

A SOCIALIZAÇÃO DO SABER SISTEMATIZADO E A DIMENSÃO POLÍTICA DA PRÁTICA ESPECIFICAMENTE PEDAGÓGICA *

Betty Oliveira **

INTRODUÇÃO

Muito se tem falado e escrito sobre a importância política da educação e da função da escola no processo de socialização do conhecimento elaborado. No entanto, muitas são as dificuldades de se identificar e caracterizar a função política da educação no exato momento em que se desenvolve a ação especificamente pedagógica que pretende socializar o saber elaborado. Essas dificuldades, na verdade, decorrem de uma outra dificuldade, isto é, a dificuldade de se compreender tanto o que seja especificamente pedagógico e o que seja especificamente político, quanto o que seja a relação recíproca desses dois pólos (distintos, mas complementares) no processo de transmissão-assimilação do saber elaborado.

Essa dificuldade cria os mais diferentes modos de conceber a função política da educação. Numa experiência que vem sendo desenvolvida desde meados de 1980, na Universidade Federal de São Carlos-UFSCar, alguns desses modos foram vivenciados pela equipe de responsáveis. Durante um longo tempo a equipe, apesar de vivenciá-los e senti-los, não conseguia caracterizá-los (ou mesmo ainda percebê-los) no exato momento da prática que realizava, embora já tivesse estudado e debatido sobre alguns deles. O que ocorria (e, por vezes, ainda ocorre) era que não se conseguia compreender em que consiste a especificidade da edu-

cação (sua tarefa de socializar o saber elaborado) e a dimensão política aí implícita. O modo de entender esses elementos era ainda muito sincrético, isto é, esses elementos eram tratados como partes de um todo, mas sendo esse todo um conjunto caótico, um amontoado confuso daqueles elementos. A não delimitação de cada um de per si, bem como a não compreensão do que fosse a relação recíproca que os integra num todo dinâmico, dirigia o raciocínio dos membros da equipe (sem exceção) a trabalharem com um e outro elemento do todo, um ao lado do outro numa justaposição inconciliável, ou simplesmente (o que foi mais comum) a eliminar um ou mais elementos em favor de outros.

O próprio desenvolvimento da prática em realização, porém, foi exigindo cada vez mais da equipe uma compreensão mais dinâmica dessa ação pedagógica. Movida por essa exigência e com base tanto no seu "sentir a questão na prática", quanto no fato de já conseguir delimitar explicitamente vários dos múltiplos fatores e relações desta ação, a equipe está elaborando tentativas de superação desse unilateralismo de pensamento.

Num texto que escrevi no início de 1983¹ descrevi alguns aspectos da análise que a equipe estava fazendo naquela época sobre a experiência de ensino realizada pelo Projeto de Alfabetização de Funcionários-PAF, da UFSCar, e como a equipe estava entendendo, com base nessa análise, a função política da educação. Afirmo,² de maneira rápida, que uma das questões cruciais do fazer-pedagógico é a relação conteúdo-forma deste fazer. Já naquela altura estava claro, para a equipe do Programa de Educação de Adultos-PEA, da UFSCar, que a relação do técnico com o político em educação está intimamente correlacionada com outras relações e que, inclusive, uma dessas relações tem caracterizado as várias tendências da educação durante os séculos — a relação conteúdo-forma.

* A primeira versão desse texto foi apresentada num dos painéis da III Conferência Brasileira de Educação — CBE, Niterói, em outubro de 1984. Para a atual versão foram acrescentados maiores detalhes e resultados atuais de análises.

** Professora do Curso de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

¹ OLIVEIRA, Betty Antunes de. Aprendendo a ser educador "técnico + político". *Educação de Sociedade*, Campinas (15):20-31, ago. 1983.

² Idem, *ibidem*, p. 28.

Embora a equipe já detectasse uma série de aspectos isolados dessas correlações (inclusive alguns deles desde o tempo em que discutiu a possibilidade de realizar o 1.º PAF), não conseguia explicitar esses aspectos no seu movimento recíproco.

Atualmente, com o avanço da análise feita, com base na qual se reelaborou as metodologias aplicadas no 1.º PAF (quanto à alfabetização e quanto ao ensino da Matemática, para adultos) e com a testagem, no 2.º PAF, das propostas metodológicas reelaboradas, essas correlações estão se tornando cada vez mais percebidas nos seus múltiplos mecanismos e implicações sociais. Em consequência disso está sendo possível explicitar a questão oralmente e através de textos.

No presente texto procurarei explicitar a correlação entre a relação do técnico e do político em educação com a relação do conteúdo e da forma do processo de transmissão-assimilação do saber escolar.

Espero que a sistemática escolhida proporcione ao leitor, pelo menos, uma visão geral do processo de aprendizagem que a equipe vem vivenciando. Esta sistemática é a seguinte: num momento são descritos os resultados que a equipe obteve em determinada fase e no momento seguinte são apresentadas considerações que a atual equipe faz sobre aqueles resultados. Depois dessa exposição são feitas algumas considerações finais.

TENTANDO COMPREENDER A DIMENSÃO POLÍTICA DA AÇÃO ESPECIFICAMENTE PEDAGÓGICA.

A experiência de compreender, a partir da e na prática, a dimensão política da ação especificamente pedagógica teve, como primeiro momento, a elaboração e realização do primeiro PAF (realizado de outubro de 1980 a junho de 1981, através do qual um grupo de professores e alunos da UFSCar procurou alfabetizar alguns funcionários dos setores do campo, obras e zeladoria. Ao assumir o desafio de elaborar e realizar esse projeto, o grupo discutiu muito sobre o que seria a função política e a função técnica da alfabetização de adultos. Ficou claro nessas discussões que a educação não era neutra, como afirmavam os defensores

da proposta que dizia que "a educação é um problema técnico e não político, e como tal é uma prática neutra". Ficou claro também que, embora a educação tenha uma função política, não pode ser reduzida ao momento do que comumente se chama "debate político". Este aspecto se fez mais claro à equipe ao tomar conhecimento do trabalho de um determinado grupo, numa das cidades do Estado de São Paulo. Alguns membros deste grupo explicaram: "após quase dois anos de alfabetização, criamos, através dos debates sobre as palavras geradoras 'luta', 'greve', 'favela', um bando de revoltados ativistas que não chegaram a entender bem contra que e contra quem realmente deveriam lutar. E não alfabetizamos ninguém. Não conseguimos nem que lessem ou escrevessem as palavras 'luta', 'greve' e 'favela' sobre as quais tanto debatemos".

Essas discussões levaram aquela equipe a perceber, embora de uma maneira muito intuitiva ainda e, como tal, pouco delimitada, que a relação do técnico com o político em educação está vinculada à relação da forma do processo ensino-aprendizagem com o conteúdo a ser transmitido-assimilado. Alguns pontos chegaram a ser detectados naquela época, embora não chegassem a ser explicitados da maneira exposta abaixo:

— o tecnicismo afirma a neutralidade da educação e supervaloriza a forma do processo ensino-aprendizagem em detrimento do conteúdo a ser transmitido-assimilado. Este tipo de proposta metodológica na alfabetização de adultos produz uma aprendizagem insuficiente do domínio do ler e do escrever. A insuficiência desse domínio dificulta em muito a utilização, pelo educando adulto, desse saber como uma ferramenta cultural na superação de necessidades da sua prática social de modo geral e, principalmente, como instrumento imprescindível na luta contra a situação de exploração na qual se encontra;

— o politicismo, ao se propor a superar a mentalidade tecnicista que afirma a neutralidade da educação, enfatiza o que considera político em educação. Com isso reduz (sem necessariamente ter consciência dessa redução) o conteúdo do saber escolar a um dos aspectos do conhecimento elaborado, qual seja, os problemas sócio-político-econômicos existentes, considerando-os o conteúdo a ser transmitido-assimilado. No caso da alfabetização de adultos isso gera a seguinte mentalidade: tanto

a **forma** como o **conteúdo** específico do saber escolar desse campo de ensino (o saber ler e escrever) são "questões meramente técnicas" e, como tal, são "questões secundárias". O politicista não percebe que esse seu modo de considerar essas questões contradiz, inclusive, o seu próprio discurso sobre a não neutralidade do fazer pedagógico. Por outro lado, sem ter consciência disso, escolhe (e supervaloriza) uma determinada **forma** de atividade, o diálogo, como se o diálogo já garantisse em si e por si, a concretização da democracia no ato de ensinar. O resultado do politicismo na alfabetização de adultos contribui, assim, para a manutenção do analfabetismo, isto é: o politicismo, pensando ultrapassar o tecnicismo, reduz a alfabetização de adultos a momentos de debates sobre problemas sócio-político-econômicos e não alfabetiza. Com isso não possibilita, nem mesmo de modo insuficiente (como o tecnicismo precariamente chega a fazer), o domínio do ler e do escrever como uma ferramenta cultural que o educando poderia utilizar na luta contra sua situação de explorado. Assim, o politicismo, em nome da democratização do saber e através do diálogo, contribui para que o educando adulto permaneça uma presa fácil para o regime de exploração, através de dois modos: além de não possibilitar ao educando adulto a utilização eficaz de uma das ferramentas culturais (o ler e o escrever) imprescindíveis na luta dentro de uma sociedade letrada, torna-o um "revoltado ativista" (como foi denominado por aquele grupo citado anteriormente), que não consegue realizar uma ação conseqüente dentro do contexto no qual se vê inserido. Esses dois resultados dão condições excelentes ao poder para aumentar seus mecanismos de opressão, com o objetivo de continuar garantindo o regime de exploração.

É preciso esclarecer aqui um fato que ocorre em qualquer grupo de trabalho: houve vários níveis de entendimento dessa problemática entre os membros da equipe. Este fato aliado a outros acabou definindo atuações diversificadas dos alfabetizadores em relação aos objetivos propostos por todos, inclusive atuações que contradiziam esses objetivos. Essas atuações estavam, como foi dito, condizentes com o nível de entendimento que os alfabetizadores chegaram a obter dessa problemática e do próprio desenvolvimento da prática que realizavam, e com a qual se propunham a aprender.

Non intuito de não cair naquelas duas posições constatadas — o tecnicis-

mo e o politicismo, aquela equipe procurou valorizar, na sua prática de alfabetização, tanto o aspecto técnico (considerado pedagógico), quanto o aspecto político, do seguinte modo: desenvolvia-se o debate sobre a palavra geradora (considerado como a "parte política" da alfabetização) e depois desenvolvia-se a "parte técnica" (considerada a "alfabetização propriamente dita", isto é, o ensinar a ler e a escrever). Pensava-se que, assim, ao se reunir a parte política à parte técnica da alfabetização, uma ao lado da outra, "dando-lhes o mesmo valor", se estaria escapando do politicismo e do tecnicismo.

Logo nas primeiras semanas (para não dizer "já nos primeiros dias"), verificou-se a insuficiência dessa proposta. Ao se desenvolver a parte chamada "parte política", surgia a reclamação dos alfabetizandos de que não queriam "gastar tempo com tantas conversas", porque o que precisavam era aprender a ler e escrever.³ Ao se desenvolver a chamada "parte técnica", o que requeria bastante tempo, os alfabetizadores ficavam angustiados porque "tinham deixado de lado a parte política". Na verdade, o que ocorria é que não se conseguia fazer a relação do técnico com o político na ação pedagógica. Hora ficava-se num pólo e hora noutro pólo. Praticamente todos os membros da equipe sentiram, cada um a seu modo, essa problemática. Isso criou, por um lado, um ambiente cheio de ansiedade e insatisfação e, por outro, motivou a procura de uma explicação para o fato.

Como se pode deduzir do que foi proposto e realizado, a correlação da relação conteúdo-forma com a relação técnico-político, embora tenha sido, de certo modo, caracterizada nas discussões preliminares que antecederam a experiência do PAF, não chegou a ser delimitada explicitamente naquela proposta, porque não se tinha compreendido como essa correlação se dá, de fato, na prática. Isso só foi sendo percebido lentamente por alguns alfabetizadores, a partir de algumas seqüências de fatos ocorridos na prática em realização. Uma dessas seqüências foi a seguinte: ainda nos debates anteriores à realização da experiência, os então futuros-alfabetizandos explicaram muito claramente que não queriam qualquer alfabetização, mas "uma leitura e escrita que fosse um

³ OLIVEIRA, Betty. *Uma Contribuição ao Estudo do Cotidiano da Alfabetização de Adultos*. São Carlos, UFSCar, 1984. p. 12-20, mimeo.

instrumento de luta". Afirmaram, já naquela época, que o ler e o escrever eram para eles como uma "ferramenta" que ainda não possuíam, mas precisavam possuir e dominar bem para atuar melhor nos movimentos reivindicatórios que estavam ocorrendo no campus, dos quais se viam, até certo ponto, impedidos de participar mais efetivamente, no exato momento em que precisavam de um mínimo do domínio do ler e do escrever. E isso vinha sendo cobrado por eles, com insistência (e até irritação de alguns), desde os primeiros dias da experiência. Os alfabetizadores não entenderam, de início, essa cobrança como uma cobrança que estava sendo motivada por uma necessidade concreta da prática social daqueles alfabetizando, mas a consideraram um "mero fruto da ideologia dominante", que estaria subliminarmente levando os alfabetizando a considerarem a escola como "um local onde não se deve tratar de certos assuntos, além das 'coisas de escola' ". Sendo assim, os alfabetizadores continuavam a desenvolver os debates sobre o tema das palavras geradoras do mesmo modo que antes, retirando muito do tempo dos alfabetizando que deveria ser dedicado ao aprendizado efetivo do ler e do escrever. Com a cobrança cada vez mais insistente e decisiva dos alfabetizando e com o desejo (por parte dos alfabetizadores) de não cair no tecnicismo e nem no politicismo, como vinha ocorrendo sem que se percebesse até então, alguns alfabetizadores constataram a necessidade de ensinar o melhor possível a ler e escrever. Isso, naturalmente, requeria uma nova distribuição do tempo para as atividades a serem desenvolvidas em salas de aula. Os efeitos disso logo se fizeram sentir. Começaram a entender (ainda num nível mais intuitivo que consciente) que, ao ensinarem o melhor possível o ler e o escrever, isto é, ao transmitirem o melhor possível o conteúdo específico da alfabetização de adultos, já estavam cumprindo uma função política da alfabetização, qual seja: estavam socializando o domínio do ler e do escrever. Entenderam que, ao se socializar esse saber, cumpre-se já no próprio ato de concretizar a ação pedagógica propriamente dita a função política da educação, sem se estar, necessariamente, falando de política.

Vários resultados, porém, deram condições para alguns alfabetizadores compreenderem que essa função não podia ser reduzida ao fato de se realizar o pedagógico. Alguns desses resultados decorreram da própria decisão de se intensificar mais o tempo para o ensino do ler e do escre-

ver. Não se poderia querer ensinar o melhor possível sem levar, em conta um de seus fatores imprescindíveis, o tempo adequado. Conseqüentemente, o tempo dedicado ao debate realizado sobre um tema codificado por uma palavra geradora, foi diminuído. A função do debate foi sendo aos poucos transformada, sem que se percebesse isso durante um bom tempo. Duas razões básicas determinaram essa mudança: uma delas refere-se ao fato de se ter decidido diminuir o tempo que antes vinha sendo dedicado ao debate que precedia a palavra geradora; a segunda foi o fato de se procurar concretizar, no ato de ensinar-aprender o ler e o escrever, o objetivo do PAF, qual seja: oferecer ao alfabetizando as condições de ensino para que ele fosse percebendo-se como sujeito de seu próprio processo de alfabetizar-se e, ao alfabetizador, as condições de tornar-se sujeito do seu próprio processo de formar-se como alfabetizador/educador, tendo em vista o objetivo último de contribuir para a construção de uma nova sociedade. Ocorreu o seguinte: através das várias tentativas feitas para se captar do educando adulto o que ele já sabia e levá-lo a perceber como já usava/usa suas idéias na "construção" de novos conhecimentos exigidos pelas suas necessidades cotidianas, bem como das tentativas feitas para que ele utilizasse conscientemente esse seu "como saber" ali no momento de aprender o que lhe estava sendo ensinado de novo, desenvolveu-se pouco a pouco, sem que se percebesse, uma nova função para o debate na alfabetização de adultos. A função desse debate não era a de discutir o tema das palavras geradoras ou algum tema sobre questões que envolvessem cálculos matemáticos. Esta discussão podia até nem existir enquanto um momento que precede o trabalho com a palavra geradora ou com as contas. Verificou-se que o debate eficaz para o processo de aprendizagem do educando adulto quanto ao ler, escrever e fazer contas, não é necessariamente aquele onde se discute problemas sócio-político-econômicos em si e por si mesmos (esses temas podem até surgir, mas não são imprescindíveis). O debate "onde se falava sobre algo" foi perdendo sentido. O debate que efetivamente estava contribuindo para a aprendizagem daqueles educandos era aquele que, permeando todo o processo do fazer-pedagógico (que a equipe antes concebia como a "parte técnica") possibilitava a esse educando condições concretas, condições reais de ensino, para que fosse, pouco a pouco, percebendo-se como sujeito do seu aprender o conhecimento que ainda não tinha mais precisava ter. Nesse debate, den-

tro de uma certa coordenação, os alfabetizando falavam e ouviam sobre o que já sabiam e como sabiam, mas também agiam (cada vez mais intencionalmente) escrevendo, lendo, organizando suas idéias, elaborando-as a partir do que já sabiam e do que passaram a saber, criando e recriando para si novos conhecimentos. Verificou-se que não se precisou gastar mais tempo para convencê-lo que ele "já sabia algo", pois ele constatava isso no seu próprio ato de aprender a ler, escrever, fazer contas, etc. Ele ia "ideando" (como explicavam) o que já sabia com o que não sabia, através da percepção do seu modo de raciocinar, usando-o cada vez mais conscientemente para organizar suas idéias no seu aprender. Verificou-se, portanto, que não era preciso gastar tempo para, através de palavras, convencê-lo que ele é um dos sujeitos que criam e recriam o conhecimento humano, pois ele vivenciava isso no seu agir, no próprio modo como ia aperfeiçoando o que já sabia e como ia captando o novo elaborado pela humanidade.

Para esse tipo de debate não foi preciso determinar quando seria realizado: "antes, depois ou em alguns momentos" da chamada "parte técnica". Foi compreendido como parte integrante de todo o processo do fazer-pedagógico, possibilitando condições reais para a concretização da relação orgânica do conteúdo com a forma de transmissão-assimilação do saber elaborado e, conseqüentemente, da relação do técnico com o político no processo educativo. Com isso o debate deixou de existir como uma atividade em si mesma e por si mesma, mas passou a ser assumido como um dos meios de comunicação para se concretizar o ensinar-aprender propriamente dito. Deixou de ser simplesmente "o momento em que se fala de certos assuntos de interesse do alfabetizando adulto".

Um fator decisivo e imprescindível para que esse tipo de debate se tornasse um meio eficaz de possibilitar o aprender ler, escrever e fazer contas foi a "direção consciente" (como diria Gramsci) que se procurou dar a ele⁴. Um debate espontaneísta onde simplesmente "se deixa o alfabetizando falar o que gosta" esvazia a efetivação do fazer-pedagógico que

pretende, de fato, possibilitar ao educando o domínio do saber ler, escrever, etc. Com estes e outros resultados, aqueles poucos alfabetizados que se propuseram a aprender a captar dados concretos da prática começaram a perceber que a função política da educação, e mais precisamente da alfabetização de adultos, não se reduzia ao fato de se estar concretizando o processo de transmissão-assimilação do ler e do escrever da melhor maneira que se podia. Aqueles resultados revelavam que a questão era muito mais complexa. Verificou-se que não se podia considerar a prática pedagógica como um momento onde apenas se daria a instrumentalização do educando, através da aquisição do conhecimento elaborado para, numa fase posterior, esse conhecimento ser utilizado pelo educando na luta pela transformação social. Isto é, através da prática pedagógica se processaria aquela instrumentalização. Correto! Mas não é só isso. Há muito mais a ser considerado aí. Verificou-se que o próprio modo como se dá essa instrumentalização gera efeitos também dentro da sala de aula, que servem a determinados interesses sociais. Há, portanto, uma orientação política subjacente ao modo como se dá essa instrumentalização, tenha-se consciência disso ou não.

A observação do aprendizado dos educandos (da leitura, da escrita e mais tarde da Matemática) mostrou que, em alguns momentos, alguns dos educandos já começavam a agir de maneira diferente daquela como agiam inicialmente. No início apresentavam uma postura de aceitação e submissão no modo de aprender o que lhes era transmitido. Depois começaram a agir mais intencionalmente, tanto no modo de aprender quanto no modo de expressarem-se oralmente, de escreverem o que pensavam, etc. Isso não significa que estivesse havendo uma mudança automática e imediata da atitude do educando nos outros âmbitos de sua atuação enquanto ser social, e nem mesmo em todos os momentos da prática pedagógica na qual estava inserido. Começou-se a perceber, porém, que havia algo no próprio ato de transmitir-assimilar o saber escolar, embora muito implícito e, como tal, bem pouco perceptível, e que esse algo poderia contribuir, já dentro do próprio ato pedagógico da sala de aula, tanto para a manutenção do poder instituído como para a luta contra ele. Isto é: foi-se percebendo que o próprio ato de transmitir-assimilar o saber elaborado traz, já no seu via-a-ser, o ato de transformar algo no próprio educando (e do educador). Era um "algo" inerente ao ato do educando ir percebendo-se como sujeito do seu próprio pro-

⁴ DUARTE, Newton. Recriando o ábaco e o sistema de numeração (primeira unidade de uma experiência de ensino de Matemática com alfabetizados adultos). *Educação e Sociedade*. Campinas (7) (20) : 141-57, jn./abr. 1985.

cesso de aprender, ao ato de ele pensar para expressar-se ou para corrigir seu próprio aprendizado, ao ato de escrever o que pensa, ao ato de ouvir captando o que o outro falou ou leu, ao ato de calcular, ao ato de expor suas idéias falando ou escrevendo, etc. Em síntese: verificou-se que conforme se relaciona a forma com o conteúdo no processo de transmissão-assimilação do saber elaborado, tendo-se em vista um determinado fim, obtém-se, já no vir-a-ser do processo de transmissão-assimilação, um posicionamento político do educando (e do educador), independentemente do fato de isso ter sido ou não percebido e/ou explicitado.

Os alfabetizadores que perceberam esses resultados e chegaram a fazer essas considerações, embora ainda não muito sistematizadas, resolveram discutir o assunto com toda a equipe. Várias, porém, foram as tentativas feitas para se analisar detidamente os determinantes e as implicações daqueles resultados que se obtinha em sala de aula. As primeiras delas esbarrraram com um forte empecilho que pareceu, durante muito tempo, intransponível, criando uma série de problemas de relações entre os membros da equipe. O fato daqueles alfabetizados terem apresentado, em alguns momentos da prática de sala de aula, certas mudanças no seu modo de aprender (por exemplo, utilizando com uma certa intencionalidade certos dados aprendidos para apreender outros, recriando, como sujeito consciente, o conhecimento já elaborado pela humanidade), sem estarem ainda fazendo "discursos revolucionários" (falar contra o poder, etc) no momento da palavra geradora ou fora do PAF, sem terem ainda se engajado nas associações de classe como membros ativos, sem apresentarem outras atitudes semelhantes a estas, fez com que a maior parte dos alfabetizadores não chegasse a captar o significado e o valor daquelas mudanças observadas para a compreensão da dimensão política do fazer-pedagógico propriamente dito. É importante esclarecer que todos os membros da equipe, durante as discussões que precederam a elaboração do Projeto de Alfabetização de Funcionários, deixavam transparecer que pretendiam, a partir da e na prática, compreender os problemas da educação brasileira. Quando, porém, a prática lhes fornecia fatos concretos, aqueles alfabetizadores negavam-se (sem necessariamente terem consciência desse fato) a considerá-los como subsídios para essa compreensão; não assumiam a prática como fonte real de dados para confirmar ou reelaborar a teoria que a estaria orientando, mas guia-

vam-se subliminarmente por pressupostos de uma certa "teoria" — o senso comum politicista. Na verdade, essa não percepção daqueles alfabetizadores decorria do fato de não terem ainda procurado identificar, na sua própria prática, o politicismo que, de fato, a dirigia, embora alguns, a nível do seu discurso, se mostrassem contrários à postura politicista do educador.

Nas reuniões de estudo e avaliação da prática em realização, essa questão chegou a ser discutida por diversas vezes. Discutia-se, inclusive, que aquela identificação do politicismo subjacente à nossa prática era uma tarefa a ser feita por todos (sem exceção), individualmente e em grupo, para que se pudesse organizar as condições de superá-lo. Apesar de haver um consenso sobre isso nessas discussões, a prática de grande parte dos alfabetizadores permanecia inalterada. E, com isso, esses alfabetizadores não chegavam a perceber que continuavam servindo, através da sua prática, ao politicismo, na medida em que consideravam que só existe uma consciência política implícita no comportamento dos alfabetizando adultos quando estas estão participando de forma resoluta e decisiva numa entidade de classe, etc. Logo, para esses alfabetizadores, a dimensão política da educação não se manifesta no vir-a-ser da prática pedagógica propriamente dita. Presos subliminarmente pela visão politicista, esperavam essas transformações, como se disse, nos "discursos revolucionários" dos educandos e na participação ativa desses em instâncias sociais de luta. Como isso não se fez notar, naquela altura da experiência, no comportamento dos educandos (a não ser no comportamento daqueles que já o faziam), esses alfabetizadores acabaram desanimando do trabalho. Não conseguiram (ou não quiseram) perceber que havia ocorrido, sob seus próprios olhos, momentos significativos de concretização da dimensão política inerente ao fazer-pedagógico, apesar desse fato ser facilmente observável na série de transformações apresentadas pelos educandos e que, inclusive, obrigou àqueles mesmos alfabetizadores modificarem, por várias vezes, a programação prevista. A prática, para eles, não se tornou uma fonte de dados.

Apesar dessa situação, a experiência continuou e nela surgiram, cada vez mais, fatos que exigiam análise. As análises realizadas naquela ocasião, porém, não chegaram a ultrapassar o nível das constatações mais ime-

diatamente perceptíveis e da formulação de algumas considerações teóricas sobre as possíveis razões que estariam determinando aqueles fatos. Mas os dados aí obtidos foram de grande significância para o trabalho de análise que, finalmente, a equipe (já bem renovada) conseguiu iniciar no começo de 1983, após muitos percalços, no Seminário de Preparação de Alfabetizadores (SPA). Esse Seminário foi uma espécie de laboratório — uma das atividades-experiência do Programa de Educação de Adultos (PEA) da UFSCar —, onde os membros da equipe (da qual faziam parte 5 ex-alfabetizados do 1º PAF), passaram a analisar, o mais profundamente que lhes foi possível, a experiência do PAF, através da qual se prepararam como alfabetizadores para atuarem num segundo PAF.

Paralelamente a esse tipo de análise efetivada no SPA foram feitos estudos específicos sobre os pressupostos teóricos da proposta metodológica que se reelaborava e inclusive suas implicações sociais. Esses estudos obrigaram a equipe do PEA a aprofundar seus conhecimentos sobre a Teoria do Conhecimento, a Lógica e a Ciência da Dialética (que estariam fundamentando aqueles estudos sobre a prática e as análises em realização dessa prática efetivada), bem como sobre as questões específicas do ensino de Português e de Matemática para educandos adultos. Com os subsídios aí obtidos e também no SPA começou a ficar um pouco mais claro para a equipe o que é a correlação da relação do técnico e do político em educação com a relação do conteúdo e da forma do processo de transmissão-assimilação do saber escolar.

Um dos primeiros fatos mais significativos que forneceram dados para esse processo de se ir compreendendo essa correlação foi o momento em que alguns alfabetizadores do PAF, ao analisarem a insuficiência da primeira tentativa (proposta pela equipe) de ultrapassar tanto o politicismo quanto o tecnicismo, compreenderam que era preciso atender às reivindicações dos alfabetizados (de ensinar o melhor possível o ler e o escrever), pois estariam assim atendendo a uma das necessidades concretas da prática social desses alfabetizados para que pudessem lutar de forma mais adequada nos movimentos reivindicatórios do campus. Compreenderam aí que ao democratizar o ler e o escrever (da melhor maneira possível) estavam efetivando a função política da educação.

No entanto, os resultados que alguns alfabetizadores vinham obtendo mostraram, de modo muito claro, que embora o ato de efetivar a ação especificamente pedagógica já seja em si mesmo um ato político (porque socializa o saber escolar) e que seus efeitos se dão na prática social global do educando (quando ele utiliza nesta prática as ferramentas culturais obtidas na prática educativa), a função política da educação não pode (e muito menos deve) ser reduzida a esses aspectos.

Aquele segundo modo de conceber a função política da educação já foi um grande avanço em relação ao primeiro modo (neste se fazia, num momento, a “parte técnica” e, noutra momento, a “parte política”). Foi um avanço na medida em que recuperou o fazer-pedagógico como tarefa fundamentalmente docente e também porque percebeu que a efetivação desse fazer é já em si mesmo um ato político, na medida em que democratiza o saber. No entanto, esse modo de conceber a função política da educação não conseguiu ainda perceber como a relação do técnico e do político se concretiza também no ato de produzir o fazer-pedagógico e como os seus efeitos já se dão também dentro da própria prática educativa de sala de aula. Essa não percepção decorreu de um unilateralismo de raciocínio.

O que ocorreu foi o seguinte: na tentativa de ultrapassar o politicismo (que supervaloriza o pólo político em completo detrimento do pólo técnico), afirmou-se a necessidade de se efetivar o técnico. Dizia-se naquela ocasião que “agora o político é tratar do técnico”. Esse técnico, explicava-se, não é o técnico do tecnicismo, isto é, o técnico não podia ser reduzido meramente às técnicas de ensino como faz o tecnicismo. O técnico, explicava-se, se refere ao fazer-pedagógico, ao ato de transmissão-assimilação do saber escolar. Portanto, concluiu-se, “o político agora é ensinar o melhor possível”. E isto se constituía no ato de transmitir o conteúdo do saber escolar para que o educando, assimilando-o bem, pudesse utilizá-lo como verdadeira ferramenta cultural nas lutas que viesse a participar dentro da sua prática social global.

Ora, o que se pode notar facilmente aí é que no processo “transmissão-assimilação do conteúdo do saber escolar”, o conteúdo é supervalorizado em detrimento da forma.

Esse unilateralismo decorre da não compreensão da especificidade do conteúdo e da forma no fazer-pedagógico e, conseqüentemente, da não compreensão de como se efetiva a relação desses dois pólos nesse fazer. Nessa relação conteúdo-forma, o conteúdo é o pólo determinante, mas essa determinação não é absoluta. A forma mantém com o conteúdo uma autonomia relativa. Na medida em que essa autonomia relativa não é percebida, a forma que vem sendo dada àquele conteúdo (e que pode estar servindo a determinados interesses diferentes daquele proclamado), acaba refreando o desenvolvimento do conteúdo, sendo este apresentado (sem se ter consciência disso) como algo estático, já acabado, uma verdade pronta, eterna. É interessante notar que ao não se perceber a necessidade de se considerar o conteúdo em relação recíproca com a forma em função de objetivos conscientizados, afirma-se (também sem ter consciência disso) a forma já existente, pois não há conteúdo sem forma e vice-versa. É preciso, portanto, questionar não só o "o quê" do saber escolar vai ser ensinado mas também o "como" se pretende ensinar esse "o quê". E mais ainda: é preciso questionar esses dois pólos em função de quais interesses está servindo o "ensinar bem". Esse "bem" não é necessariamente bom para os interesses para os quais se proclama querer servir. Sem esses dois momentos de questionamento, assume-se, sem o saber, a forma já instituída com base no senso comum, isto é, acriticamente. E, com isso, refreia-se o desenvolvimento do conteúdo do saber escolar. Refreia-se, em conseqüência disso, o desenvolvimento do educando enquanto sujeito do seu aprender, um sujeito que recria para si o já elaborado por outros. Refreia-se e chega-se até a não permitir a concretização dos objetivos que se proclama querer atingir.

Ao se propor a efetivação do fazer-pedagógico para se garantir a socialização do saber, considerando o seu conteúdo sem questioná-lo em função de uma forma determinada e sem questionar essa relação forma-conteúdo em função de fins conscientizados, não se chega a compreender como a dimensão política já vai se efetivando na própria produção do fazer-pedagógico. Não se percebe, inclusive, que sendo a prática educativa uma das modalidades da prática social global, não está isenta de transformações que ela mesma pode operar. Não se percebe, assim, que os efeitos da prática educativa (uma das modalidades da prática social global) já se dão na própria produção do fazer-pedagógico e que, quer se

queira ou não, já pode estar servindo para a manutenção das estruturas ou para a sua transformação. Naturalmente que esses efeitos que já se dão dentro da prática educativa são específicos dessa prática, mas também são básicos para a luta social mais ampla.

A não compreensão de todo esse mecanismo leva o educador a não perceber que reduz a função política da educação ao fato de ter realizado o seu fazer-pedagógico. Com isso, a essência desse seu fazer na relação de forma e conteúdo servindo a fins não é transformada politicamente.

Essa não compreensão gera ainda outra conseqüência, no que se refere à ação do educador. Trata-se do seguinte: o educador que se propõe a servir aos interesses populares através de um "ensinar bem", sem aquele questionamento acima referido, por mais que não se chegue a perceber e muito menos a explicitar isto, sente-se inquieto no desenvolvimento de sua prática de "realizar o técnico, porque agora isso é político". Como os efeitos desse técnico, segundo ele pensa, só se dão nas demais modalidades da prática social global do indivíduo, esse educador precisa sentir-se realizando já o político. Realizar o técnico e, simplesmente querer convencer-se de que essa realização já é uma ação política em si mesma (porque instrumentaliza o indivíduo para suas lutas sociais), soa-lhe vazio. Para preencher esse vazio começa a participar de mil e uma atividades nas instâncias sociais explicitamente políticas. Nesse momento "lava sua alma", pois sente-se finalmente um educador político. Como é impossível fazer bem muitas atividades ao mesmo tempo, esse educador acaba dedicando mais seu tempo àquelas atividades em que se considera um educador político, e deixa as demais atividades "não políticas" ou "menos políticas", como as atividades de sala de aula, em segundo plano. Esquece-se que sua atividade fundamental enquanto educador/professor é o fazer-pedagógico. No seu discurso proclama que a concretização do fazer-pedagógico é já em si mesma um ato político. Mas deixa isso para outros. Ele mesmo se dedica à parte "mais revolucionária", que é a atividade especificamente política.

Há também o educador que pretende ensinar bem, mas não se sente tão comprometido com os interesses populares, embora não chegue a ter coragem de afirmar isso, já que se tornou modismo deixar transparecer

que se está comprometido com os interesses populares. Cruza, então, os braços, frente a esse compromisso, na medida em que bastaria "ensinar bem" para provar a si mesmo e aos outros que está contribuindo para aqueles interesses. O fato de passar a utilizar a sala de aula para socializar o saber escolar já é um ato político. E isso, na verdade, já é um avanço enorme em relação ao politicismo. Sua prática, porém, não é transformada intencionalmente em função dos interesses com os quais dá a entender que estaria comprometido.

Todas essas considerações aqui feitas sobre esse segundo modo de conceber a função política da educação não chegaram a ser assim explicitadas pela então equipe do 1.º PAF. Muitos aspectos foram sentidos e parte deles até discutidos. No entanto, a questão só começou a ficar mais clara, como já foi dito, quando a equipe finalmente conseguiu condições adequadas para analisar a experiência do PAF e de outros grupos que trabalham com educação de adultos, com os quais mantêm contato.

Um outro fator acabou, de certa forma, influenciando para a equipe não ter esses dados mais sistematizados. Propondo-se a ensinar o ler e o escrever o melhor possível, alguns alfabetizadores (embora não tenham chegado a perceber naquela época) assumiram um terceiro modo de entender a função política da educação (por força de vários resultados surgidos na prática), qual seja: a função política da educação se concretiza não só no ato (em si mesmo) de socializar o saber mas também, e principalmente, durante todo o processo de produzir esse ato. Com isso não analisaram os efeitos do segundo modo de conceber a função política da educação, em sua prática.

Atualmente a equipe do PEA está compreendendo a função política da educação do seguinte modo: é preciso que todo o processo de produção da ação especificamente pedagógica seja questionado em função do objetivo ao qual esta ação serve, de modo a reelaborá-la tendo em vista, o mais intencionalmente possível, a dimensão política que lhe é intrínseca. Quer se queira ou não esta dimensão se processa durante todo o desenvolvimento da prática pedagógica. A dimensão política intrínseca à ação especificamente pedagógica, portanto, não se esgota na realização mesma da ação pedagógica que democratiza o saber elaborado, embora seja

este um aspecto imprescindível e altamente positivo, como se procurou mostrar anteriormente. Como se disse, quer se queira ou não, a dimensão política da educação se efetiva também no vir-a-ser, no movimento da ação educativa, no próprio processo dessa ação ir-se concretizando no cotidiano da sala de aula, a cada momento, a cada procedimento, por mais simples que seja. Sendo assim não basta que a ação especificamente pedagógica seja realizada porque ela já seria política em si. É preciso que ela seja intencionalmente questionada e o mais profundamente possível compreendida, para que, ao ser elaborada e realizada, se torne uma ação pedagógica política também para si (ou, no dizer de Engels, "para nós").

Este segundo aspecto da dimensão política inerente à ação especificamente pedagógica existe independentemente de ser identificado. Ele sempre se efetiva, quer se tenha consciência dele ou não. É um aspecto que está muito "embutido" no pedagógico e, com isso, não é percebido como sendo uma dimensão política desse pedagógico. O que ocorre é que se "vê" o pedagógico como "puramente pedagógico" e, como tal, algo em si mesmo, independente da dimensão política.

As análises das várias experiências de ensino que a atual equipe do PEA vem desenvolvendo estão mostrando cada vez mais claramente o intrincado mecanismo desse fenômeno. A prática que vem sendo desenvolvida está exigindo, por seu lado, tanto uma compreensão mais profunda dessa problemática quanto uma ação correspondente a essa compreensão. Até o presente momento, o resultado obtido nas análises tem mostrado que aquele segundo aspecto da dimensão política da ação especificamente pedagógica lhe é intrínseco porque é inerente ao ato mesmo de produzir esta ação. É preciso, também, não esquecer que essa dimensão política intrínseca à ação pedagógica extrapola os limites desta ação, na medida em que tem suas implicações sociais. Isto é, ela extrapola os limites do pedagógico quando o educando passa a agir nas demais modalidades da sua prática social global. No entanto, os resultados não surgem somente nestas outras modalidades da prática social global do indivíduo após sair da escola. Esses resultados já surgem no próprio ato de transmissão-assimilação do conteúdo do saber escolar. Para tanto, é necessário que o educador, alerta a todos esses mecanismos ineren-

tes à produção do pedagógico (e dificilmente perceptíveis), programe intencionalmente as condições de ensino de modo a, ainda nele mesmo, ir se efetivando, também intencionalmente, a dimensão política intrínseca ao fazer pedagógico. O educador, nesse caso, precisa ter uma visão sintética, mesmo que ainda precária, de todo o processo de transmissão-assimilação do saber elaborado, bem como de suas múltiplas implicações dentro deste processo e também de suas múltiplas implicações nas demais instâncias da prática social do indivíduo. Os resultados que possivelmente se verificarão nestas demais instâncias fogem ao chamado "controle" do educador. No entanto, os resultados que se dão já na sala de aula podem ser verificados, analisados, controlados, etc., de modo a se assegurar o mais possível uma ação pedagógica intencionalizada. É imprescindível que o educador vá percebendo, o mais claro possível, o mecanismo do político inerente à produção do pedagógico, de modo a programá-lo e reelaborá-lo em função dos fins (pedagógicos propriamente ditos e sociais) aos quais se propõe. Pode-se ensinar de várias maneiras e os educandos podem aprender bem o que lhes é ensinado, sendo capazes, na sua prática utilitária cotidiana ou no seu trabalho específico, etc., de utilizar bem os conhecimentos obtidos nos momentos exatos necessários. Mas essas maneiras de ensinar podem ser mais adequadas ou menos adequadas a determinados fins sociais — fins esses que extrapolam os limites do espaço escolar —, bem como podem facilitar ou não uma inserção mais consciente do indivíduo na sua prática social global. Tendo-se, portanto, claro os fins a atingir, tanto aqueles especificamente pedagógicos como também sua contribuição aos fins da prática social global, é possível programar e concretizar a ação especificamente pedagógica de modo a assegurar, já na sua produção, a concretização de vários de seus fins, guardando-se aí as características próprias desses fins no pedagógico. Não se está dizendo com isso que uma ação especificamente pedagógica comprometida com a transformação das estruturas já realize esta transformação dentro da sala de aula. O que se quer dizer (confirmando o que já se vem explicitando nesse texto até aqui), é que sendo a prática educativa uma das modalidades da prática social global e concretizando-se nessa prática educativa uma ação pedagógica intencionalmente programada e conduzida em função do fim último de transformação das estruturas, obtém-se já nessa prática vários resultados condizentes com esse fim último, na medida em que o indivíduo enquanto

educando já vai se tornando sujeito do seu aprender, no ato mesmo de estudar, de aprender as formas e conteúdos do saber escolar, de participar das demais atividades de ensino-aprendizagem, de sala de aula. Já existe aí, ao nível do especificamente pedagógico, um processo de transformação do pensar sobre "o quê" e do agir em função "de quê", etc. e, conseqüentemente, de um posicionamento frente às necessidades a serem superadas, mesmo que essas ainda sejam aquelas dentro dos limites da prática educativa propriamente dita. Já existe aí, ao nível especificamente pedagógico, uma instrumentalização do educando enquanto ser social. A compreensão da dimensão política intrínseca à produção da ação especificamente pedagógica é, pois, uma condição sine qua non para o educador desenvolver uma ação intencional, uma ação dirigida por finalidades, comprometida com a transformação das estruturas. É como diz Saviani: "Esta capacidade de antecipar mentalmente os resultados da ação é a nota distintiva da atividade especificamente humana. Não sendo preenchida essa exigência cai-se no espontaneísmo. E a especificidade da ação educativa se esboroa".⁵

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

No primeiro item desse texto foi dito que muitas são as dificuldades de se identificar e caracterizar a função política da educação no exato momento em que se desenvolve a ação especificamente pedagógica que pretende socializar o saber elaborado.

É freqüente ouvir-se que "a prática educativa tem a função política de reproduzir a ideologia dominante; que em tal livro didático "está subjacente a ideologia dominante", etc. Na medida em que essas denúncias não ultrapassam esse primeiro estágio e não chegam a esclarecer como se processa aquele mecanismo de reprodução naquela prática, ou em que consiste dizer que "a ideologia dominante está subjacente" a isso ou àquilo, elas se tornam vazias, isto é, não proporcionam os elementos mínimos necessários para uma análise consistente e muito menos levam a uma ação que pretenda superar a situação denunciada. É que essas de-

⁵ SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1983. p. 82.

núncias não se fundamentam numa compreensão dinâmica e orgânica da realidade, onde o movimento realizado não só conserva mas supera o existente, não só reproduz mas, ao mesmo tempo, nega a reprodução gerando algo novo que surge a partir do já existente.

Houve um determinado momento, nas últimas décadas, no qual o ato de denunciar teve um papel decisivo na educação brasileira. Alguns educadores ao serem, assim, alertados, passaram a desenvolver, de uma maneira ou de outra, análises que procuram desvelar os mecanismos da função política da prática educativa. Outros, porém, continuam a repetir aquelas denúncias, sem perceberem que o ato de denunciar requer níveis cada vez mais profundos de análise. Continuam a repetir aquelas frases (como citadas), as quais soam cada vez mais como jargões já bem desgastados. Em alguns educadores isso tem gerado o imobilismo e o descrédito da função da educação dentro da sociedade. Em outros tem gerado uma posição de impotência frente às necessidades de mudança, o que os leva a continuar dirigindo sua prática educativa pelo sendo comum, embora talvez, nem cheguem a constatar isso.

Numa tentativa de ultrapassar essa situação, procurou-se esclarecer nesse texto alguns elementos básicos do intrincado mecanismo da função política da ação especificamente pedagógica, não só procurando delimitar esses elementos de per se, mas algumas de suas múltiplas relações, e de modo especial a correlação entre a relação técnico-político e a relação conteúdo e forma.

Desse modo, espera-se ter oferecido pelo menos alguns dos subsídios mais significativos para se compreender a especificidade da ação pedagó-

gica propriamente dita, sua tarefa de democratizar o saber escolar e a dimensão política af implícita, dentro de uma visão sintética, isto é, dentro de uma visão que não só ultrapasse o momento sincrético do entendimento para poder analisar cada elemento em sua especificidade mas que capture também o conjunto desses elementos na sua totalidade orgânica.

Procurou-se mostrar que a ação especificamente pedagógica comprometida com a luta pelas transformações sociais é a atividade mediadora que instrumentaliza **intencionalmente** os educandos para a sua prática social. Dessa forma, contribui (embora não possa garantir) para a formação de educandos que poderão vir a ser agentes sociais que utilizarão criticamente as ferramentas culturais indispensáveis para a construção de uma nova sociedade, já a partir do próprio fazer pedagógico de sala de aula (considerado na sua relação de forma e conteúdo em função de fins conscientizados), embora não se precise falar aí, necessariamente, em transformação social.

Em síntese: a ação especificamente pedagógica, tanto na sua produção (dentro da sala de aula), como nos seus efeitos (não só nos mais imediatos ao ato pedagógico, ainda dentro da prática educativa de sala de aula, como nas demais modalidades da prática social global) cumpre uma função política. A delimitação (de cada elemento e de suas múltiplas relações) do mecanismo dessa função política inerente à produção da ação especificamente pedagógica, bem como de suas implicações (pedagógicas propriamente ditas e sociais) é uma condição *sine qua non* para a programação e concretização de uma prática educativa que se pretenda comprometida com os interesses populares.