

ELEMENTOS PARA A CRÍTICA DA QUESTÃO DA ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO*

Moacir Gadotti**

INTRODUÇÃO

Pretendo fazer aqui algumas colocações a respeito da formação do educador, tema que retorna ao debate e com o qual estive diretamente envolvido a partir de 1978 com a realização da pesquisa "Análise do Currículo e do Conteúdo Programático dos Cursos de Pedagogia com vistas a Propostas Alternativas de Reformulação".***

Desde essa época tínhamos consciência de que uma redefinição do curso de Pedagogia envolveria outras mudanças na estrutura do sistema educacional e deveria ser precedida de um amplo debate. Tínhamos uma mudança no currículo do curso sem que os educadores fossem ouvidos.

*O presente texto é uma versão revista e ampliada da apresentação feita na Mesa-Redonda sobre a "Natureza e Especificidade da Educação". MEC/INEP, Brasília, 5 de julho de 1984.

**Professor de Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

***Financiada pelo INEP e publicada em 1980, por essa mesma instituição, com o título *Redefinição do Curso de Pedagogia*, trata-se de um estudo dos principais problemas encontrados em 50 cursos analisados, com a finalidade de apontar diretrizes de superação.

Foi com essa preocupação que organizamos o I Seminário de Educação Brasileira*. Pela grande participação nacional que teve e pela repercussão posterior, este evento pode ser considerado um marco histórico na educação brasileira dos últimos anos. O I Seminário conseguiu expressar uma reivindicação sentida por todos os educadores de participarem da definição das diretrizes da política educacional. A Revista *Educação & Sociedade* serviu de elo entre os educadores que se reuniram em Campinas e deu continuidade às posições aí firmadas.

Abro um parêntese para dizer que não farei, neste trabalho, uma exposição baseada num saber muito "elaborado". Ao contrário, procurarei partir mais da prática dos problemas enfrentados do que do estudo exaustivo da questão, de um saber mais "doxológico" do que "epistemológico".**

Portanto, a primeira pergunta que faço ao discutir o tema é por que estou aqui discutindo. Por que, em 1978, não nos colocamos a questão da "especificidade" da educação? Por que essa questão apresenta-se hoje com mais intensidade?

De fato, naquele momento não se colocava o problema da especificidade da educação. O Seminário foi dominado pelo *recusa* e pela *refutação* da concepção tecnoburocrática oficial. Daí a dificuldade do professor

*O I Seminário da Educação Brasileira foi realizado em Campinas (SP), entre 20 e 22 de novembro de 1978, e organizado pela mesma equipe da Faculdade de Educação da UNICAMP que realizou a pesquisa sobre os cursos de Pedagogia: Ophelina Rabello, Moacir Gadotti, Cecília de Azevedo L. Collares, Elizabeth S. P. de Camargo, Ivany Rodrigues Pino e Martha Rosa Pisani Destro.

**Referência à exposição do professor Dermeval Saviani na Mesa-Redonda sobre a "Natureza e Especificidade da Educação". MEC/INEP, Brasília, 5 de julho de 1984.

Valnir Chagas, por mim convidado para participar do encontro, de expor seu projeto de reformulação dos cursos para a formação do educador.¹

Na verdade, mais do que o conteúdo da proposta, o que se estava rejeitando era uma concepção de política educacional que não incluía a participação dos educadores.

Vejamos, por outro lado, o que está acontecendo hoje com a educação. A situação é um pouco semelhante à que vem ocorrendo com a Igreja nas últimas décadas. A Igreja e a Escola são **instituições históricas** e assumem funções de acordo com o momento histórico. Quem poderá, então, determinar a função, a natureza e a especificidade dessas instituições senão o próprio movimento histórico? O que é, então, específico? O específico depende de cada momento histórico?

Vejo, hoje, que ambas estão no outro lado da “curvatura da vara”, como costuma dizer o meu companheiro Dermeval Saviani. Elas assumiram também a tarefa de **mobilização social** e de **crítica da sociedade e do Estado**, “bolas” que não querem mais jogar no seu campo “específico”. São apontados, para isso, outros espaços abertos para jogá-los: os sindicatos, os partidos, o parlamento, as entidades de classe, associações etc.

A Escola diz: “vamos renunciar a tudo isso”; “trabalho sindical se faz na associação”; “trabalho de formação societária não deve ser feito na escola”; “trabalho político a escola não precisa fazer, pois há um lugar ‘específico’ que é o partido, a entidade” etc. etc. E chega-se ao ponto, hoje, de educadores bem intencionados, ao assumirem cargos de importância hierárquica na educação, dizerem e afirmarem que nas escolas o professor não deve se organizar enquanto categoria; ele tem de se organizar na sua entidade. Na escola, “professor tem que ensinar, aluno tem que aprender”, tema antes difundido na área educacional e que hoje retorna já num contexto mais liberal e defendido por neoliberais.

¹ CHAGAS, Valnir. **Formação do magistério: novo sistema**. São Paulo, Atlas, 1976.

Aliás, esse sempre foi um tema do liberalismo na educação e da **concepção burguesa da educação**.

Para essa concepção é preciso primeiro definir a educação, sua especificidade, e só depois formar os que devem assumir essa atividade especificamente educativa. É preciso passar por uma certa avaliação e estudo para selecionar os que têm o “dom” da especificidade, a vocação para a educação.

Colocar a questão da especificidade deslocada de sua compreensão histórica, é, no meu entender, introduzir disfarçadamente, portanto ideologicamente, na escola, o gérmen do esvaziamento do seu **papel social e político**, reduzindo-a ao cumprimento de suas funções técnicas. Isso me leva a compreender a questão partindo da análise da história recente da educação brasileira, antes de expor algumas **hipóteses** e algumas **anti-teses**.

A CONCEPÇÃO OFICIAL

Um dos princípios norteadores da formação do educador, estabelecido no **Encontro Nacional para a Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação**, realizado em Belo Horizonte, em novembro de 1983, considera que “a docência constitui a base da identidade profissional de todo educador”.

Procurarei defender a diretriz de Belo Horizonte partindo de considerações históricas que o justificam, isto é, o contexto do movimento dos educadores visando à **revalorização do profissional da educação ao mesmo tempo em que reafirma o papel educativo desse profissional**. Podemos dividir esse período da educação em três momentos:

- 1) 1964 a 1978 — predomínio do tecnicismo pedagógico;
- 2) 1978 a 1982 — predomínio da contestação à concepção dominante e surgimento dos primeiros projetos educativos da sociedade civil; e
- 3) a partir de 1983 — experiências alternativas fundadas no princípio de uma educação democrática.

No meu entender, o pensamento pedagógico da "abertura" situa-se preponderantemente entre 1978 e 1982 e está intimamente enraizado no movimento social. É nesse período que se nota mais claramente o envolvimento da sociedade civil com o fortalecimento de suas organizações, com as suas conquistas diante do Estado, na busca da instauração de um regime democrático. Esse movimento traz em si também, como parte integrante de seu projeto, um novo projeto educacional.

O que se estava rejeitando, então? Sem uma ordem hierárquica, sem pretender ser exaustivo, poderia dizer que a concepção dominante (prefiro falar em "concepção" e não em "tendência") caracteriza-se:

- 1) pela **crença** no planejamento educacional, no conhecimento técnico-organizacional e pelo valor constantemente reafirmado da ordem, da hierarquia, da previsibilidade, da impessoalidade etc.;
- 2) pela inculcação da obediência e **culto à legislação** educacional. O legalismo não é pernicioso apenas em seu conteúdo. O que me parece mais nocivo é o hábito inculcado nos educadores de reduzirem todos os problemas pedagógicos a problemas legais, levando-os a buscar solução (sempre prevista) nos manuais, no livro de legislação, na norma estabelecida;
- 3) pela crescente instauração da **divisão social do trabalho** na escola (entre os planejadores e os executores, entre os que pensam e os que fazem), privilegiando os aparelhos burocráticos e fortalecendo o poder dos técnicos;
- 4) pela **uniformização** (sob a capa da modernização) dos sistemas escolares, submetidos a um rígido e inflexível controle burocrático exercido por órgãos normativos, pelos órgãos centrais dos sistemas estaduais de educação etc.;
- 5) enfim, pela prevalência da **razão técnica** sobre a **razão dialética**, que procura reduzir todas as questões pedagógicas (sociais e políticas) a questões técnico-administrativas.

No interior desse pensamento e dessa prática é que foi gestado o Parecer 252/69 que regulamenta os estudos pedagógicos superiores e que estabelece os mínimos de currículo e duração para o curso de graduação em Pedagogia.

O PENSAMENTO PEDAGÓGICO DA "ABERTURA"

As manifestações dos educadores, notadamente a partir de 1978, encontram respaldo na contestação da sociedade ao "sistema" como um todo. É nesse contexto que surgem grupos de educadores procurando repensar o papel do educador na sociedade*.

O pensamento pedagógico da "abertura" está ainda muito influenciado pelos teóricos da **teoria da dependência** (marcando a dialética entre "centro" e "periferia" na reprodução das relações capitalistas de produção) e pela **teoria crítico-reprodutivista** (que apresenta a escola como aparelho ideológico do Estado e reprodutora da estrutura de classes da sociedade).

Se a concepção oficial encontrava respaldo no pensamento norte-americano, os movimentos dos educadores procuravam, de um lado, um referencial teórico no pensamento pedagógico europeu, e, de outro, buscavam inspirar-se na cultura popular.

Esse período foi marcado pela realização das Conferências Brasileiras de Educação,² a primeira em São Paulo, em 1980, e a segunda em Belo Horizonte, em 1982. Nessas Conferências predominaram os temas da educação popular, as análises ideológicas da educação, o enfoque da dependência cultural e os projetos educativos da sociedade civil. Na segunda, mais do que na primeira, foi muito sentida a falta de alternativas con-

*Veja-se o nº 2 dos *Cadernos do Cedes* sobre "A formação do educador em debate" e a primeira publicação da ANDE sobre "A formação do educador", ambos publicados em 1981.

²Veja-se o artigo de CUNHA, Luiz Antonio. A organização do campo educacional: as Conferências de Educação. In: *Educação & Sociedade*, São Paulo (9), maio 1981.

cretas, o que julgamos ter sido evitado na terceira, realizada de 12 a 15 de outubro deste ano, em Niterói (RJ).

Ainda nesse período, nota-se um certo "êxodo" da escola, a busca de um sentido para a escola fora da escola, ao mesmo tempo em que nascem, crescem e se fortalecem as organizações de professores, estudantes e educadores, trazendo junto com a organização um novo pensamento e uma nova concepção de educação.

Nesse sentido, gostaria de tecer algumas reflexões sobre a discussão do papel da supervisão do ensino, mostrando como o movimento dos supervisores levou-os a conceber sua função de outra forma. De fato, foi a partir dos **Encontros Nacionais*** que nasceu uma nova concepção da supervisão, e não através de treinamentos realizados pelos teóricos da educação encastelados nos cursos de pós-graduação.

O caso da supervisão educacional pode ilustrar essa relação entre a formação de uma nova concepção da educação e o movimento de organização dos educadores.

Pode-se dizer que a experiência brasileira de supervisão escolar está ainda em fase de amadurecimento. O que se pode constatar, entretanto, é que, a partir de 1970, a supervisão, no Brasil, teve um grande desenvolvimento quantitativo. Apesar dessa expansão "exigida" pelo sistema escolar, isso não se traduziu numa melhoria significativa dos serviços que as escolas prestam à sociedade.

Os cursos que formam esse "especialista" são marcadamente **funcionalistas**, orientação revelada sobretudo pelos textos que adotam. Essa prática funcionalista da educação era particularmente denunciada nos primeiros Encontros Nacionais.

* Já foram realizados 7 Encontros Nacionais de Supervisão Educacional (ENSE). O último realizou-se entre os dias 30 de setembro a 5 de outubro deste ano, em Belo Horizonte (MG), com o tema geral: "Definição de uma política educacional para supervisores".

Na perspectiva funcionalista, a escola é considerada como um objeto estático, previsível, não como uma instituição dinâmica, em evolução, que desafia a previsão.

A tendência predominantemente positivista tecnoburocrática revela-se pela ênfase dada ao estabelecimento de objetivos instrucionais e pelo sistema de avaliação dos resultados.

Essa perspectiva não deixou de inquietar o educador em contato com o cotidiano da escola. A **escola real** não é uma coisa dada e fria. É um processo, é movimento. É uma totalidade em que o intra e o extra-escolar interagem. Longe de ser uma realidade imutável, a escola é um **local provisório, inacabado, precário**.

A organização dos supervisores de ensino possibilitou a reflexão sobre a realidade concreta da escola e com ela um enorme avanço em direção a uma nova concepção de supervisão, mais crítica e mais participativa.* Em oposição ao supervisor burocrata, o supervisor participante procura envolver-se na dinâmica da própria escola, agindo como mobilizador, como **animador cultural**. Nesse sentido, a filosofia que orienta esse agente da educação é totalmente outra. Parte do princípio da confiança (sem espontaneísmo) em todos os que compõem a escola, considerados como iguais e não como adversários.

Vista sob esse princípio — o princípio da confiança — a supervisão adquire dimensão totalmente diferente daquela que lhe era emprestada até então. Torna-se participante e participativa. Não só confia na participação de toda a comunidade escolar no planejamento, na coordenação, na avaliação, como motiva, anima essa participação. O supervisor não se torna um "líder" individualista, como apregoa a filosofia tecnocrática (a chamada ideologia da liderança), mas procura despertar para uma gestão coletiva. Não exerce sua atividade **de fora, sobre a escola, mas com a comunidade escolar, com os alunos, com os professores**.

* Veja-se o nº 7 dos **Cadernos do Cedes**, dedicado à "Supervisão educacional: novos caminhos".

Essas e outras idéias foram tomando forma e constituem-se hoje numa nova concepção da função e da natureza da supervisão e com ela da própria educação. Uma visão da supervisão e da educação que não nasceu da reflexão solitária de um ou outro pesquisador ou estudioso da educação, mas da luta concreta pela organização dos educadores. É de se esperar que toda concepção da educação, assim enraizada, não seja varrida da prática dos educadores pelos vendavais reformistas que assolam com frequência nossos campos educacionais.

EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

A partir de 1983, alguns estados iniciaram (e ainda estão em desenvolvimento) novas experiências educacionais inspiradas nos princípios da autonomia e da participação. A "participação" foi uma bandeira comum da oposição na pregação eleitoral de 1982. Embora conservando quase intacta a estrutura educacional anterior (que depende do poder central), procurou-se ampliar a participação dos educadores na elaboração da política educacional regional. Entre essas novas experiências gostaria de mencionar, limitando-me apenas às iniciativas oficiais e que envolvem grande massa de educadores, a criação do Fórum de Educação do Estado de São Paulo, a realização do I Congresso Mineiro de Educação, as eleições diretas para diretores de escola no Paraná e em Santa Catarina, a proposta de democratização da educação em Santa Catarina (um programa ambíguo, mas cheio de bons propósitos num governo estadual eleito pela situação), as iniciativas tomadas no Estado do Rio de Janeiro com a intenção de ampliar a participação dos educadores e a experiência da Prefeitura de São Paulo, entre outras que merecem ser seguidas e das quais os educadores deverão tirar numerosas lições para o futuro.

Tenho, também, tomado conhecimento de inúmeras iniciativas situadas no âmbito de escolas, tanto privadas quanto públicas, que transitaram de uma fase crítica da educação para uma fase orgânica e superaram as "lamentações" com propostas concretas de ação.

Todas essas experiências, a nível macro e microeducacional, estão sendo seguidas e analisadas pelos educadores e discutidas pelas suas organiza-

ções, notadamente a ANDE e a ANPEd, e deverão exercer grande influência numa grande e duradoura mudança na educação brasileira nos próximos anos.

RUPTURA ENTRE SABER E CONSCIÊNCIA

O movimento de educação caracterizava-se, até há algum tempo atrás, por uma nítida unidade, embora escondendo tendências teóricas opostas.

Sem a pretensão de explorar essas tendências de maneira exaustiva, mesmo porquê elas ainda estão em formação e se encontram mal definidas, gostaria de contribuir com o debate, tentando caracterizá-las como uma ruptura, no pensamento pedagógico brasileiro hoje, entre **saber e consciência**: para uns a natureza e a especificidade da educação está no saber e, para outros, a função e a especificidade da educação é a formação da consciência.

A primeira insiste no **conhecimento sistematizado** e na disseminação (popularização) do estoque de saber hoje apropriado pelas classes dominantes; na formação de **quadros** educacionais; na **competência técnica** do educador; e no **saber** como pressuposto para a ação.

Há nessa tendência uma enorme crença na "universidade" do saber e na possibilidade de "estendê-lo" a todos, independentemente das classes sociais, a crença numa democracia construída através da inteligência (Mannheim) e na "qualificação" do trabalhador.

Mais do que a divisão da sociedade em classes antagônicas, os teóricos dessa tendência estão preocupados com a "qualidade do ensino" (até bem pouco a grande preocupação da concepção oficial, como pode se constatar na leitura do III Plano Setorial da Educação, Cultura e Desporto — 1980/85) e com a deterioração da escola pública.

É desnecessário dizer que essa tendência encontra grandes defensores nos melhores cursos de mestrado em educação do país.

A segunda tendência insiste no **saber popular** nascido da necessidade de enfrentar problemas concretos de sobrevivência; na **formação das massas**: "conscientização" popular e organização de massa, defendendo a idéia de que uma democracia precisa mais de uma massa consciente do que de uma "inteligência" esclarecida; no **compromisso político** como horizonte de toda competência técnica do educador; e na **autoformação** na luta.

Esta segunda tendência acentua o papel dos educadores enquanto trabalhadores em estruturas autônomas e na necessidade de que a formação do "educador-educando" se processe dialeticamente, partindo do saber e da experiência de cada um.

O que me parece estar mais em conflito nessas duas tendências é que a primeira insiste mais numa formação técnica e a outra na formação política.

Uma tendência é sempre marcada pelo acento dado a certo aspecto erigido em aspecto principal, pela definição de prioridades, por uma certa hierarquização de funções. O **reducionismo** nem sempre pode ser evitado e por trás existem concepções político-ideológicas em conflito ainda não totalmente explicitadas. O que me parece evidente é que a primeira tendência pode cair na armadilha do **autoritarismo** como a segunda pode cair no **espontaneísmo**, e, ainda, que, pelo compromisso político dos defensores das duas tendências, ambas traduzem estratégias de ação político-educativas, mas estão incluídas numa mesma concepção popular e dialética da educação. As diferenças, hoje, estão mais nos meios do que nos fins, mas isso não é suficiente para evitar, amanhã, que sejam transformadas em concepções antagônicas de educação.

ALGUMAS HIPO-TESES

É a partir desses pressupostos teóricos que gostaria de apresentar algumas "conclusões" sob a forma de hipo-teses e de anti-teses, articuladas entre si, mas ainda, sob uma forma pré-elaborada.

- 1) **A especificidade da educação não é uma questão "geral"** — Ela pressupõe a resposta a outra questão: educação para que sociedade, educação de que classe e para que classe.

O professor Jefferson Ildefonso da Silva já colocou essa questão, afirmando que existem pedagogias para cada classe social e que se a sociedade está dividida em classes, existe uma pedagogia da classe dominante para a classe dominada e uma pedagogia da classe dominada para a classe dominante.*

Não consigo entender a especificidade sem me referir notadamente à luta de classes; portanto não consigo entender uma especificidade "em geral", separada da sociedade concreta, da sociedade real. Por isso, pergunto-me: especificidade de quem e para quem? Não pode ser uma especificidade em si, neutra.

A primeira hipo-tese, a primeira questão que precisa, então, ser resolvida, a meu ver, é **para que sociedade** nós entendemos essa especificidade da educação.

- 2) **Especificidade para que escola?** — Se entendemos que a luta do povo brasileiro hoje é pela sua autonomia e pela democratização da sociedade, concluímos que dentro de uma sociedade autônoma, democrática e livre, teremos uma escola que é fator e produto desta sociedade.

Essa **escola autônoma** deveria, por exemplo, escolher autonomamente os seus dirigentes. Portanto, não pode existir um curso para preparar "especialistas" do comando, "predestinados" a serem "dirigentes" e os demais professores "dirigidos". Numa sociedade autônoma, a escola deve ensinar a todos os instrumentos que os capacitem para a direção e o governo.

*Veja-se o artigo de Jefferson Ildefonso da Silva publicado neste número, sob o título "A natureza e a especificidade da educação: subsídios para uma reflexão sobre a formação de educador".

Isso coloca em questão toda a formação do educador tal como é concebida pelo Parecer 252/69 do Conselho Federal de Educação (CFE).

Suponhamos, ainda, que essa escola possa definir seus currículos, que a sua autonomia conquistada chegue à própria definição de seus objetivos, respeitados os limites de sua dependência em relação à sociedade, e teremos, então, uma distância benéfica em relação as atuais estruturas burocráticas.

Só uma **nova estrutura** e uma redefinição da articulação entre órgãos centrais e escolas poderá dar um novo sentido à educação. Só podemos discutir a natureza e a especificidade da educação, concretamente, se levarmos em conta a conservação ou a transformação das estruturas que hoje condicionam o trabalho pedagógico. Fora disso, parece-me que é fazer metafísica da educação ou teologia da educação.

- 3) **A educação é uma totalidade** — Como reestruturar o curso de Pedagogia sem reestruturar o mestrado em Educação, sem reestruturar a formação de 2º grau (a escola normal) e sem reestruturar as licenciaturas? * Um dos méritos da "Proposta Valnir Chagas" é não ignorar essa articulação. Os nossos eméritos mestrados em Educação parecem muito isolados de todo esse debate e as escolas normais sequer conhecem o que vem sendo discutido até aqui. Não há sequer representantes das escolas normais nos Comitês que discutiram o assunto.

Tenho a impressão de que os cursos de mestrado estão muito satisfeitos consigo mesmos, estão muito satisfeitos com a sua própria estrutura e a concepção de mestrado vigente.

Apesar da benéfica influência teórica exercida sobre a totalidade da educação, permanecem ainda muito pouco criativos em relação a si mesmos, eu diria, acomodados quanto às linhas básicas sobre as quais foram formados.

O mestrado, em nosso país, vem de uma concepção academicista. Profissionaliza muito pouco. Eu diria que ele está voltado muito mais para **ciências da educação** do que para **educação**, de vez que forma mais psicólogos, sociólogos, filósofos, historiadores etc., da educação. Se se deseja conservar a atual estrutura, dever-se-ia valorizar, igualmente outras formas de pós-graduação, como os cursos de especialização nas diversas áreas, para que aí fossem realmente preparados os "especialistas", e não no curso de Pedagogia que não forma especialista algum. Essa não seria uma forma de elitização da educação, como entendem alguns, mas uma forma de articular melhor todo o setor educacional. A desarticulação, a fragmentação da educação só pode interessar ao pensamento autoritário.

A totalidade a que nos referimos aqui não é apenas em relação aos diversos níveis de ensino, mas, especialmente, em relação à sociedade. É na referência ao todo social que a escola busca legitimidade e não apenas na transmissão de um "saber elaborado".

Não vejo porque não atribuir à escola, em todos os níveis, também a função social de interessar-se pelos **grandes problemas nacionais** e, em função desse interesse, tornar-se **agente de mobilização social e consciência crítica** da própria sociedade que a mantém.

- 4) A questão da **complexidade** da educação — Já foi dito, muitas vezes, que o fenômeno educativo é "tremendamente complexo".

Eu permito discordar dessas afirmações e dizer que essa é uma falsa questão. Torna-se questão, no entanto, para aqueles que não têm uma ótica de classe bem definida, uma típica questão do pensamento liberal. Parece-me que nessa armadilha também caiu o Comitê Pró-Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura na sua "Proposta Alternativa para a Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura" *. Isso sem desmerecer o esforço realizado, mesmo porque eu também tomei parte na preparação desse documento, e, hoje,

*Veja-se **Cadernos do Cedes** nº 8, sobre "Licenciatura", publicado em 1983.

*Vide Anteprojeto da Regional de São Paulo, 1981. 25 p. mimeo

à distância, permito-me discuti-lo criticamente. Afirma-se constantemente a tese da “indefinição do curso de Pedagogia”, de sua ambigüidade, que persegue toda a história do curso e fica sem explicação, sem nenhuma relação com a concepção dominante de educação.

A concepção burguesa da educação, seja na sua forma autoritária, seja na sua forma liberal (que ressurgiu neste momento no Brasil), necessita da ambigüidade — que faz parte essencial da sua estratégia político-pedagógica — e estabelece objetivos, metas e programa, os quais, de antemão, sabe que não serão cumpridos. Não foi, por acaso, a própria burguesia que defendeu a tese da “escola para todos”, mas que criou todos os impecilhos para que as classes populares não tivessem condições de permanecer nela?

- 5) Não consigo discutir a questão da “especificidade” e da natureza da educação sem me referir ainda, a uma categoria básica do ato pedagógico que é a **decisão**, a tomada de partido, e, em conseqüência, a formação da consciência crítica.

Evidentemente, essa categoria nada tem a ver com a educação conservadora e autoritária. Formar para decidir-se, para comprometer-se, só tem sentido numa **concepção dialética da educação**, portanto, numa concepção transformadora. Essa hipótese vem na linha de superação da ambigüidade referida na hipótese anterior.

Os educadores e “pedagogistas” neoliberais que se multiplicam hoje no Brasil estão fazendo intensa campanha de preservação da escola como uma ilha de pureza, “desideologizando-a” e empunhando, para isso, a bandeira da “competência técnica” e da “defesa da qualidade do ensino”.

Se aos liberais interessava ideologicamente a preservação da estrutura de classes, hoje, os neoliberais, desejam uma “mudança” (a ideologia da mudança) controlada e gradual, sob a hegemonia e o domínio burgueses. Os educadores neoliberais fogem de toda discussão que coloque em pauta a estrutura de classes da sociedade. Normalmente

dizem que estão “cansados de discutir isso”, que é um “discurso reiterativo”, “imobilista” etc., por isso preferem ignorar essa questão e manter o seu discurso “acima” das classes, dentro da boa tradição liberal.*

- 6) Assim, caminhamos para uma sexta e última hipótese: o que evidencia a natureza e a especificidade da educação são os **fins** e não os **meios**. No meu entender, a especificidade da educação e da tarefa do educador não pode ser o conhecimento (a apropriação e a comunicação do conhecimento, que seriam sinônimos de “competência técnica”). A apropriação do conhecimento é um **meio** e não um **fim**. É verdade, conhecimento é poder, detém mais conhecimento quem detém o poder de conhecer. A conquista do **poder conhecer** da população está na razão direta do **poder social e político** que tiver, e, portanto, do seu grau de organização e força. O conhecimento não é, porém, uma condição para a força e o poder, nem é um pressuposto para a ação.

TRÊS ANTI-TESES

Concluindo, gostaria de me manter na velha tradição filosófica e enunciar algumas teses, ou melhor, anti-teses, já que elas se referem diretamente a teses apresentadas na Mesa-Redonda.

Vejo uma espécie de **reducionismo** que gostaria de pôr em evidência, acentuando suas conseqüências, com o único intuito de dar vida ao debate.

A afirmação de que “o pedagogo é um indivíduo versado em Pedagogia”, um “teórico da educação”, a meu ver, pode levar à separação en-

*Tenho me batido muito nessa questão e marcado, quase que intransigentemente, minha posição em dois livros que permito-me fazer referência: **Educação e poder** e **Concepção dialética da educação**. Neles procuro apresentar outras categorias que a brevidade do tempo que me foi concedido não me permite discutir aqui, como “conflito”, “dúvida”, “suspeita”, “sensibilidade” e outras.

tre os que pensam a educação e os que a praticam, destinando a tarefa intelectual da educação a uns poucos. Todo professor é um pedagogo, um educador, embora possa não exercer sempre a tarefa de pensar a educação, mas não pode prescindir, se desejar compreender o que faz, de refletir sobre sua prática. Especializar assim o pedagogo supõe uma verdadeira divisão capitalista do trabalho intelectual dentro da escola. Eis, portanto, uma grande armadilha dessa tese.

Entendo que quanto mais sabemos, mais ampliamos o âmbito da nossa ignorância. Somos sempre aprendizes do mundo e dos outros, e o educador aprende ensinando, tornando-se, no processo educativo, "educador-educando", para utilizar a expressão de Paulo Freire.

Gostaria igualmente de discordar de outra posição, segundo a qual "o específico da escola é a disseminação do saber sistematizado", sendo, portanto, o pedagogo o indivíduo que possui esse saber e que sabe transmiti-lo corretamente.

Os gregos e os romanos entendiam que o fim da educação era a formação do orador, do homem livre, capaz de defender-se, de conhecer seus direitos e de defendê-los. Aliava-se, de certa forma, o saber, a consciência e o poder.

Meu mestre Dermeval Saviani afirmou também, em sua exposição, que "ler, escrever e contar" são os instrumentos que as classes populares podem encontrar e buscar na escola para se "apropriarem" do conhecimento. Isso certamente é verdade. As classes populares buscam, na escola, saber para obterem poder de melhorar sua vida, para "subir na vida". É esse o fim da escola para os trabalhadores e os filhos de trabalhadores. Entretanto, se esse é o fim da escola, não seria mais eficaz para as classes trabalhadoras que elas aprendessem a se organizar e poderem, assim, "melhorar suas vidas"? Será que a escola transformadora não poderia, ao ensinar a "ler, escrever e contar", valorizar, igualmente, o "falar", o "gritar", o "conscientizar", o saber, ver e ouvir o que se passa no cotidiano de cada um e a busca intransigente e constante do saber que possibilitará mais poder, poder este que possibilitará, dialeticamente, mais saber? Não vejo razão para não incluir isso na especificidade da escola

hoje (a escola que pretende superar o conservadorismo pedagógico). Evidentemente, para quem tem os dentes em bom estado e está de estômago cheio, aprender o "saber sistematizado" pode ser a prioridade **um** da escola. Todavia, para quem está com dor de dente, a prioridade é a assistência odontológica que a escola pode oferecer e, para quem tem fome, a prioridade é a merenda escolar. A "atividade nuclear" da escola e do currículo, o principal e o secundário são relativos à situação concreta da escola, da escola que temos.

Temo que o acento excessivo **num dos** aspectos da formação humana, que é a formação intelectual, desvie os educadores da **luta principal**; temo que a busca da chamada "especificidade" faça com que os educadores reduzam seu trabalho à transmissão de um saber feito, desodorizado, pasteurizado, e especificidade se torne sinônimo de neutralidade e antônimo de totalidade.

Permito-me ainda discordar da tese segundo a qual a Pedagogia é a ciência da educação. Contra essa tese já argumentei³. Eu entendo que não existe uma ciência da educação, porque a educação é um ato para o qual muitas ciências concorrem.

Há no ato educativo uma intersecção de diversas ciências. Já em 1912, Eduard Claparède falava em "ciências" da educação. Mesmo entre nós, a Pedagogia é considerada mais um curso (como a escola normal) do que uma ciência. Por que não existe, por exemplo, o mestrado em Pedagogia? Entendida como ciência, a Pedagogia parece-me uma noção inadequada. Com esse sentido, o termo "pedagogia" está cada vez mais em desuso.

Mesmo se quisermos nos referir ao curso de Pedagogia, ao curso que forma educadores, a expressão mais adequada seria "curso de Educação", ou melhor, cursos de Educação, para não reduzirmos a educação apenas a um curso. Por isso prefiro falar em "ciências da educação"⁴.

³Veja-se REZENDE, Antônio Muniz de, org. *Iniciação teórica e prática às ciências da educação*. s.l., Vozes, 1979.

⁴Consulte-se a esse respeito a obra de MIALARET, Gaston. *Les sciences de l'éducation*. Paris, PUF, 1976.

CONCLUSÃO

Enfim, a minha preocupação é que nessa busca necessária da especificidade não nos desviemos do essencial e que essa busca não se torne um alibi para o nosso imobilismo. Nesse particular (universal) estou inclinado a pensar como Kant que afirmava ser a educação necessária porque é através dela que o homem se torna homem, porque não nasce homem, mas torna-se.

Nesse sentido, aceitaria a afirmação do professor Dermeval Saviani, prestando uma homenagem ao mestre Jean-Jacques Rousseau: pela educação o homem conquista uma "segunda natureza". Acrescentaria apenas que essa segunda natureza humana adquire-se pelo desenvolvimento **pleno e omnilateral**. Segundo Marx, o pleno desenvolvimento implica ensino **para todos** que seja, ao mesmo tempo, intelectual (cultura geral), físico (ginástica e esporte) e profissional (técnico e científico).

Contudo, antes mesmo de buscar a função e a especificidade da educação, talvez devêssemos procurar **legitimar** a ação da escola, entender os mecanismos que fazem dela um instrumento de disciplinação, entender porque, quanto mais o trabalhador precisa saber e gosta de conhecer, tanto menos as nossas escolas atraem esses trabalhadores.

Vivemos hoje, no país, um momento histórico, marcado por um amplo movimento de massa, de educação popular e de conscientização. É nessas manifestações populares que a educação deveria buscar se alimentar. Como poderá a educação buscar sua função e especificidade sem ouvir aqueles de quem ela depende e para os quais deveria trabalhar?

Em momento algum poderíamos deixar de insistir na necessidade da competência técnica do educador, condição necessária para o atendimento das reivindicações populares em matéria de educação. Entretanto, essa competência não se dá no vazio, não se justifica por si mesma. Um projeto competente e novo de educação, direcionado pelo movimento histórico-social, exigirá de nós lucidez e força para vencermos tanto as barreiras técnicas como as barreiras políticas.

Uma mudança verdadeiramente duradoura em educação, neste país, só poderá existir na medida em que for apoiada por esse movimento histórico-social. Novos projetos educativos sempre tiveram origem nesses movimentos. A pior proposta educacional sustentada por amplos setores populares é sempre melhor do que a melhor proposta, mas apenas sustentada por uma minoria (competente) de técnicos. Se ainda não temos uma massa de educadores conscientes e competentes não é por falta de projetos elaborados em gabinetes (já se disse que temos as melhores leis), mas porque esses projetos sempre saíram dos gabinetes e não da vontade popular.

Neste sentido, parece-me que no tocante à reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura, o projeto mais amplamente debatido é o que está parcialmente consubstanciado no Documento Final do Encontro Nacional de Belo Horizonte. É um ponto obrigatório de referência, fruto de seis anos de debates, síntese de um esforço nacional por uma educação democrática. É preciso retomar essa luta, e, se possível, dar um **salto qualitativo** na concretização das metas aí expostas.