processos de lutas sociais desenvolvidas pelas mulheres trabalhadoras brasileiras, na esfera da divisão sexual do trabalho;
- Desenvolvimento de estudo sobre a Educação Popular e sua relação com o movimento operário em geral, contra a exploração capitalista;

Além desses poder-se-ia a relação da Educação Popular com a Cultura Popular, com os Movimentos Populares de Saúde, Movimentos Ambientalistas, Movimentos dos Negros; dentre os tantos movimentos e organizações populares que existem em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- _____. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L., GIOVANETTI, M. A., GOMES, N. L. (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. pp. 19-50.
- ARAÚJO, U. C. de. **Ganga Zumba**, seu antecessor, acreditou na possibilidade de[...], abolir a escravidão, inverter as hierarquias sociais, para enfim poderem viver[...]. Disponível em: http://www.palmares.gov.br/005/00502001.jsp?ttCD_CHAVE=164. Acesso em 05 mai 2009.
- AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.
- AZEVEDO, José Carlos de. **Escola Cidadã: desafios, diálogos e travessias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BEZERRA, Aída. et. al. **A questão política da educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- BEZERRA, Aída. As atividades em educação popular. In: BEZERRA, A. et al. **A questão política da educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BRANDÃO, Carlos R.; **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BRANDÃO, Carlos R.; MENDONÇA, Ana W. A educação popular no Brasil: uma releitura a partir de Antonio Gramsci. In: **A questão política da educação popular**. BRANDÃO, Carlos R. (Org.). São Paulo: Brasiliense, 1997.
- BRASIL/MEC/CNE. **Decreto n. 2306/1997**, Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39. Brasília, 1997.
- _____. **Decreto n. 3276/1999**, Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. Brasília, 1999.
- BRASIL/MEC/CNE. **Parecer n. 115/1999**. Diretrizes gerais para os Institutos Superiores de Educação. Brasília, 1999.

_____. **Parecer n. 009/2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001.

BRASIL/MEC/CNE/CEB. **Resolução n. 02/1998.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, 1998.

_____. **Resolução n. 03/1998.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 1998.

_____. **Resolução n. 002/2002.** Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação, de formação de Professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, 2002.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília, 1997.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.

CARVALHO, D. **Educação popular:** um novo conceito de sociedade. Disponível em: <http://xis9.blogspot.com/2008/05/educacao-popularum-novo-conceito-de.html> - 84k. Acesso em nov 2008.

CORRALES, Javier. **Aspectos políticos na implementação das reformas educacionais.** Programas de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe, PREAL, 2000.

CUNHA, Luiz Antonio. **Uma leitura da teoria da escola capitalista.** Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

ENGELS, F. Prefácio à "Contribuição à crítica da economia política". In: **Obras Escolhidas**, vol. I, São Paulo, Alfa Omega, 1983.

FEITOZA, Ronney da S. **Educação popular e emancipação humana:** matrizes históricas e conceituais na busca pelo reino da liberdade. UFPB/ UFAM, GT: Educação popular, n. 6, 2005.

FERREIRA, Naura. S. C. **Supervisão educacional para uma escola de qualidade.** São Paulo: Cortez, 2000.

FUSARI, José Cerchi. **O planejamento da educação escolar; subsídios para ação-reflexão-ação.** São Paulo, SE/COGESP, 1989.

FLEURI, R. M. **Educação popular no Brasil:** significados contemporâneos das propostas de Freire e Freinet (1998). Disponível em: http://www.mover.ufsc.br/html/FLEURI_1998_EP_Brasil+.htm - 92k. Acesso em nov 2008.

- _____. **Educação popular e universidade**. Piracicaba, SP: Editora UNIMEP, 1999.
- _____. **Educação intercultural: desafios e perspectivas da identidade e pluralidade étnica no Brasil**. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis (SC), Brasil. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/mover/html/FLEURI_1999_EI_desafios_e_persp._S_alta_1999.htm>. Acesso em 08 out 2008.
- _____. Educação popular e complexidade. In: **ENCONTRO DE INTERCÂMBIO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO POPULAR**, 16-18 jun. 1997, João Pessoa (PB). 1997b.
- FREIRE, Paulo. O papel da educação na humanização, In: **Revista Paz e Terra**, nº 09. Rio de Janeiro, 1969.
- _____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- _____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- _____. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- _____. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- FREINET, Célestin. **A educação pelo trabalho**. Lisboa: Presença, 1974.
- FREITAS, Maria Teresa de A. **Vigotsky e Bakhtin**. Psicologia e educação: um intertexto. São Paulo: Ática, 1999.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Reformas educativas e o retrocesso democrático no Brasil nos anos 90. In: LINHARES, Célia (Org.). **Os professores e a reinvenção da escola**. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **Educação e Crise do trabalho: Perspectivas de Final de Século**. São Paulo: Cortez, 2001.
- GENTILE, Pablo. **Falsificação do consenso**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização de cultura**. Rio de Janeiro: Civilizações Brasileiras, 1979.

HARNECKER, Marta. **Tornar possível o impossível. À esquerda no limiar do século XXI.** São Paulo: Paz e Terra, 2000

HESÍODO. **Os trabalhos e os dias.** São Paulo: Editora Iluminuras Ltda, 1996.

HIRTT, Nico. **Les nouveaux maîtres de l'École. L'enseignement européen sous La coupe des marchés.** Anvers: EPO, 2000.

KRUG, Andrea R. F. **Ciclos de formação: uma proposta transformadora.** Porto Alegre: Mediação, 2001.

MANFREDI, Silvia M. **A educação popular no Brasil: uma releitura a partir de Antonio Gramsci.** In: A questão política da educação popular. (2003). Disponível em: http://www.proex.uel.br/intes/downloads/a_educacao_popular.doc. Acesso em Nov.. 2008.

MARX, Karl e ENGELS. **O Manifesto Comunista;** tradução Maria Lucia Como. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. Coleção Leitura.

MELLO, Guiomar Namó. **Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: uma (re)visão radical.** Texto digitado. 1999.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República.** São Paulo: EPU, EDUSP, 1974

NÓVOA, Antonio. **O passado e o presente dos professores.** Porto: Editora Porto. 1998.

NUNES, Clarice. **História da educação brasileira: novas abordagens de velhos objetos?** Teoria e Realidade, n. 6, 1999, p. 151-182. Disponível em www.prosiga.br/anisioiteixeira/artigos/historia.html.

PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de adultos: contribuição à história da educação brasileira.** São Paulo: Edições Loyola, 1973.

PALUDO, C. **Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático popular.** Porto Alegre, Tomo editorial, CAMP, 2001.

PARO, Vitor H. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo. Ática. 1998.

PEREIRA, Luiz C. B. **A reforma do Estado dos anos 90.** Brasília, Cadernos do Mare, n. 1, Brasília, 1995.

PERONI, Vera M. V. **O Estado brasileiro e a política educacional dos anos 90.** Brasília, Cadernos do Mare, n. 1, Brasília, 2000.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

PINHEIRO, M. C. de O. **Educação popular no Brasil: possibilidades de uma história comparada**. Rio de Janeiro: UFRJ/Programa de Pós-Graduação em História Comparada, 2008. (Dissertação de Mestrado). Disponível em: <http://www.hcomparada.ifcs.ufrj.br/revistahc/vol3-n3-jun2008/reform.educ.pdf>. Acesso em nov 2008.

PINTO, Álvaro V. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 1982.

PIOTTE, Jean-Marc. **El Principio Educativo in Gramsci**. Barcelona, A. Redondo Editor, 1972.

POSTED: Post subject: **Quem foi Ganga-Zumba?** Mon Nov 22, 2004 9:07. Disponível em http://www.palmares.gov.br/005/00502001.jsp?ttCD_CHAVE=164. Acesso em 01 mai 2009.

PRESTES, A. L. O método comparativo no estudo da história do Partido Comunista do Brasil. **Estudos Ibero-Americanos**, PUCRS, v. XXIX, n. 2, 135-148, dez. 2003.

RAMOS, Marize. N. **A pedagogias das competências**. Autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

SACRISTAN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto alegre: Artes Médicas, 2000.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez, 1983.

_____. **Ensino Público e algumas falas sobre a Universidade**. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, D. T. (Org.). **Filosofia da Educação**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992 (Coleção polêmicas de nosso tempo, v. 40).

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/forma no processo pedagógico**. Campinas, SP: Autores Associados, 1994.

SHIROMA, Eneida O. et al. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, C. S. B. da. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SOUZA, Ana I. **Relação entre educação popular e movimentos sociais na perspectiva de militantes-educadores de Curitiba**. Um balanço das décadas de

1980 e 1990 e os desafios da realidade atual. Dissertação de mestrado em Educação e Trabalho. Curitiba, UFPR, 2003.

STRECK, Danilo R. Educação popular e a (re)construção do público. Há fogo sob brasas. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n.32, Rio de Janeiro, maio/ago, 2006.

VALENTE, Ana L. Os negros, a educação e as políticas de ação afirmativa. In: **Revista brasileira de educação**, nº 19. Rio de Janeiro/Campinas: ANPED/Autores Associados, jan/fev/mar/abr. 2002.

VIEIRA, Maria C. **Itinerários de educadores**: contribuições da educação popular a EJA. (2008). Disponível em: http://www.reveja.com.br/revista/2/artigos/REVEJ@_2_Maria_Clarisse.htm - 59k. Acesso em nov 2008.

WARDE, Miriam J. **Anotações para uma historiografia da educação brasileira**. Em Aberto. Brasília, MEC/INEP, ano 3, n. 23, set/out., 1984.

_____. Contracapa de: NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**, Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

WEYH, Cênio B. Faces (novas) da educação popular no contexto brasileiro atual: a construção do poder popular pela participação. UNISINOS, GT: **Educação Popular**, n.6, 2005.