



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Galvani de Almeida Júnior

**Paideia Docente: Filosofia, Política e Ética na formação de professores para
a Educação Libertadora**

São Gonçalo

2014

Galvani de Almeida Júnior

Paideia Docente: Filosofia, Política e Ética na formação de professores para a Educação Libertadora



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Fernando Conde Sangenis

São Gonçalo

2014

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

A447 Almeida Júnior, Galvani de.
Paideia docente: Filosofia, Política e Ética na formação de professores para a Educação Libertadora / Galvani de Almeida Júnior. – 2014. 128f.

Orientadora: Prof. Dr. Luiz Fernando Conde Sangenis.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Professores – Formação – Teses. 2. Educação – Filosofia – Teses. I. Sangenis, Luiz Fernando Conde Sangenis. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CDU 371.13

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Galvani de Almeida Júnior

Paideia Docente: Filosofia, Política e Ética na formação de professores para a Educação Libertadora

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais

Aprovada em 06 de junho de 2014.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Luiz Fernando Conde Sangenis (Orientador)

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^a. Dra. Alzira Batalha Alcântara

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof^a. Dra. Anélia Montechiari Pietrani

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof^a. Dra. Inês Ferreira de Souza Bragança

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo

2014

DEDICATÓRIA

O que fazer da nossa existência? Essa é para mim uma questão filosófica fundamental. Não se constrói uma vida sozinho; é no entrelaçamento da vida social que buscamos definir a nossa identidade. Assim, cada uma das pessoas abaixo citadas contribuiu no processo de construção do meu ser no mundo e de minha opção profissional.

Dedico esse trabalho acadêmico a meu pai **Galvani de Almeida**, nordestino, paraibano, nascido em 04/10/1925, que chegou ao Rio de Janeiro com apenas 18 anos de idade e nunca mais retornou a sua terra natal. Com ele aprendi que a luta por melhores condições de vida passa pela necessidade da construção de um mundo melhor. Trabalhou durante cinquenta e seis anos no mesmo banco privado, sem nunca ter deixado de se engajar nas lutas travadas por sua categoria profissional. Sem o seu apoio e compreensão, a busca de minha escolha profissional teria sido bem mais difícil.

Da mesma forma e com a mesma intensidade dedico a minha mãe, **Ruth dos Santos Almeida**, petropolitana, nascida em 12/04 1936, que a vida uniu ao meu pai, ao longo desses 59 anos de vida em comum. A ela devo tudo, seu amor e carinho para com o próximo sempre me emocionaram, inspirando minha trajetória existencial.

À minha irmã **Marisa**, que a vida desde muito cedo mostrou que a existência não seria fácil, contudo, mesmo assim, ela nunca se entregou. Hoje, honrando a tradição da família, é também professora, a ela o meu respeito e admiração.

À minha esposa, **Renata Bessa**, companheira de tantas lutas – e que sabe como poucos a importância desse momento.

Às minhas meninas, **Camilla** e **Gabriela**, que ao nascerem reforçaram minha convicção de que devemos lutar para que todos possam viver dignamente.

À saudosa tia **Maria Hortência**, professora, que me ensinou que é possível ter uma vida simples e dedicada aos mais necessitados.

Ao amigo professor **Luiz Braga**, físico, companheiro de intermináveis lutas políticas e de muitas divagações filosóficas ao longo dos últimos vinte anos. Sua determinação em nunca abandonar suas convicções e a coragem como as defende sempre me impressionaram.

Ao amigo professor **Denaldo Alchorne**, historiador, que muito me estimulou a construir um trabalho dissertativo de mestrado.

Ao professor **Valdir Assis**, o **Budica**, filósofo, cuja paixão pelo conhecimento influenciou definitivamente a minha juventude.

Aos professores **Augusto Flores** e **Carlos Alberto Barbosa**, amigos que dividiam comigo o prazer pela docência, cada um com sua forma de encarar a realidade da vida (*in memoriam*).

Ao professor de Física, doutor em Educação, **José Raul Teixeira**, que conheci em 1974, no Colégio Industrial Henrique Lage, em plena adolescência, cujas virtudes – como mestre e como homem – impregnam minha existência até hoje. Estou certo de que o esforço intelectual realizado para produzir esse trabalho traz no seu bojo muitas inspirações atreladas aos seus valiosos ensinamentos.

AGRADECIMENTOS

Ao professor **Luiz Fernando Conde Sangenis**, meu orientador, que com sua sensibilidade científica contribuiu de maneira decisiva para a escrita desse trabalho dissertativo.

Às professoras e ao professor do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, **Helena Fontoura, Inês Bragança, Jaqueline Moraes, Luiz Fernando Conde Sangenis, Mairce Araújo, Márcia Alvarenga, Maria Tereza e Sônia Câmara**, cujo comprometimento e qualidade profissional possibilitaram momentos de aprendizagem e crescimento.

Aos colegas da turma de 2012 do Mestrado da FFP: **Aline, Ana Cristina, Daniele, Giovanni, Jalmires, Mônica, Nathaly, Rogério e Sílvia**, por propiciarem momentos de companheirismo e aprendizagem ao longo dos dois últimos anos. Na certeza de que cada um de vocês contribuiu para realização do meu trabalho final.

Ao **Douglas**, companheiro de muitas viagens de idas e voltas para casa, onde discutíamos os textos inerentes ao curso, sempre procurando encontrar uma saída para a eficácia da educação popular.

À **Joana D'Arc**, colega de turma, que por razões que provavelmente estão presentes nos argumentos desse trabalho não pôde continuar em nossa companhia.

À equipe da Pós-Graduação da FFP e, em especial, ao **Marcus Vinícius**, pela disposição de intervir quando solicitado.

Ao povo sofrido de meu país que com sua força de trabalho possibilitou nossa formação escolar dentro da escola pública, minha gratidão. Com esse trabalho espero contribuir para as reflexões a cerca da formação docente no viés libertador, comprometida com um novo projeto de emancipação social.

RESUMO

ALMEIDA JÚNIOR, Galvani de. *Paideia Docente: Filosofia, Política e Ética na formação de professores para a Educação Libertadora*. 2014. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. São Gonçalo, 2014.

Cada vez mais a atividade docente restringe-se à aplicação de conteúdos e materiais didáticos alinhados às avaliações governamentais. Tais políticas subalternizam o trabalho docente, diminuem sua autonomia e tratam-no como mero insumo. Cremos ser necessário reagir a esses modelos de políticas educacionais, para isso, há que se enfatizar a politização da educação e entendê-la como atividade ética, que compromete o docente com um projeto mais amplo de sociedade e de educação democrática, participativa e libertadora. Partimos do pressuposto de que a sólida formação filosófica e, conseqüentemente, política e ética do professor é essencial para sua atuação profissional. Assim, propomos como objetivo desse trabalho dissertativo discutir – a partir da tríade filosofia-política-ética atrelada à atividade docente – a importância da filosofia na formação do professor, na perspectiva de tornar sua ação transformadora. Para atingir esse objetivo vamos trazer argumentos filosóficos e pedagógicos que possam sustentar a nossa investigação, conectando a atividade docente a uma forte dimensão política, ética e pedagógica. Identificamos os anos oitenta, do século passado, como um período importante para o desenvolvimento da dissertação, já que naquele momento o país estava sob a égide de um regime de exceção, cuja política autoritária inibia a livre manifestação do pensamento. Ao mesmo tempo, tamanha ação repressora gerou as condições materiais que impulsionaram a reação da sociedade civil, intensificando-se a luta pela redemocratização do estado brasileiro. No campo da educação, as reformas educacionais impostas pelo governo militar fomentaram uma ampla discussão em relação à competência técnica e o compromisso político do professor, polêmica essa que será revisitada nesse trabalho, auxiliando no desenvolvimento do tema de pesquisa. No ano em que nos lembramos dos cinquenta anos da instalação de um estado autoritário em nosso país, vamos utilizar esse período da história brasileira como referência, a fim de discutir a importância da filosofia na formação do professor, com seu desdobramento político, ético e pedagógico, no sentido de possibilitar uma atuação profissional engajada, comprometida com a transformação da sociedade.

Palavras-chave: Filosofia. Política. Ética. Educação Libertadora. Emancipação Social.

RESUMEN

ALMEIDA JÚNIOR, Galvani de. *Paideia Docente: Filosofia, Política y Ética em la formación de profesores para la Educación Libertaria*. 2014. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. São Gonçalo, 2014.

Cada vez más la actividad docente se restringe a la aplicación de contenidos y materiales didácticos involucrados con las evaluaciones gubernamentales. Dichas políticas subordinan el trabajo docente y su autonomía y lo tratan como mero insumo. Creemos que es necesario reaccionar contra esos modelos de políticas educacionales, para eso, hay que enfatizar la politización de la educación y comprenderla como actividad ética que compromete al docente con un proyecto más amplio de la sociedad y de la educación democrática, partícipe y libertaria. Partimos de la condición previa que la sólida formación filosófica y, consecuentemente, política y ética del profesor es esencial para su actuación profesional. Así, este trabajo disertativo tiene como propuesta el objetivo de plantear a partir de la tríada filosofía-política-ética vinculada a la actividad docente, la importancia de la filosofía en la formación del profesor, bajo la perspectiva de dar a su acción una función transformadora. Para alcanzar ese objetivo, presentaremos argumentos filosóficos y pedagógicos que sostienen nuestra búsqueda, conectando la actividad docente a una fuerte dimensión política, ética y pedagógica. Consideramos los años ochenta del siglo pasado como un período importante para el desarrollo de la disertación, ya que en aquel momento, el país estaba bajo la égida de un régimen de excepción y de una política autoritaria que cohibía la libre manifestación del pensamiento. A la vez, una acción represiva de tal magnitud ha creado las condiciones materiales que impulsaron la reacción de la sociedad civil, intensificando la lucha por la redemocratización del estado brasileño. En el campo de la educación, el gobierno militar impuso reformas educacionales que fomentaron una amplia discusión en relación a la competencia técnica y el compromiso político del profesor. Polémica revista en este trabajo como auxilio en el desarrollo del tema de la investigación. En 2014, cuando se recuerda los cincuenta años de la instalación del estado autoritario en nuestro país, utilizaremos como referencia este período de la historia brasileña para plantear la importancia de la filosofía en la formación del profesor, su desdoblamiento político, ético y pedagógico, de modo a posibilitar una actuación profesional dedicada y comprometida con la transformación de la sociedad.

Palabras clave: Filosofía. Política. Ética. Educación Libertaria. Emancipación Social.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	10
1	NOSSA TRAJETÓRIA DE VIDA COMO ELEMENTO MOTIVADOR PARA O SURGIMENTO DO TEMA DE PESQUISA.....	15
2	CAMINHOS METODOLÓGICOS E TEÓRICOS CONSTRUÍDOS PARA O PROCESSO DA ESCRITA DA DISSERTAÇÃO.....	24
3	A POLÍTICA E A ÉTICA NA PERSPECTIVA FILOSÓFICA.....	33
3.1	A Política.....	33
3.1.1	<u>A politização como condição necessária para a emancipação humana.....</u>	39
3.1.2	<u>A escola numa perspectiva política.....</u>	41
3.2	A ética.....	45
4	EDUCAÇÃO LIBERTADORA E EMANCIPAÇÃO SOCIAL.....	51
5	A AÇÃO POLÍTICA EDUCACIONAL DE VARGAS (1930) ATÉ A DITADURA MILITAR (1964).....	68
6	COMPETÊNCIA TÉCNICA X COMPROMISSO POLÍTICO: A REAÇÃO DOS EDUCADORES BRASILEIROS NOS ANOS OITENTA. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
	REFERÊNCIAS.....	103
	REFERÊNCIAS.....	111
	APÊNDICE – Poesias.....	114
	ANEXO – Roland Corbisier: o intelectual da “cultura brasileira”.....	119

INTRODUÇÃO

Em trinta e um de março, de 1964, instala-se no Brasil um governo de exceção civil-militar. Contrariando a lógica que perdura no imaginário coletivo de que foram os militares que arbitrariamente tomaram o poder, o golpe à democracia brasileira foi idealizado pela classe política conservadora, representante da parcela da sociedade civil, ligada à elite, com apoio da classe média e grande parte das forças armadas, que comungavam dos mesmos anseios políticos e econômicos desse segmento da população brasileira. O principal argumento político utilizado para justificar o golpe à democracia naquele período estava centrado na possibilidade de o comunismo se instalar em solo brasileiro.

Os anos sessenta do século passado foi um período da história mundial bastante instigante, do ponto de vista social e político. No âmbito cultural vários movimentos pleiteavam modificações comportamentais com desdobramentos nas artes, em especial na música, e na forma de relacionamentos entre as pessoas, a chamada revolução sexual. Já no campo político, o mundo estava dividido entre ocidente e oriente, entre capitalismo e comunismo, dois modelos de governo antagônicos, que travavam uma briga feroz para tornarem-se hegemônicos, uma briga ideológica que entrou para a história com o nome de Guerra Fria. A luta para conquistar corações e mentes não ocorreu passivamente, foi no confronto armado que cada lado buscou aumentar o seu controle sobre a população mundial. Tamanha tensão se justificava em virtude da possibilidade de um novo conflito mundial, com proporções catastróficas, a guerra nuclear; um fantasma que atormentava o homem desde o massacre nuclear imposto à população japonesa, pelo estado norte americano, no final da segunda guerra mundial.

No Brasil, os anos sessenta também foram vividos com grande intensidade pela população. Após a transferência da capital brasileira do Rio de Janeiro para Brasília, o país elegeu, em 1960, seu novo presidente, Jânio Quadros, com apenas 44 anos de idade neste momento. Jânio teve uma ascensão política rápida, sendo eleito com 5,6 milhões de votos, cerca de dois milhões a mais que o seu adversário mais próximo. Embora tenha conquistado excelente resultado nas urnas, ele não conseguiu eleger seu vice, cargo que nesta época era eleito em outra votação. O resultado da eleição para vice-presidente levou João Goulart ao poder. Ele, um político de esquerda, representante do partido trabalhista brasileiro, herdeiro

político de Getúlio Vargas. Após um início de mandato desastroso, rapidamente Jânio Quadros propicia um cenário de desconfiança na elite brasileira, a mesma que o havia conduzido ao cargo maior da política brasileira. Como exemplo de seu temperamento excêntrico proibiu o uso de biquínis nos concursos de miss, proibiu as rinhas de galo e a utilização do lança-perfume nos bailes de carnaval. Por outro lado, executou uma política externa de aproximação com países comunistas e condecorou Ernesto Che Guevara com a Grã-Cruz, da Ordem Nacional do Cruzeiro do Sul. Contudo, o desgaste aumentou, ele tentou recuperar a governabilidade, mas o quadro de insatisfação só aumentava. O desfecho dessa crise culmina com a sua renúncia ao mandato presidencial, de forma surpreendente, em vinte e cinco de agosto de 1961, sete meses após sua posse.

A renúncia de Jânio possibilita a chegada de João Goulart ao poder, por via legítima, já que a democracia brasileira estava em pleno processo de desenvolvimento. Mas esse não era o entendimento reinante entre as elites, sabedoras do compromisso político assumido por ele na campanha eleitoral; segmento que não queria mexer na estrutura social, nem desejava fazer as reformas pelas quais a população clamava, desde o suicídio de Getúlio Vargas. A classe média, os políticos conservadores e grande parte das forças armadas iniciaram um movimento para impedir a posse do novo presidente. Devemos destacar nesse momento, a importância da participação do governador do Rio Grande do Sul, Leonel Brizola, cunhado de João Goulart, que através da denominada rede da legalidade tentava construir um movimento político de resistência, contrário à ideia do não cumprimento da ordem democrática vigente. O que vamos ter, a partir daí, é a instalação de um clima de instabilidade política sem precedentes na curta história da república brasileira. Vencida essa etapa, após uma ampla negociação entre as forças políticas em conflito, João Goulart aceita a proposta da câmara dos deputados para que se realize um plebiscito, que decidiria entre o sistema presidencialista ou parlamentarista. Dessa forma, após João Goulart se comprometer com a realização do plebiscito, em sete de setembro de 1961, ele toma posse para exercer o seu mandato.

Contudo, sua posse não acalmou o ambiente político, com ela, aumentaram o número de greves entre 1961 e 1962, reivindicações que basicamente exigiam reformas estruturais no país. Em 1963 é realizado o plebiscito que dá a vitória ao sistema presidencialista e a João Goulart a condução da política do estado brasileiro. Enfim, o novo governo começa a mostrar sua ação política e lança um programa trienal de Reformas de Base, fato que acelerou o descontentamento de seus opositores. Aproveitando o momento, sindicatos ligados aos partidos de esquerda deflagraram, só em 1963, cerca de 150 greves. Além disso, vários conflitos entre representantes da esquerda e da direita disseminavam no bojo da sociedade

civil um ambiente de instabilidade política. Estava posta a questão crucial desse período, a briga ideológica que abraçava o mundo tinha alcançado o seu ápice no Brasil. Estávamos diante de dois caminhos possíveis: ou o Brasil continuava avançando nas reformas (tão almejadas pelo povo sofrido de nosso país) ou se estancava o grito de liberdade queurgia da classe trabalhadora brasileira.

Naquele momento, a movimentação das tropas do exército fazia ressoar as trombetas que anunciavam um novo golpe à democracia brasileira. Somente Leonel Brizola ainda resistia, no sul do país, conclamando a população, através da rádio Mayrinck Veiga, a partir para a luta armada. Contudo, ele não teve êxito, em trinta e um de março, de 1964, as tropas do exército ocuparam as principais cidades brasileiras. Acuado, Jango, como era conhecido, abandona o Palácio das Laranjeiras, em direção à Brasília. Em uma manobra orquestrada pela oposição, na noite de primeiro de abril, o Congresso Nacional, eleito por vias democráticas, dá o tiro de misericórdia na jovem democracia brasileira e torna vago o cargo de presidente da república. Com o apoio dos Estados Unidos da América, que deslocou uma frota de navios para o litoral brasileiro, a fim de garantir combustível e armamento (caso ocorresse resistência armada), em dois de abril, com Jango ainda em solo brasileiro, em viagem de Brasília para Porto Alegre, o presidente do Congresso Nacional assume o cargo de presidente da República Brasileira.

A população brasileira, em sua maioria, assiste aos acontecimentos antidemocráticos sem esboçar reação; alguns viviam a expectativa de que a intervenção militar era necessária para que a ordem e a paz reinassem novamente em âmbito nacional. Em seis de abril o poder chega às mãos dos militares, na figura do General Castello Branco. Com a perspectiva de ficar apenas dois anos no poder e gradativamente entregar à sociedade civil o controle político do país. Mas não foi o que aconteceu. Em nove de abril é decretado pelo governo o Ato Institucional número um, o A.I-1, que suspende os direitos políticos de todos os identificados como opositores do regime, suspendendo também a eleição direta para presidente da república, bem como os direitos constitucionais por seis meses. Dessa forma, truculenta, começa um período de muita perseguição e ações ditatoriais, situação que, em 1969, atinge a marca de dezessete atos institucionais. O regime perdurou por vinte e um anos, só voltando à normalidade democrática após um novo pacto entre as classes dirigentes do país.

Não é o nosso objetivo desenvolver um trabalho dissertativo sobre esse período, em particular, mas vamos tomá-lo como uma referência importante, a fim de construir nossas argumentações, já que ele propiciou mudanças na legislação educacional, o que exigiu uma forte reação dos educadores brasileiros. Uma delas está fortemente ligada ao nosso objeto de

pesquisa, que é o de discutir a politização e a ética como categorias necessárias à formação docente na perspectiva filosófica. Nossa geração foi formada pela escola construída no processo histórico em questão, fato que nos coloca dentro dos acontecimentos políticos daquele momento, aproximando-nos desses eventos pela vivência das principais transformações ocorridas em nossa sociedade. Uma questão que muito me intrigou quando ingressei na carreira de professor dizia respeito ao pouco grau de comprometimento político desse profissional. Havia um desinteresse bastante expressivo em discutir o processo educativo em uma perspectiva mais ampla, fora da linha oficial existente. Era muito difícil mobilizar os professores para qualquer discussão, mesmo que fosse por questões salariais. Esta constatação foi uma surpresa negativa, algo que não esperava encontrar, mas isso não abalou minhas convicções introspectivas e nem minha forma de ver e interpretar o mundo. Como me preparei bastante para o exercício da docência, mergulhei no cotidiano da escola com muita responsabilidade e compromisso político.

A experiência acumulada pelos anos de comprometimento profissional levou-me a identificar que havia carência na formação filosófica dos professores. O que a meu ver dificultava um olhar mais amplo sobre a existência humana, assim como, sobre as perspectivas emancipadoras da atividade docente. O amadurecimento dessas reflexões culmina com a apresentação desse trabalho dissertativo, que tem como objetivo principal discutir – a partir dos acontecimentos políticos vividos por minha geração – a importância da filosofia na formação do professor, como conhecimento necessário, para o desenvolvimento do senso crítico, de modo a tornar sua ação no campo do real, política e ética, qualificando-o para o exercício de uma educação comprometida com a mudança social, uma educação libertadora.

A fim de atingir o objetivo do trabalho vamos construir argumentos que possam contribuir para o seu desenvolvimento. Assim, o capítulo um trata de como vamos produzir esses argumentos, ou seja, a metodologia e o referencial teórico adotado. No capítulo dois vamos discutir os conceitos de política e ética, na perspectiva filosófica e seus desdobramentos no campo educacional. No terceiro capítulo, por sua vez, vamos abordar a educação libertadora e sua contribuição para a construção de um projeto emancipador para a humanidade. No quarto capítulo abordaremos o período associado ao golpe civil-militar e suas implicações políticas no processo de formação educacional, já que uma de suas ações arbitrárias foi a eliminação do curso de filosofia no ensino básico, fato esse que fortalece nosso argumento em relação à importância desta área de conhecimento, no que tange ao desenvolvimento do senso crítico no professor. No último capítulo, sempre com intuito de nos

munir de argumentações que nos conduzam ao nosso objetivo principal, abordaremos a reação dos educadores brasileiros, nos anos oitenta, considerando as políticas educacionais consolidadas pelo regime antidemocrático, suscitando a polêmica entre a competência técnica e o compromisso político, como categorias importantes para o pleno desenvolvimento da atividade profissional docente.

Assim, passado cinquenta anos dos acontecimentos políticos que culminaram com a instalação de um regime antidemocrático em nosso país, acreditamos ser importante recuperar do ponto de vista histórico, esses acontecimentos, cujo efeito ainda hoje se faz presente em nossa vida social e educacional. Nossa proposta de trabalho almeja contribuir para que as novas gerações de professores possam refletir sobre a necessidade do desenvolvimento do senso crítico, tão necessário para o exercício da docência comprometida política e eticamente com a consolidação da democracia em nosso país. Em uma perspectiva mais ampla, que culmine com a construção de uma sociedade justa e fraterna, capaz de eliminar a diferença econômica entre os homens, possibilitando uma vida digna para todos.

1 NOSSA TRAJETÓRIA DE VIDA COMO ELEMENTO MOTIVADOR PARA O SURGIMENTO DO TEMA DE PESQUISA

Venho de uma geração que cresceu e se formou dentro de um regime de exceção. Minha formação escolar se deu na escola pública, ali aprendi a escrever as primeiras palavras e mais tarde obtive a formação acadêmica na área de física. Demorei a ingressar na escola, talvez tivesse o sentimento de que gastaria grande parte de minha existência dentro dela. Como aluno, participei na década de setenta, do século passado, de dois cursos profissionalizantes: Técnico em Construção Naval e Técnico em Telecomunicações, dentro da política educacional do governo militar, de formar a classe subalterna¹, através da Lei 5692/71 (Profissionalização do 1º e 2º graus), a fim de suprir o mercado de trabalho. Nas duas oportunidades não consegui inserção no mercado de trabalho. Primeiramente no ano de 1977, após o término do curso de Técnico em Construção Naval, período em que o mercado começou a entrar em recessão e, no ano de 1980, com o diploma de Técnico em Telecomunicações, passei pela mesma situação, quando o mercado entrou novamente em recessão. Para um jovem de 22 anos, ainda vivendo a perspectiva inocente de que o mundo estava pronto e acabado – e de que a inserção no mercado de trabalho significava um engrandecimento social – isso representou uma grande frustração. Sem opção, necessitando trabalhar, surgiu a oportunidade de prestar concurso para trabalhar em um banco, nesse caso, ser bancário, profissão exercida por meu pai durante cinquenta e seis anos. A possibilidade de desenvolver uma atividade profissional no sistema financeiro (mola mestra do sistema capitalista) me desesperou. Não tendo opção, só me restou ser reprovado na prova de datilografia. Comemorei muito a primeira reprovação de minha vida.

Apesar da falta de perspectiva profissional, não desanimei, resolvi continuar meus estudos e, por inércia, ingressei na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no curso de Engenharia. Esse período foi de intensa atividade intelectual, conheci o professor Roland Corbisier², que havia perdido seu mandato de deputado federal, cassado que fora pela

¹ FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade*. Editora Moraes, 1984.

² Roland Corbisier (1914-2005), filósofo e político brasileiro. Foi fundador e diretor do ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros) de 1955 a 1961. Devido à importância que teve Corbisier em minha formação política-filosófica consta em anexo um artigo do professor Sérgio Castanho, que ministra a disciplina de História da

ditadura, e que para manter-se ministrava cursos livres de filosofia, sempre em uma perspectiva marxista.

Em função do período de exceção vivenciávamos uma atmosfera questionadora, uma necessidade de mudança, de ruptura com aquilo que havia se instalado no poder e que tanto mal fazia ao país e à minha geração. Foi nessa época que conheci o trabalho de Marx e sua análise crítica sobre a estrutura do sistema capitalista. Esse estudo dileitante de sua teoria foi suficiente para perceber as incoerências e contradições do mundo que nós construímos. À medida que o meu conhecimento filosófico aumentava, aproximava-me de Sócrates³, admitindo minha grande ignorância. Proporcionalmente, diminuía minha motivação para o curso de engenharia. Diria Lênin⁴: O que fazer? Teria que reconstruir minha trajetória, começar novamente. Era preciso me manter, ganhar o vil metal, sobreviver. Este foi um momento importante de minha trajetória, pois a necessidade do sustento me fez começar a lecionar. Sem diploma, mas com uma boa base, ministrava aulas de física, matemática e química na casa das pessoas, atividade que mantive até conseguir o meu primeiro emprego de carteira assinada. Mas ainda era pouco, tinha que buscar dentro do estudo outra saída para a situação em que me encontrava. Seguindo a orientação de Sartre⁵ sobre a necessidade de escolhermos o nosso próprio caminho e criarmos um projeto de existência, após muita reflexão, constatei que não havia nenhuma atividade que pudesse exercer dentro da sociedade capitalista que tanto questionei. Estava condenado – e, nesse caso, lembrei-me novamente de Sartre, quando afirma que “*o homem será, antes de mais nada, aquilo que tiver projetado ser*”. Com essa premissa criei meu projeto de vida: ser professor. Mas, professor de quê, eu poderia ser? Gostava de filosofia, história, matemática e de física. Novamente, a formação

Educação no programa de pós-graduação e nos cursos de graduação, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), intitulado “Roland Corbisier: O intelectual da cultura brasileira”, cuja leitura nos possibilita conhecer a volumosa obra de Corbisier. O referido professor defendeu em 1993, na Unicamp, a sua tese de doutorado, cujo título foi: “Roland Corbisier: o nacionalismo e a teoria da cultura brasileira”.

³ Sócrates (469-399, a.C.), considerado por muitos filósofos “o filósofo”. Não deixou nada escrito, o que sabemos sobre ele deve-se principalmente a Platão, seu discípulo. Desenvolve um método investigativo que inclui três momentos: a ironia, a maiêutica (palavra grega que diz respeito a parto, ou à arte de partear) e a indução ou definição. Esse diálogo leva seu interlocutor a entrar em contradição. Ao perguntar ao guerreiro o que é coragem, ao poeta o que é poesia, eles não conseguem se expressar sobre a questão. Assim, ele conclui que eles possuem um dom natural, mas não tem consciência a respeito daquela virtude, ou seja, a única verdade absoluta é a da nossa ignorância diante do conhecimento.

⁴ Vladimir Ilitch Lênin (1870-1924), político revolucionário russo. Escreve entre 1901 e 1902 o livro “O que fazer?”, em que discute questões práticas acerca da revolução socialista, no então cenário da Rússia Czarista.

⁵ Jean Paul Sartre (1905-1980), filósofo existencialista – marxista francês. Propõe que o homem é livre para escolher o seu caminho, sendo totalmente responsável por essa escolha. Defende que essa liberdade está condicionada a uma moral de responsabilidade, aos bons valores humanos, negando a tese de seus críticos que com liberdade tudo é possível.

diletante em filosofia ajudou-me na escolha. Vou estudar física, que antes do Renascimento congregava a chamada Filosofia da Natureza. Assim, aprendo mais sobre o funcionamento da natureza, aplico a matemática para resolver os problemas físicos, estudo como as teorias científicas foram construídas, do ponto de vista epistemológico, e ainda tenho a possibilidade de entender em quais contextos históricos elas foram desenvolvidas.

Dessa forma – após vivenciar várias frustrações ocasionadas pelo *status quo*, com boas influências de alguns predecessores – encontro uma saída digna para minha participação no mundo dos homens. A escolha da docência como profissão foi uma ação reflexiva, ali eu enxergava uma forte motivação existencial, pois sendo professor, com a visão de mundo que construí, poderia refletir sobre a vida com as novas gerações, em uma amplitude diferente daquela imposta pelo mercado, em que a busca pelo sucesso econômico é o caminho natural, fomentando uma briga cruel pela sobrevivência. Assim, aos vinte e sete anos de idade dou uma virada de cento e oitenta graus em minha existência, abandono o curso de engenharia no sétimo período e vou ao encontro do meu futuro, ao caminho descoberto através da reflexão filosófica, que nos impele a olhar o mundo por outra ótica, a dos abandonados, dos reprimidos, dos fracassados – obrigando-nos também ao engajamento na luta histórica entre capital e trabalho. Dessa forma, comecei o curso de Física, na Universidade Federal Fluminense, no ano de 1985.

Sem querer cometer injustiças com todos os mestres que ajudaram em minha formação, mas já cometendo, devo dizer que, em 1974, quando ingressei no Colégio Industrial Henrique Lage – a fim de obter minha primeira formação técnica – conheci o professor de física José Raul Teixeira. Já havia tido excelentes professores, contudo, algo diferente acontecia diante de meus olhos. Suas aulas eram momentos de aprendizagens múltiplas. Aprendíamos física, matemática, língua portuguesa, discutíamos questões éticas e morais. Raul era um professor completo. Sem saber, ali estava sendo plantada, em meu subconsciente, a semente que faria crescer bem mais tarde em mim, a necessidade existencial de me tornar professor. Doze anos depois voltei a ser seu aluno, no curso de graduação em licenciatura em Física. Fato esse que reforçou a convicção de minha escolha profissional: é na escola que pretendo gastar minha existência. Dessa maneira ocorreu a construção de minha carreira docente, uma escolha reflexiva, sustentada pela filosofia, fomentadora do pensamento crítico. Filosofia que me possibilitou ver a miséria do mundo por outra perspectiva, marcada pela indignação e pelo compromisso. Encarar a vida como uma possibilidade única de desenvolvimento das habilidades humanas e não como um negócio, visando o enriquecimento de grupos e não da sociedade como um todo.

Após esses períodos turbulentos, mas de muito crescimento, consegui, aos vinte e nove anos de idade, o meu maior diploma: o título de professor. Minha entrada na atividade docente se deu rapidamente. Logo me inseri no mercado de trabalho como professor, sem muita demora – o que não havia sido possível com a formação técnica obtida anteriormente. Agora precisava tornar-me professor, de fato, então mergulhei na carreira com muita empolgação e comprometimento profissional. Tinha plena consciência que não estava ali só para ministrar aulas de física, afinal, tinha sido aluno de Raul e de Corbisier. Assim, naturalmente, fui desenvolvendo minha metodologia de trabalho, sem perder de vista os conteúdos necessários para o aprendizado da disciplina trabalhada, mas indo além, relacionando a física à história da ciência, à tecnologia, sempre discutindo a desigualdade e tendo a filosofia como pano de fundo, como elemento crucial do pensamento crítico, o que nos leva a olhar o mundo criado pelo homem não como algo pronto, acabado, mas, pelo contrário, como um mundo a ser melhorado, a ser transformado.

No entanto, a primeira decepção que vivenciei na profissão escolhida filosoficamente não tinha relação com os alunos, não passava pelas dificuldades que apresentavam para entender os conceitos físicos, pela falta de base em matemática, pela pouca leitura que traziam, atrapalhando a interpretação dos exercícios propostos. O problema estava do outro lado, com os meus pares, com meus colegas de profissão. Encontrei uma categoria desestimulada, inferiorizada, com vergonha de se dizer professor. Evidentemente, tínhamos vivido momentos difíceis ao longo da ditadura militar, anos de repressão, período em que o aviltamento da carreira assumiu patamares críticos, contribuindo para propagar um desânimo visível no espaço escolar. Ali estava eu, aprendiz de professor, respirando o ar rarefeito daquele momento histórico, cheio de energia e esperança. Depois do longo caminho percorrido, das escolhas realizadas, da preparação intensa visando à construção da carreira docente, determinado a dar minha contribuição na sociedade, socializando aquilo que de melhor construímos, quando então me deparo com o professor vivendo uma grande crise de identidade.

Contudo, não desanimei – como resposta ao quadro que encontrei – realizei minha primeira ação política profissional, filiando-me ao Sindicato dos Professores de Niterói – São Gonçalo (SINPRO), um sindicato com cerca de doze mil professores em sua base. Optei pela militância política, mas não partidária, pois sempre temi perder a liberdade de ação, caso estivesse atrelado a uma entidade dogmática, opção que permitiu entrar em contato com a categoria profissional fora do ambiente de trabalho. Pude então tomar ciência da ação política dos professores, constatando que a participação nas assembleias da categoria profissional

ficava restrita a poucos militantes. Por volta de 1990, juntamente com um grupo de professores, fundamos a Associação de Docentes, do Colégio Nossa Senhora da Assunção, um avanço na luta do sindicato para organizar os professores em seu lugar de trabalho. No mesmo ano assumo o cargo de diretor de Assuntos Jurídicos do SINPRO, fato este de que muito me orgulho, pois foi nesse momento que pude deixar o plano teórico e me engajar na luta travada dentro da materialidade da carreira docente. Nesse sentido, atuei como diretor, no período de 1990 a 1992, em que pude contribuir na organização dos trabalhadores em educação. O exercício do mandato foi concomitante com a atividade profissional, pois não deixei de trabalhar no período em que estive no sindicato, o que me permitiu conhecer a categoria profissional, não só através de sua competência em sala de aula, mas também por conta de sua atuação política. A partir dessa vivência constatei que o professorado, com raras exceções, apresentava pouca conscientização em relação às questões políticas e sociais, além de um grande desinteresse em participar das discussões inerentes a sua categoria profissional. Tentei refletir sobre o quadro que encontrei, pois no meu entendimento, ser professor pressupõe algumas reflexões, *a priori*, o que possibilita uma tomada de consciência da ação política desenvolvida pela atividade educacional, no sentido propagado por Paulo Freire: educação como prática de liberdade. Busquei respostas para essas indagações, fiz algumas conjecturas e penso que anos de opressão criaram uma geração de profissionais sem a percepção necessária para germinar em sala de aula as questões relevantes, necessárias para desenvolver a autonomia dos nossos alunos. Como podemos ensinar sem termos levantado questionamentos sobre o nosso papel na sociedade? Qual a função da escola num mundo desigual? Como podemos despertar para essas indagações? Uma das possibilidades para esse desinteresse está na ausência do pensamento crítico. Afinal, não foi de graça que a ditadura militar suprimiu a disciplina de filosofia no ensino básico brasileiro, dificultando a formação do cidadão, contribuindo para que ele não compreenda a dialética da existência humana, entendendo a vida apenas como uma possibilidade de sucesso pessoal e financeiro.

Foram seis anos trabalhando na rede privada de Niterói. Sempre me esforcei para evitar que minha atividade militante prejudicasse o meu trabalho em sala de aula. Em função dos baixos salários, cheguei a trabalhar em cinco escolas diferentes, cada uma delas com o seu projeto político-pedagógico, uma realidade que nos deparamos no cotidiano profissional. Nesse sentido, havia estipulado o máximo de aulas que poderia dar por semana para não prejudicar meu trabalho em sala de aula, chegando ao número de quarenta. Após ter cumprido os três anos de mandato no sindicato, deixei a diretoria. Embora tivesse sido pressionado a aceitar a presidência do sindicato, só eu sabia que não estava ali para fazer carreira, tampouco

para utilizar o mandato em benefício de um projeto político pessoal, visando futuras candidaturas a cargos eletivos. Estava sim, dando minha contribuição na organização dos trabalhadores em educação. Tinha lido Marx, Sartre, Corbisier, tinha sido aluno de Raul, eles contribuíram para minha formação profissional e política, portanto, não seriam as tentações do mundo dos homens, bem como a vaidade pessoal de se promover, os fatores que iriam desvirtuar meu projeto de existência.

Nunca perdi o foco da minha escolha filosófica, estava ali trilhando meu caminho, indo ao encontro do meu futuro profissional. Em setembro de 1993 recebo um telegrama que iria modificar muito a minha vida pessoal e profissional. Eu havia sido aprovado, em terceiro lugar, no concurso para professor, da Escola Técnica Federal de Campos, Unidade Macaé. Recém-casado, mas sem pensar duas vezes, pedi demissão das cinco escolas que trabalhava e fui buscar a valorização profissional – tão desejada por todos nós professores. Poderia finalmente ter um único emprego, dedicar-me integralmente aquela instituição pública, após um período de intensa atividade na rede privada de ensino, conquistando assim, a oportunidade de atuar em outra realidade do ensino brasileiro.

Depois de cinco meses trabalhando em Campos, sou removido para Macaé, para uma escola nova, inaugurada em setembro de 1993. Começo uma nova luta dentro das várias travadas no cotidiano escolar, a luta pela construção de uma escola pública, democrática, plural, voltada para o atendimento da necessidade de mão de obra especializada, destinada a atuar na indústria petrolífera. Por conta disso, ela despertou muitos interesses políticos, o que em muitos casos passava longe das questões pedagógicas. Sentia-me bem, recompensado profissionalmente, motivado para o novo desafio. Estava em pleno desenvolvimento intelectual, comprometido intensamente com a construção do projeto político-pedagógico, da nova escola técnica de Macaé; eu tinha nessa época trinta e oito anos de idade. Encontrava-me muito motivado e esperançoso em relação ao futuro, embora sem fazer planos. Essa sempre foi uma atitude minha em relação à vida, sempre tive uma dificuldade enorme de fazer projeções para o futuro. Além disso, consciente da efemeridade da existência, sempre nutri uma forte sensação de que o dia seguinte poderia não mais existir. A vida tinha que ser vivida no presente, levando-se em conta os aprendizados do passado e, conseqüentemente, preparando o futuro. Na verdade, o único planejamento que fiz em minha vida foi a construção do “ser professor”, algo tão forte dentro de mim que nunca esqueço as lágrimas derramadas quando assinei meu primeiro diário.

Mas a vida é assim, quando menos esperamos surgem fatos que nos motivam ou nos derrubam. Com toda essa história de luta para me tornar professor, empolgado e motivado

para a labuta profissional, depois de me preparar muito para viver a docência, fui surpreendido com uma paralisia facial, originada por um tumor na cabeça. Imaginem um menino, cujo projeto de vida era o de ser jogador de futebol. Para alcançar o seu objetivo ele começa jogando nas categorias mirins, em geral, no próprio bairro em que mora. A seguir tem que participar de peneiras, para tentar conseguir uma vaga num time de ponta. Conseguindo essa inserção, ele deve passar por várias categorias e treinamentos sucessivos, até se tornar profissional. Depois de tanto sacrifício e dedicação, já no time do seu sonho, esse menino recebe o diagnóstico de que está com uma paralisia em uma das pernas. Evidentemente, que não dá para continuar sendo jogador, assim como, não seria possível continuar sendo professor com paralisia facial. Embora sempre tivesse observado e refletido sobre a condição humana, sobre as mazelas do mundo humano, fui pego de surpresa. A possibilidade de não poder mais exercer a docência, não poder contribuir com o meu trabalho para o crescimento dos meus alunos, foi muito forte para mim. Minha primeira reação foi um ato de desespero, um ato de me manter vivo, um ato de sobrevivência. Comecei a plantar em meu subconsciente a ideia de que poderia ser motorista de táxi, pois sempre gostei muito de dirigir e, dessa forma, continuar sobrevivendo do ponto de vista financeiro.

Vivi momentos muito difíceis, como uma demora de seis meses até que tivesse um diagnóstico preciso, o que só foi possível graças à ciência, obra maior do intelecto humano, que possibilitou localizar o tumor e apontar para a possibilidade de uma cirurgia. Fui orientado a procurar em São Paulo, um dos maiores especialistas nesse tipo de problema, pois a paralisia, muita longa, já havia deixado sequelas irrecuperáveis. Como todo especialista no sistema capitalista de mercado o custo era alto. Sem recursos, fui surpreendido naquele momento. Comecei a receber apoio e incentivos financeiros de todos os lados, ex-alunos, ex-colegas, atuais alunos e colegas, momento em que percebi que tinha construído algo de bom em minha curta carreira. Isso me fortaleceu para a luta, pois já tinha conhecido a tão propagada depressão, algo que só quem passa sabe o quanto ela pode nos acuar. Enfim, com os recursos doados pude realizar a cirurgia. Após a realização da mesma, era necessário esperar, a fim de verificar se os nervos: auditivo e facial iriam se recuperar. Contudo, eu sentia que não tinha tempo para aguardar, na ânsia de voltar para a sala de aula, apressando assim o meu retorno. Não poderia continuar em Macaé, pois a exposição à luz solar e à poeira poderiam comprometer minha visão, já que não fechava o olho esquerdo. Consegui, por conta disso, uma transferência para a Escola Técnica Federal de Química, na cidade do Rio de Janeiro, pois uma vez morando em Niterói o acesso seria facilitado.

Dessa forma, com a paralisia facial e a perda auditiva, fui encaminhado para uma readaptação, atendendo a alunos com dúvidas no conteúdo. Muito nervoso e inseguro recebi, no segundo dia de trabalho, a visita de um aluno. Ao atendê-lo – após pedir compreensão para o fato de eu não conseguir ter uma boa dicção – comecei a orientá-lo em relação às suas dificuldades. No final do nosso encontro ele perguntou se poderia voltar no dia seguinte, prontamente, disse que sim. Essa foi minha primeira atividade após o ocorrido, não estava preparado para viver essa situação, mas encarei com muita força de vontade. Alguns colegas tinham me aconselhado a solicitar a aposentadoria. Um chegou a dizer que era melhor do que ficar aturando aluno. Se conhecessem minha história não teriam dito o que disseram, fiquei indignado, mas, fragilizado, nada falei. No dia seguinte estava eu no horário marcado, aguardando novamente o aluno. Como diria o poeta Vinícius de Moraes “*de repente, não mais que de repente*” apareceram na porta da sala de aula uns vinte alunos. Entrei em pânico, não sabia o que fazer, queria sair dali, fugir. Teria que utilizar o quadro de giz, eram muitos, não daria para atendê-los individualmente. Respirei fundo, olhei dentro dos olhos de cada um, expliquei minha situação e comecei a aula. No dia seguinte apareceram mais de vinte alunos. Assim, dessa forma, retornei à atividade docente para a qual tanto me preparei. O exercício da docência, concomitante com a paralisia, contribuiu significativamente para minha recuperação, além dos quase dois anos de fisioterapia. Primeiramente, realizada todos os dias e, no segundo ano, três vezes por semana. Só parei as sessões quando o fisioterapeuta me disse que não haveria mais progresso. Não tinha mais o que fazer, tudo havia sido feito, agora dependeria só de mim, no propósito de recuperar os traumas do ocorrido e de tentar continuar minha trajetória como se nada tivesse acontecido. Simples assim, mas, na realidade, não funciona dessa forma, sei que não sou mais o mesmo, embora tenha que continuar. Essa é a minha condição, essa é a minha história.

Ao dar continuidade a minha vida profissional, com algumas limitações, mas com a necessidade de continuar estudando – já que em 1994 tinha feito minha única especialização, em Educação – fui aprovado para o curso de Mestrado em História das Ciências, das Técnicas e Epistemologia, COPPE-UFRJ. Esse período foi muito difícil para mim, tentando recuperar a confiança, novamente passei por muitos problemas na vida pessoal, mesmo assim, entreguei-me totalmente ao curso. Sempre tive interesse em entender como as teorias científicas foram construídas, em que contextos históricos elas ocorreram, quais os caminhos metodológicos e epistemológicos que os cientistas trilharam na busca por entender a natureza. Estava recuperando minhas indagações filosóficas, sentia-me novamente motivado para a vida, tudo caminhando para o término do meu trabalho. No entanto, a partir desse momento dois fatos

impediam a conclusão do curso. O primeiro residiu no fato de meu orientador entrar de licença para ocupar a Secretaria de Divulgação Científica, do Ministério de Ciências e Tecnologias. O segundo diz respeito ao fato de que precisei acompanhar meu pai para o tratamento de uma doença grave. Dessa maneira, vi a minha primeira inserção num curso de mestrado malograr. Claro que senti – estaria mentindo se dissesse o contrário –, mas não tinha o direito de reclamar, apesar disso consegui voltar a exercer o magistério, depois de muita luta introspectiva para não desanimar – e isso era o que mais importava naquele momento.

Contudo, após esse fracasso como estudante continuei minha labuta diária. Decidi que tentaria novamente o mestrado, dessa vez, não mais na área específica de minha formação original. Queria investigar – respaldado em minha vivência profissional – a formação profissional dos professores. Investigar essa experiência acumulada na *práxis*: a constatação de uma falta de compromisso político, de uma carência de formação filosófica, algo que sempre me instigou. Por conta disso, escrevi um pré-projeto de pesquisa que pudesse investigar a formação docente e sua relação com a formação filosófica. Depois de três tentativas mal sucedidas, em outras instituições públicas, consegui ingressar no Programa de Formação Docente e Desigualdades Sociais da UERJ, Unidade São Gonçalo.

Necessito dizer que essa apresentação não foi por mim planejada. Ela surgiu como algo que brotava do meu âmago, sem me consultar sobre a possibilidade de escrevê-la. Não há de minha parte nenhuma intenção de tornar a minha história como uma coisa especial em relação a outras histórias de vida. Ela é simplesmente a narrativa dos fatos que se sucederam ao longo da minha formação profissional, com todo o entrelaçamento da vida pessoal, já que não podemos separar por completo essas interações. Falar de mim, profissionalmente, sem adentrar, mesmo que superficialmente, nas experiências vividas ao longo de minha vida seria algo muito difícil, já que elas me atravessam por completo. Dessa forma, gostaria que essas linhas fossem entendidas como uma narrativa de vida, sem pretensões últimas que não sejam a de deixar para o leitor a atmosfera em que se deu e se dá a minha formação profissional.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS E TEÓRICOS CONSTRUÍDOS PARA O PROCESSO DA ESCRITA DA DISSERTAÇÃO

A realidade social, objetiva que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “inversão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens.

(FREIRE, 2003, p.3,)

A leitura do capítulo anterior permite ao leitor constatar a importância que teve a filosofia em nossa formação. Sendo ela fomentadora do pensamento crítico, da reflexão levada às últimas consequências, fato pelo qual nos motivamos a discutir a necessidade do professor ter na filosofia um suporte necessário para o desenvolvimento de sua atividade profissional. Sendo muito amplo o escopo de sua atuação, vamos destacar apenas dois campos importantes, ao nosso olhar, dessa contribuição. São elas: a política e a ética, entendidas como condição necessária para termos um profissional bem preparado, a fim de lidar com as contradições do mundo moderno. Embora muito se tenha discutido sobre a questão, principalmente no período em que o país esteve sob a tutela do governo militar, hoje, faz-se necessário voltarmos ao tema, já que passamos por mais uma crise em nosso sistema de ensino. Entendemos a educação como um processo necessário de socialização e de transmissão do conhecimento acumulado pela sociedade, com o objetivo de propiciar a formação do cidadão crítico, comprometido com a transformação social, no intuito de contribuir para uma nova forma de estabelecer relações, principalmente, economicamente. Nesse sentido, naquele período histórico, devido à instalação do regime de exceção, houve uma grande mobilização dos setores progressistas da sociedade civil, visando à recuperação

de seus direitos políticos e, conseqüentemente, com o propósito de reconstruir o processo democrático, fortemente estancado pelo golpe militar. Assim, no campo da educação, travou-se um intenso debate sobre a necessidade da politização na atividade docente, bem como, a necessidade de ter o professor uma boa formação técnica. O artigo escrito por Paolo Nosella, na primeira década desse novo milênio, um dos educadores brasileiros, que durante aquele período, ajudou a fomentar o debate, faz uma releitura do ocorrido.

Este artigo faz a releitura do debate ocorrido na década de 1980 a respeito da relação entre o compromisso político e a competência técnica do educador. Pontua que as ideias mais emancipadas (como as propaladas pelos textos de Antônio **Gramsci**) fizeram com que o pensamento pedagógico assumisse no Brasil sua dimensão de engajamento político, contribuindo, inclusive, para as vitórias eleitorais do Partido dos Trabalhadores (NOSELLA, 2005, p. 223).

Naquela época, por estarmos vivendo num ambiente repressor, em que não se tinha liberdade para o exercício da cidadania, onde a escola estava acuada, sem responder à necessidade de se ter uma educação de qualidade, destinada à população subalterna, crescia o movimento dos setores progressistas, no sentido de viabilizar o processo de redemocratização da sociedade brasileira através da educação. Passado todo esse tempo, continuamos refletindo sobre a necessidade de termos um educador bem preparado, tanto do ponto de vista político como técnico. Dessa forma, retornando às reflexões de Nosella, podemos entender melhor o momento atual vivido por nós educadores.

Uma difusa ideologia de “esquerda” não é mais referência suficiente para o engajamento político. Por isso, o artigo busca compreender a nova forma de compromisso político que o educador e intelectual em geral precisam praticar, dizendo, por exemplo, que é preciso resgatar o valor da dúvida como método; compreender o processo de amadurecimento da cultura democrática; voltar a refletir sobre o próprio conceito de política “desinteressada” e reafirmar que todo ato pedagógico em si já possui uma implícita dimensão ético-política, questionando, assim, a vinculação burocrática com os partidos (NOSELLA, 2005, p. 223).

Assim, voltando a Descartes⁶, duvidando de tudo, sentindo, pensando e existindo, devemos perseguir uma metodologia que nos inspire a refletir, politicamente, sobre as questões educativas que habitam a atmosfera rarefeita desse novo século. Nosella se refere

⁶ René Descartes (1596-1650), filósofo e matemático francês. No campo da matemática unificou a geometria com a álgebra, criando a geometria analítica. No campo da filosofia é considerado o fundador da Filosofia Moderna. Lança a dúvida metódica como condição para se chegar ao conhecimento. Afirma que só se pode dizer aquilo que pudermos comprovar, sendo o pensar indubitável.

*Nota do autor: O termo “orgânico”, em seu sentido ampliado, pode significar um envolvimento profundo, eficiente e explícito, para além do sentido estrito de “funcionário” que aqui utilizamos. Nesse sentido, a expressão: “orgânico” substitui a expressão “tradicional”, conotando apenas “profundidade e adequação”. Neste caso, desaparece a distinção entre “tradicional” e “orgânico”.

também à política desinteressada, aquela necessária ao embate social, mas não, necessariamente, atrelada a um dogmatismo partidário, como foi naquele momento histórico. Ele propõe uma nova leitura de Gramsci para reforçar sua tese.

Portanto, reler Gramsci, hoje, é começar a entender que o compromisso político não se efetiva somente por uma militância orgânica*, burocrática, justaposta ao ato técnico-pedagógico, porque o compromisso político se expressa na forma e no conteúdo do próprio ato pedagógico (NOSELLA, 2005, p. 233).

Essas argumentações reforçam nossa convicção sobre a natureza política do trabalho docente. Nós professores, em particular, necessitamos acompanhar as mudanças que ocorrem na sociedade sem, contudo, deixar de lado as experiências acumuladas com o passar do tempo. Afinal, estamos na primeira década do século XXI, bem próximos dos acontecimentos do final do século passado. Não podemos seguir a lógica imposta pelo mercado, acreditando que não há outro caminho a ser vislumbrado, a ser construído. Pelo contrário, atingimos um grau de desenvolvimento tecnológico que deixaria Albert Einstein e Niels Bohr⁷, precursores da física quântica – responsável direta por todo aparato que revolucionou a vida da sociedade pós-industrial – estarecidos diante do progresso científico e tecnológico alcançado. No entanto, quantos de nós, que compomos a população mundial, temos acesso aos bens produzidos pela sociedade? Basta centramos nosso olhar no Brasil, onde milhões de pessoas vivem em condições desumanas. Sem direito à saúde, à moradia, ao saneamento básico, à educação e ao emprego digno. Vivemos em uma sociedade egoísta, individualista, em que a luta pela sobrevivência é sempre muito desigual. Temos a obrigação, principalmente nós educadores, de não nos adaptarmos à situação, tratando como natural, ou até divino, o fato de uns viverem bem, enquanto a maioria da população mundial sobrevive à margem do progresso, tão propagado pelos soberanos que controlam o mundo, que foi criado por nós humanos e, portanto, um mundo construído ao longo do processo histórico, ávido por transformações.

Dessa forma, após as mudanças ocorridas no Brasil, ao término da ditadura militar em 1985, e principalmente no mundo, em 1989, com a divisão da antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, passamos a viver um período em que o capitalismo atua soberano, globalizando o planeta com fins puramente mercantis. Aliás, é impressionante o seu poder de adaptação, ressurgindo sempre com grande vigor, após grandes crises, obstinado pelo controle

⁷ Albert Einstein (1879-1955), com sua teoria para explicar o efeito fotoelétrico; e Niels Bohr (1885-1962), com a construção do modelo para explicar o átomo de hidrogênio deram os primeiros passos para a compreensão do mundo subatômico, possibilitando desenvolver a denominada Mecânica Quântica, a mecânica das partículas elementares.

de novos mercados, pela busca sempre insatisfeita do lucro a qualquer preço. Tudo é possível, tudo é permitido, desde que se tenha a liberdade dos povos como justificativa última. Então, nesse novo-velho tempo, pois ainda não nos libertamos da ação predadora do sistema, temos que continuar refletindo e agindo, na busca de uma nova forma de convívio entre os homens, os mesmos que habitam esse pequeno planeta solitário, que viaja pela imensidão indiferente do Universo.

A sociedade pós-industrializada vive em função do elevado desenvolvimento tecnológico alcançado. Contudo, esse progresso no campo das técnicas não teve desdobramentos significativos no campo social, gerando uma grande crise de valores. Possuímos condições tecnológicas para proporcionar a tão sonhada emancipação da civilização. Mas, continuamos ligados a uma visão de mundo elitista e reacionária, impossibilitando que milhões de pessoas tenham acesso a uma vida digna, que milhões de pessoas possam usufruir dos bens materiais produzidos coletivamente. Então, torna-se imperativo o nosso engajamento nas discussões travadas no bojo da sociedade, no campo da política e da ética, até mesmo para a manutenção da espécie humana, pois a busca sem limites pelo progresso tem levado a intervenções degradantes sobre a natureza, acarretando desequilíbrios no ecossistema terrestre, com perspectivas não muito animadoras para um futuro bem próximo.

Então, recuperar a discussão sobre a politização e a competência técnica como categorias importantes na formação docente, nesse novo milênio, ainda recheado de velhas questões não resolvidas pela humanidade, parece-nos merecedor dessa investigação. Mas, indo além, não ficando na superficialidade do problema, como diria Hegel, pois estamos falando de algo muito valioso para nós. Referimo-nos à vida humana, que tem à sua disposição a possibilidade da execução do pensamento, qualidade imposta pela natureza, algo que nos permite refletir a realidade em diversas dimensões. Reflexão que nos leva a interpretar a natureza, transformando-a através do trabalho. Einstein afirmou que a possibilidade de podermos criar teorias para interpretar a natureza era algo estarrecedor. Diríamos mais, necessitamos fazer com que essa possibilidade real, possa ser revertida em qualidade de vida para todos, sem exceção, independente de qual grupo cultural, étnico e racial pertença o indivíduo.

Ao centrar o nosso olhar no Brasil, percebemos que estamos vivendo novamente sob a influência do Banco Mundial, já que durante o regime de exceção, através do acordo MEC-USAID passamos a ter uma forte interferência dos economistas na atividade educativa. Hoje, passados quase trinta anos do começo do processo de redemocratização do país, deparamo-

nos com modelos educativos importados do chamado primeiro mundo, nesse caso, leia-se: EUA (Estados Unidos da América). O modismo agora é o hábito de criar medidores para avaliar o processo educativo. Não por acaso, nunca tivemos tantos índices para aferir a qualidade do ensino em nosso país. Esses indicadores são utilizados estatisticamente, servindo como referência de qualidade, sobretudo para medir a competência técnica do ensino. Mas, na verdade, o que temos presenciado, na prática, é um discurso corrente que trata não da eficácia dos sistemas de ensino público, mas sim da má formação dos profissionais que atuam na educação, em particular, do professor. Esse quadro atual permite uma reflexão sobre a necessidade da politização na atividade docente, como fator importante para que o professor possa compreender a dialética por trás dessa política de metas, entendendo também a sua relação com a manutenção dos valores do mundo burguês.

Trazemos como exemplo concreto para a nossa discussão o que está ocorrendo em nosso Estado, no tocante a essa questão. O governo do Estado do Rio Janeiro anunciou através de sua Secretária de Educação que vai desenvolver um projeto-piloto, com a finalidade de medir a eficiência dos professores em sala de aula. Em um convênio com o Banco Mundial, vários coordenadores pedagógicos foram treinados para executarem esse trabalho, cujo objetivo é o de identificar boas práticas (por eles adotadas) e perpetuá-las por toda rede, por meios de cursos de capacitação continuada. Como parte integrante do projeto, segundo o Secretário Estadual de Educação, Wilson Risolia, os resultados deverão levar a uma bonificação por *performance*.

Queremos entender a dinâmica da aula e relacioná-la ao desempenho do aluno. Depois, vamos desenvolver as competências dando cursos de formação para o professor que precisa. Quem tiver melhor *performance*, por outro lado, terá rendimento melhor. A medida é construtiva, a meritocracia é um valor que a sociedade deveria estimular (O GLOBO, 19.10.2012, p. 19).

Por outro lado, a economista Bárbara Bruns, representante do Banco Mundial, para a área de Educação na América Latina e região do Caribe, afirmou em entrevista, ao mesmo jornal:

Os coordenadores que vamos treinar ficarão no fundo da sala e, seguindo um método adotado nos Estados Unidos, farão anotações sobre os materiais usados pelos professores, as atividades realizadas e o envolvimento dos alunos (O GLOBO, 19.10.2012, p. 19).

Ela afirma “que a educação é a única indústria em que os operários não têm *performance* avaliada de forma objetiva em prol da otimização do tempo”. Argumenta ainda que:

O que existe no Brasil são sistemas que avaliam as escolas, não os professores. E nós acreditamos nessa diferenciação. Em Washington D.C, graças a um programa desse tipo, o estado descobriu onde estão os bons mestres e dobrou o salário deles (O GLOBO, 19.10.2012, p. 19).

Depois de vivermos o período repressor dos anos sessenta, setenta e metade dos anos oitenta é lamentável constatar novamente, em plena reestruturação do nosso processo democrático, que gestores públicos estão recorrendo a economistas do Banco Mundial para interferir em nosso modelo educativo. Isso nos remete a Platão⁸, ao refletir sobre a necessidade do Estado ser governado sob o domínio da ética e, conseqüentemente, da justiça. Corbisier, inspirado em Platão, aponta para a condição que precisamos atingir para chegar à justiça.

A menos que os filósofos se tornem reis nos Estados, ou os que atualmente chamamos reis e soberanos se tornem verdadeiros e sérios filósofos, e que se vejam reunidos, em um mesmo sujeito, o poder político e a filosofia, a menos que, além disso, a lei afaste desses negócios a multidão daqueles cujos talentos os inclinam para um ou para outra, exclusivamente, não haverá trégua aos males que desolam os Estados, nem mesmo, acredito, aos do gênero humano (CORBISIER, 1991, p. 179).

Platão já apontava no século IV, antes de Cristo, para a necessidade de sermos governados pelo filósofo, pois ele tem, como condição de existência, a busca pela verdade, pela justiça e pela felicidade humana. Isso porque o mesmo estaria em um estado ético e moral acima do homem comum. Estamos longe de atingir esse estado de consciência sugerido por Platão, mas isso não nos imobiliza, no intuito de continuar perseguindo esse ideal sugerido pelo filósofo grego.

Por outro lado, o referido projeto-piloto do governo estadual tem o objetivo de avaliar o trabalho docente em sua dimensão técnica, através de sua competência para melhorar os índices negativos, identificando as razões que o colocam na última posição entre os estados do Sudeste, em relação à pontuação estabelecida pelo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira). Esse fato nos propicia refletir a questão em uma amplitude maior, que passa pela formação docente. Não há dúvidas sobre a necessidade de termos um professor

⁸ Platão (427-347, a. C.), filósofo grego, discípulo de Sócrates. Fundador da Academia, escola destinada a formar o homem virtuoso. Dedicou grande parte de seu pensamento ao estudo da política. Suas ideias políticas são expressas principalmente em sua obra “*A República*”.

bem preparado, em relação à competência técnica e à formação específica. Mas não podemos perder de vista a necessidade implícita nessa proposta, entendendo que a carreira docente seria política por natureza. Dessa forma, um professor bem formado do ponto de vista técnico e consciente, politicamente, estará preparado para compreender políticas como essa, importadas do modelo americano empresarial. Um formato que cria índices para medir, estatisticamente, os resultados obtidos e, assim, generalizar conclusões para, em seguida, apresentar uma saída simplista para o problema. Saída que não passa pelo questionamento do sistema político de governo, isentando-o das mazelas geradas sob sua tutela.

O processo educativo é muito complexo, admite distintas variáveis, não sendo possível encontrar uma equação que nos ajude a resolver suas contradições. Isso nos possibilita fazer algumas reflexões: a melhoria da qualidade do ensino passa somente pela qualidade técnica do professor? Outros componentes da realidade da escola não têm relevância? A interação da escola com a realidade fora dos seus muros, também não? Qual o modelo de educação que se quer: o que forma apenas para o mercado de trabalho? Ou o que forma para o trabalho com desenvolvimento da cidadania? Qual o tipo de sociedade que desejamos: a que divide suas conquistas? Ou a que privilegia uma pequena casta de eleitos? Muitas outras questões poderiam ser levantadas em função da amplitude do tema. Contudo, esse dado extraído do mundo real, motiva-nos a repensar a formação docente em uma perspectiva mais abrangente. Somos levados aos anos oitenta, em que se radicaliza a visão política da educação, chegando à necessidade implícita da politização docente, como condição *a priori* para o desenvolvimento de uma educação libertadora. Aí reside o cerne de nossa questão – a política e a ética na formação docente, como imperativo para a construção de uma educação libertadora, visando a tão desejada emancipação social. Mas, como podemos pensar em politização do trabalho docente; em educação libertadora, na formação docente; sem um fio condutor? Algo que para conduzir a eletricidade, necessitaria de uma fonte de energia, de uma bateria. Quem seria essa bateria no campo da educação? Há algumas possibilidades. Mas, ao nosso olhar, a imagem que chega a nossa retina e que é transferida para o cérebro, conectando as sinapses, é a imagem trazida pelo pensamento filosófico. Uma vez que a filosofia é um campo de conhecimento que nos remete ao pensamento crítico, levado às últimas consequências, como afirma Corbisier, utilizando como referência o pensamento hegeliano:

Só a filosofia em seu conjunto, nos dá o conhecimento do universo como totalidade orgânica, totalidade que se desenvolve a partir de seu conceito e que, sem nada a perder do que dela faz um conjunto, um todo, no qual todas as partes estão ligadas umas às outras pela necessidade, entra em si mesma e, nessa união com ela mesma, forma o mundo da verdade (CORBISIER, 1983, p. 16).

Nesse caso, é na filosofia que devemos buscar suporte para os nossos questionamentos, para as nossas reflexões.

Privados da perspectiva filosófica, não podemos transcender e dominar a multiplicidade da experiência, unificando-a em uma visão de conjunto na qual se distribuiriam hierarquicamente todas as formas de atividades e do conhecimento humano (CORBISIER, 1983, p. 16).

Portanto, entendemos a importância da filosofia na formação docente, como fonte de reflexão, o que nos leva ao pensamento crítico a que Hegel se refere. Nessa busca por sair do particular, indo ao encontro do universal, na complexidade dos fenômenos – sejam eles de origem natural, os fenômenos biológicos, físicos e químicos, atrelados à natureza, ou dos fenômenos humanos, construídos historicamente nas relações de convívios entre os homens. A fim de reforçar essas reflexões reportamo-nos também ao conceito de filosofia apresentada por Dermeval Saviani, ao discutir a importância da filosofia na formação do professor. O autor afirma que “podemos, finalmente, conceituar a filosofia como uma reflexão (radical, rigorosa e de conjunto) sobre os problemas que a realidade apresenta” (SAVIANI, 1980, p. 27).

Com esses argumentos estamos apontando para a forte ligação que existe entre o trabalho docente, considerando o seu compromisso político, a sua competência técnica, com uma boa formação filosófica, com o objetivo de propiciar uma ação pedagógica ética e transformadora, conectada ao desenvolvimento de uma ação educativa libertadora, indo de encontro a tão desejada emancipação da sociedade.

Nesse sentido, esse trabalho parte da constatação de que as políticas públicas de educação, no Brasil, desde os anos noventa, implementam um modelo de avaliação institucional que visa a melhoria dos sistemas de ensino, em todos os níveis, segundo uma lógica técnico-positivista; todavia, a avaliação responsabiliza os docentes e suas escolas pelos resultados obtidos. Tais políticas subalternizam o trabalho docente, diminuem a sua autonomia e tratam-no como mero insumo. O gerenciamento eminentemente técnico e empresarial da educação dissemina a ideia de neutralidade e de um comportamento apolítico na educação. Nesse caso, antes de tudo, os professores devem ter uma formação técnica capaz de contribuir para aprendizagem de seus alunos, tendo como consequência a melhoria da qualidade do sistema de ensino. Cada vez mais a atividade docente restringe-se à aplicação de conteúdos e de materiais didáticos alinhados às avaliações governamentais. cremos que há de se enfatizar a politização da educação e entendê-la como atividade ética, algo capaz de comprometer o docente com um projeto mais amplo de sociedade e de educação democrática,

participativa e libertadora. Partimos do pressuposto de que a sólida formação filosófica e ética do professor é essencial para sua atuação profissional.

Assim, após essas considerações, a partir da necessidade de pensarmos criticamente a realidade, buscamos interpretações que visam à melhoria da nossa compreensão dos fatos, que são a realidade última detectada por nossos sentidos. Dentro desse quadro de limitação do espírito humano, como diria Hegel, propomo-nos investigar, nessa dissertação de mestrado, a partir da discussão relativa à politização do trabalho docente (nos anos oitenta e em seus desdobramentos nos tempos atuais), a necessidade implícita da atividade docente estar atrelado a uma forte dimensão filosófica, em particular, a uma forte dimensão ética e política. Para isso definimos que o objetivo geral desse trabalho dissertativo é o de discutir a importância da filosofia na formação do professor, atrelando a carreira docente a uma forte dimensão política e ética, que tem como fim último o desenvolvimento de uma educação libertadora.

Em relação à bibliografia de referência trabalhamos com três autores: Paolo Nosella, Paulo Freire e Roland Corbisier. Além dos clássicos, Aristóteles e Platão; dos modernos, Karl Marx e Antônio Gramsci; e dos contemporâneos, Boaventura de Sousa Santos e Dermeval Saviani.

3 A POLÍTICA E A ÉTICA NA PERSPECTIVA FILOSÓFICA

Não é difícil, pois, perceber a conexão entre a política, a ética e a pedagogia, ciências práticas que, de acordo com Aristóteles, procuram o conhecimento não pelo próprio conhecimento, mas a fim de utilizá-lo como norma ou regra do comportamento humano.

(CORBISIER, 1978, p.33)

3.1 A Política

A palavra política é utilizada nos dias atuais com várias conotações diferentes. Falamos em política econômica do governo, política educacional de uma escola, política empresarial de uma fábrica, etc. Contudo, precisamos entendê-la em seu sentido primitivo, aquele cunhado no início do pensamento filosófico. Para alcançarmos esse propósito, vamos primeiramente compreender seu significado mais amplo, para depois chegarmos ao seu sentido específico, atrelado ao conceito de ação, de engajamento, de participação.

Ao consultarmos o dicionário Aurélio⁹ encontramos as seguintes definições para essa palavra:

- 1- Conjunto dos fenômenos e das práticas relativas ao Estado ou a uma sociedade.
- 2- Arte e ciência do bem governar, de cuidar dos negócios públicos.
- 3- Qualquer modalidade de exercício da política.
- 4- Habilidade no trato das relações humanas.
- 5- Modo acertado de conduzir uma negociação estratégica.

Essas definições sugerem que a palavra política está relacionada às interações sociais, apresentando uma dimensão social. Só há política porque ocorre relação social,

⁹ Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (1910-1989), professor, lexicógrafo e crítico literário brasileiro. Autor do dicionário de língua portuguesa conhecido por “Aurélio”.

entrelaçamento, convívio entre os homens. Aristóteles¹⁰, no século IV a.C, em sua obra “*A Política*” desenvolve um tratado em que afirma: “por conseguinte, é evidente que o Estado é uma criação da natureza e que o homem é, por natureza, um animal político” (ARISTÓTELES, 2000, p. 146).

Ele sustenta que a origem do Estado está na própria natureza, ou seja, é inerente a ela, cabendo ao homem organizar-se para colocar em prática este atributo natural. Portanto, para Aristóteles o Estado é uma condição necessária para o bem viver em sociedade, onde cada cidadão contribui com o seu trabalho para suprir as necessidades coletivas.

Por vivermos em sociedade, na *polis* grega, tecemos diariamente relações de convívio que necessitam ter uma dimensão moral, no sentido de atingir o bom convívio social. Nessa dinâmica da relação social, Aristóteles identifica que a principal meta a ser atingida pelo homem é a de tornar-se bom, alcançando o grau mais elevado do bem humano, que é a felicidade. Para chegar a esse estágio de evolução do espírito, como diria Hegel¹¹, é preciso que o Estado seja justo para que possa organizar a vida em sociedade. Cabe ao Estado, portanto, segundo Aristóteles, educar para o fortalecimento das virtudes que formam o cidadão e o bom governante. Assim, a sociedade justa, divide seus bens e valores sociais, não permitindo a apropriação privada desses bens. Devemos salientar que essa divisão de bens e valores – segundo a concepção da *polis* grega – era direcionada ao cidadão, aquele que dispõe do ócio, do tempo livre para poder pensar e, conseqüentemente, refletir sobre a realidade. Os comerciantes, agricultores e artesãos não poderiam participar da vida política, pois suas atividades não eram consideradas intelectuais. Aristóteles também sustentava a ideia de haver uma diferença entre os homens imposta pela natureza.

A natureza distinguiu os corpos do escravo e do senhor, fazendo o primeiro forte para o trabalho servil e o segundo esguio e, se bem que inútil para o trabalho físico, útil para a vida política e para as artes, tanto na guerra quanto na paz (ARISTÓTELES, 2000, p. 151).

Dessa forma, ele está em sintonia com seu tempo, mostrando toda sua humanidade, sendo incapaz de pensar que o escravo é escravo, não porque a natureza o fez escravo, mas porque a sociedade grega se sustentava em sua força de trabalho. Ressalvando sua visão

¹⁰ Aristóteles (384-322, a.C), filósofo grego. Responsável por realizar uma grande síntese do pensamento grego. Produziu escritos retóricos e poéticos, escritos sobre física, metafísica, lógica, escritos morais e políticos.

¹¹ Friedrich Hegel (1770-1831), filósofo alemão. Sustenta que a realidade é capaz de ser expressa em categorias reais, defendendo a necessidade de uma forte ligação entre história e filosofia. Afirmava ainda que a contradição é a raiz de toda manifestação vital. Marx, por sua vez, vai dizer que essa contradição tem que ser de superação, visando à transformação social.

reacionária em relação aos escravos, já estava em Aristóteles a percepção de ser necessário sermos políticos, de participarmos ativamente das discussões do nosso tempo.

A partir das reflexões desenvolvidas por Aristóteles, a sociedade ocidental organizou ao longo dos séculos diversas formas de nos relacionarmos socialmente, formas que foram sofrendo modificações durante o curso do processo histórico. Essas modificações mudaram a concepção de Estado apresentada por ele, culminando com a fundação dos estados nacionais, a partir da primeira revolução social da história, a Revolução¹² Francesa, de 1789, que postulava através de vários pensadores uma nova forma de constituição do poder político. Vejamos o que diz Corbisier sobre esse período:

Ao tempo da Revolução Francesa, a burguesia ainda não era a classe economicamente dominante e politicamente dirigente, mas, o “terceiro estado”, a classe ascendente, em luta contra o feudalismo, o “antigo regime”. Essa luta implicava, inicialmente, a contestação da ideologia do feudalismo, a crítica da religião e da igreja, do direito divino dos reis, dos privilégios da nobreza hereditária, etc. Contra a tradição, a autoridade, o dogmatismo, e todas as formas da intolerância, a burguesia invocava a razão. E, foi em nome da razão e do pensamento racional, que empreendeu a crítica da ideologia feudal e das instituições econômicas, sociais e políticas que essa ideologia procurava justificar (CORBISIER, 1976, p. 107).

Corbisier aponta para o fato de que a burguesia era, naquele momento, revolucionária, pois atacava as contradições do sistema feudal e a não racionalidade do poder absoluto dos reis, reivindicando uma nova forma de organização político-econômica. Essa transformação social pleiteada passava pela superação da sociedade feudal, como condição necessária, visando à sustentação do sistema político em construção. Nesse sentido, Locke¹³ aponta para três direitos naturais que devem ser garantidos ao homem: vida, liberdade e propriedade. Para ele, todos nascem com os três direitos. Já para Rousseau¹⁴, o homem nasce bom, mas a

¹² A palavra revolução é usada no sentido de superação de um determinado sistema político por outro. No caso, da Revolução Francesa ocorre a superação do sistema feudal de organização social, levando ao poder a nova classe emergente, a burguesia, em substituição à nobreza, acabando com a transmissão hereditária do poder.

¹³ Locke (1632-1704), filósofo inglês. Considerado o primeiro representante do empirismo britânico. É citado como precursor do conceito de identidade e do Eu, definiu o “si mesmo” como uma continuidade da consciência. No campo da política ele estabelece os fundamentos da democracia liberal no “*Ensaio sobre o governo civil*”, onde defende que é o consentimento dos homens livres que dá origem à sociedade política. Por isso, é tido como um dos grandes representantes do ideal liberal, principalmente em relação à defesa da garantia da liberdade e da propriedade privada.

¹⁴ Jean Jaques Rousseau (1712-1778), filósofo suíço, teórico político e compositor autodidata. Um dos principais filósofos do Iluminismo, suas ideias influenciaram a Revolução Francesa. Já em Rousseau encontramos a constatação de que temos que construir uma sociedade em que a diferença econômica entre as pessoas seja eliminada. Ele se refere a ricos e pobres, pois ele ainda não tinha a noção precisa de classe social. Afirma que somente um governo em que o povo exerce a soberania possui legitimidade, seja direta ou indireta, elegendo seus representantes. Esses representantes não passam de delegados e executores da “vontade geral”.

*Carlos Nelson Coutinho, em seu livro “*De Rousseau a Gramsci*”, analisa o que Rousseau pretende com o

sociedade o corrompe. Para evitar esse processo corruptivo ele propõe “*O Contrato Social*” *, através do qual os cidadãos abrem mão da plena liberdade, para garantir uma segurança de convívio, sendo a lei o símbolo maior de racionalidade do Estado. O que a história nos conta a partir daí é uma constante busca pela modificação estrutural nesses estados nacionais, com a finalidade de atender as necessidades da classe dominante economicamente. Se antes tínhamos a nobreza no poder mantendo seus privilégios, agora temos a burguesia, investindo intensamente para que o Estado atenda aos seus interesses privados, que nem sempre atendem aos interesses coletivos. Voltando a Corbisier, vamos observar que ele refletiu a respeito desse novo momento vivido pela burguesia:

A burguesia conquistou o poder sob o signo da razão. Deixando, porém, de ser classe ascendente para tornar-se classe dominante, tornou-se, ao longo do tempo, tão conservadora e tão reacionária quanto à nobreza feudal. Ora, a história é contradição, processo, vir a ser, rio heraclitiano que corre sem cessar. Resolvendo as contradições do feudalismo, o capitalismo suscitava outras, também nos quadros do capitalismo. A razão histórica deslocou-se, assim, da burguesia para as classes trabalhadoras que hoje se encontram, em relação à classe burguesa, em posição análoga à da burguesia em relação à nobreza feudal, na época da Revolução Francesa (CORBISIER, 1976, p. 108).

Então, entendendo que a história tem um sentido e que o mesmo é influenciado pelos movimentos sociais, o sentido de superação de um modelo político por outro, compreendemos que naquele período a burguesia representou a mudança – o novo, a esperança de construção de uma sociedade melhor, como pregava o lema da Revolução Francesa “Liberdade, Igualdade e Fraternidade”. Contudo, não foi o que aconteceu. Incapaz de resolver suas contradições, a burguesia tornou-se reacionária, contrária às mudanças, propiciando o surgimento nos séculos vindouros de uma grave crise entre capital e trabalho.

Por outro lado, a revolução científica, dos séculos XVI e XVII, que teve na Revolução Francesa o seu desdobramento social, vai possibilitar, a partir do final do século XVIII, a Revolução Industrial – processo que irá aumentar as desigualdades sociais nos diversos estados nacionais emergentes. É nesse momento histórico, em pleno amadurecimento da Revolução Industrial, já no século XIX, que irá desenvolver-se através de Marx e Engels¹⁵, a

contrato: do ponto de vista dos fundamentos econômico-sociais, ele propõe uma sociedade que elimine os principais inconvenientes da propriedade privada (a polarização extrema entre riqueza e pobreza) e, desse modo, evite a conflitualidade e a desigualdade próprias da “sociedade civil” burguesa. Do ponto de vista do indivíduo, ele propõe a construção de um tipo de homem que, colocando o *amour de soi* (temperado pela *pitié*) acima do *amour propre*, seja capaz de tornar-se efetivamente virtuoso, orientando-se não mais pelo egoísmo (pelo interesse privado), mas sim pela “vontade geral” (pelo interesse comum) (COUTINHO, 2011, p. 31).

¹⁵ Friedrich Engels (1820-1895), teórico revolucionário alemão. Escreveu várias obras em conjunto com Marx, entre elas “*O Manifesto Comunista*”, em 1848. Foi responsável por terminar a volumosa obra “*O Capital*” após

crítica radical, filosófica, da sociedade capitalista moderna. Marx defende a ideia de que o estado burguês é fomentador das desigualdades sociais, estando a serviço da classe dominante, a burguesia, detentora dos meios de produção, causadora das injustiças sociais propagadas por todas as partes de nosso planeta, sendo necessário, portanto, fundamental, a superação dessa forma egoísta de organização social.

O movimento de transformação social proposto por Marx vai motivar várias mentes revolucionárias no século XX, dispostas a lutar pela construção da sociedade socialista, onde o poder passaria a ser gerido pela classe operária, o proletariado, com o objetivo de eliminar a sociedade classista, apoiada na propriedade privada e na acumulação de capital. Essa utopia, a busca da sociedade igualitária, ganharia uma grande dimensão a partir da deflagração da segunda revolução da história da humanidade, a Revolução Comunista, na antiga Rússia, em 1917, que desde então passaria a reunir várias nações, sendo intitulada de União das Repúblicas Socialistas Soviéticas. O mundo passaria a viver, nesse momento, a polarização entre o Oriente e o Ocidente, situação marcada ao final da Segunda Guerra Mundial pela radicalização do confronto, a chamada Guerra Fria. Observamos que a tensão foi aumentada em função do ato criminoso americano de lançar duas bombas nucleares sobre o Japão, num momento que a guerra chegava ao seu final. Nesse momento, a perplexidade que tomou conta da humanidade levou Einstein (um dos maiores físicos da história) – quando indagado sobre a possibilidade da ocorrência de um novo conflito mundial, a Terceira Guerra Mundial – a afirmar que – se isso ocorresse – a Quarta Guerra Mundial seria de paus e pedras.

No meio desse conflito ideológico, o movimento social, produtor de nossa história, proporcionou no final do século XX um desdobramento surpreendente: a queda do Muro de Berlim e a abertura política da URSS. Esses acontecimentos levaram os liberais de plantão a decretarem o fim dos conflitos ideológicos no mundo. Em 1989, Francis Fukuyama¹⁶ escreve um ensaio de filosofia da história, em que sustenta a sua tese sobre “*O fim da história*”, dando como consumado o processo histórico, decretando a morte do socialismo e a vitória triunfante do sistema capitalista de mercado. Hoje, ao término da primeira década do século XXI, estamos novamente, buscando novas possibilidades para concretizar a utopia de um mundo justo, onde o fator econômico não seja o parâmetro para uma vida digna.

a morte de Marx.

¹⁶ Francis Fukuyama (1964, -), filósofo e economista nipo-americano. Importante intelectual neoconservador. Foi um dos ideólogos do governo Reagan. Seu livro “*O fim da história e o último homem*” sustenta a tese de que o liberalismo político-econômico sai vitorioso da batalha contra o socialismo.

Vivemos em uma pequena esfera, achatada nos polos, dentro do Sistema Solar, e só conhecemos, até julho de 2010, 461 planetas extrassolares¹⁷. Estamos sós, pelo menos no Sistema Solar, mas na Terra (como nos ensina Paulo Freire¹⁸) vivemos em comunhão; necessitando do outro para nos relacionarmos, sendo o diálogo o caminho para solucionarmos os impasses inerentes à vida em sociedade. Ora, se necessitamos do diálogo para nos relacionarmos, precisamos de liberdade para poder pensar. Nesse caso, considerando a vida social uma criação nossa, humana, uma construção política, podemos apontar a democracia como sendo a melhor forma de nos relacionarmos socialmente. Assim, só a liberdade de ação não basta, é preciso que todos possam dialogar, em condições iguais. Assim, a democracia possui dois princípios intrínsecos: liberdade e igualdade. Por conta disso, Corbisier nos dá uma bela argumentação em favor da sociedade democrática:

Assinalando um estágio superior de racionalidade, a democracia, entre todos os regimes políticos, é o que mais corresponde às exigências da condição humana. Se todos os homens são, em princípio, iguais, porque participam todos da mesma essência, e se a essência da condição humana é a liberdade, todos têm, em tese, o mesmo direito de participar da constituição e do exercício do poder (CORBISIER, 1978, p. 52).

Dessa forma, o Estado opressor, tirano e ditatorial nega a liberdade de pensamento e a igualdade entre os cidadãos, tornando-se antidemocrático. A esse respeito, Corbisier argumenta:

Impedir a manifestação do pensamento é tentar impedir o próprio pensamento, que só tem sentido, e só se universaliza efetivamente na medida em que se manifesta, ou comunica, quer dizer, se torna comum, não apenas meu, mas dos outros também, de todos (CORBISIER, 1983, p. 111).

Consideremos então, que o homem, por ter a sua disposição a possibilidade do pensamento, embora ainda hoje não saibamos como ele se processa, necessita de liberdade para poder refletir, criar, transformar. E continua Corbisier: “Percebe-se, assim, que o problema da verdade, da filosofia, é um problema político, e que a liberdade política é um dos pressupostos indispensáveis, ou uma das condições de possibilidade da filosofia” (CORBISIER, 1983, p. 112).

¹⁷ Dados extraídos do livro “*Astronomia Hoje*”. Rio de Janeiro: Ciência Hoje, 2010.

¹⁸ Paulo Freire (1921-1997), educador socialista brasileiro. Autor de vários livros, entre eles “*A Pedagogia do Oprimido*”, em que defende uma metodologia pedagógica engajada politicamente para alfabetização popular.

Desse modo, o autor nos mostra que sem liberdade de pensamento não podemos pensar criticamente a realidade. Não podemos participar dos debates, das decisões, que são travadas no interior das relações de convívio, com o objetivo de alcançarmos a construção de uma sociedade democrática, justa e fraterna. É exatamente por temer a verdade, que os regimes antidemocráticos suspendem a liberdade de pensamento, não o interior, subjetivo, que felizmente ainda não pode ser controlado, mas o pensamento exterior, aquele que é revelado, impedindo com isso a liberdade de ação, a liberdade política.

Com essa argumentação podemos demonstrar que a vida em sociedade é política por natureza – e que essa politização construiu ao longo de séculos de história a sociedade pós-moderna em que vivemos hoje. Nesse caso, a politização é uma condição *a priori* do ser cidadão, está no âmago do nosso subconsciente, pertence ao nosso instinto primitivo de sobrevivência, sendo a responsável pelo sucesso ou fracasso da sociedade que criamos.

3.1.1 A politização como condição necessária para a emancipação humana

A palavra emancipação, nesse contexto, refere-se à necessidade de libertar a humanidade da situação deplorável em que a maioria da população mundial vive; em função da condição social imposta pelo sistema político-econômico vigente, atrelado ao capitalismo de mercado, o elemento que determina em última análise quem vai sobreviver. Essa emancipação foi proposta a partir do estudo sistemático realizado por Marx¹⁹. Para ele, a filosofia deve assumir uma nova perspectiva, ela precisaria não só refletir a realidade, mas também ajudar na sua transformação, contribuindo para a construção de uma nova ordem socioeconômica mundial. Essa maneira de viver socialmente, não é a única. Podemos vislumbrar outra forma de nos relacionarmos com o planeta. Essa nova possibilidade de organização social, racional, porque é filosófica, tem como objetivo possibilitar uma vida digna para todos, seja qual for a área de nossa atuação profissional. Dessa forma, apoiado na democracia, na liberdade de pensamento, na justa distribuição das riquezas conquistadas

¹⁹ Karl Marx (1818-1883), filósofo alemão. Criador da teoria do materialismo histórico. Ele propõe a emancipação humana via superação da sociedade burguesa. Essa emancipação mais tarde será denominada como comunismo. Critica o idealismo de Hegel, já que este achava que a classe dominante iria pela razão abrir mão de seus privilégios. Marx propõe uma ação organizada via classe operária, a fim de que fosse possível chegar à sociedade sem classes sociais.

coletivamente pela humanidade e em suas tecnologias (que melhoram a qualidade de vida das pessoas) buscaremos alcançar a felicidade aristotélica.

Nessa linha de pensamento, Paulo Freire traduz a concepção marxista para a educação e nos ensina: “No mundo da história, da cultura, da política, constato, não para me adaptar, mas para mudar” (FREIRE, 1996, p. 77).

É nessa perspectiva que entendemos o processo educativo. Ele é dinâmico, como algo que se processa no mundo, em sua materialidade. Pertence ao mundo real e não ao mundo das ideias, Platônico²⁰, mundo humano e, portanto, possível de ser modificado, no intuito do bem comum. Aceitá-lo como pronto, acabado, adiando a felicidade aristotélica para outra vida, como postulam as religiões, é o mesmo que dizer não a nossa capacidade intelectual em pleno início de século XXI. O que Paulo Freire nos ensina é que não podemos estar no mundo de forma neutra, observando passivamente as suas contradições. Não, pelo contrário, refletimos a realidade social para constatar suas contradições e, a partir de então, buscar a superação das mesmas. Não podemos interferir nos fenômenos naturais, mas, ao entender como eles se manifestam, podemos criar mecanismos preventivos que possibilitem diminuir os danos por eles causados. De outra maneira, quando tratamos da vida em sociedade, obra puramente humana, aí sim, temos o dever moral de atuarmos politicamente, considerando, nesse caso, a educação como uma das categorias ontológicas para alcançarmos esse objetivo.

E por que precisamos ser políticos?

Porque o poder político é a instância unificadora, que penetra e determina toda a vida social, sendo inútil e ingênuo imaginar que se possa permanecer fora ou à margem da política. Vi que tudo se pretendia à política – escreve Rousseau, a propósito do Contrato Social – e que, como quer que fizéssemos, nenhum povo jamais seria senão o que a natureza de seu governo o faria ser (CORBISIER, 1983, p. 21).

Assim, como vimos em Aristóteles, ser político é uma condição, *a priori*, necessária ao embate social. Através da ação política construímos nossa forma de habitar o planeta, uma forma egoísta, elitista, responsável por nossa história sangrenta, em que muitas vidas foram perdidas em nome do lucro, da vaidade e do poder. Torna-se fundamental o engajamento nessa luta, olhar a vida não como uma possibilidade de obter vantagens econômicas, mas sim,

²⁰ Na alegoria da caverna, Platão sugere que a realidade não pode ser compreendida em sua totalidade. Da mesma forma que um homem aprisionado em uma caverna, de costa para a entrada, só tem informação do mundo exterior pela sombra produzida dos objetos na parede a sua frente. Essa sombra representa uma aproximação do real, mas não a realidade do mundo exterior à caverna.

como uma fonte constante de renovação, de enriquecimento interior, visando à felicidade de todos e não de uma pequena parcela, privilegiada historicamente.

3.1.2 A escola numa perspectiva política

Assim, chegamos à escola, à Educação. A ação educativa politicamente engajada deve ser criativa e, conseqüentemente libertadora por natureza. Portanto, ela deve ser construída com a finalidade última de libertar o homem, contribuindo para desenvolver o senso crítico, que leva ao pensamento radical, o pensamento fomentado pela filosofia, levado às últimas conseqüências. A fim de criar o novo cidadão, reflexivo, crítico, preparado para exercer sua cidadania. Possibilitando ao mesmo identificar as contradições existentes em nossa sociedade, com a finalidade de superá-las. Esta superação passa necessariamente pela ação, pela ação política e nunca por sua negação, a ação apolítica. Portanto, a Educação é uma ação política, planejada pelo homem, que deve ter como finalidade libertá-lo, não no singular, mas no coletivo, educando cada indivíduo com o objetivo de criar o novo, a nova sociedade. Não basta transmitirmos às novas gerações o conhecimento acumulado pela humanidade, precisamos fazê-la refletir sobre a vida num contexto mais amplo, de modo que seja possível chegar a uma sociedade – de fato e de direito – democrática.

E por que a filosofia fomenta o pensamento crítico? Porque ela nos possibilita o olhar amplo sobre a realidade, nos instiga à análise complexa dos fatos, como ensina Corbisier:

Ora, se a perspectiva da filosofia é a da totalidade, ou do absoluto – que se confunde com a da crítica radical, pois criticar “até as raízes” é considerar a parte em função do todo no qual se “enraíza” –, não se pode conceber uma filosofia “pura”, que pretendesse lidar com problemas puramente filosóficos. Tais problemas, isolados da totalidade de que fazem parte, seriam tão abstratos quanto os científicos e, conseqüentemente, não seriam problemas filosóficos (CORBISIER, 1978, p. 24).

Aí está o ponto, a necessidade da filosofia na formação do professor, instigando-o à reflexão, politizando a sua ação. Ele, o profissional que escolhe gastar o seu tempo de existência, efêmero, passageiro, em sala de aula, na escola. O professor precisa refletir a respeito de sua função social, sobre a razão de ser de sua existência. Ser professor é um projeto de vida, de existência, que é conquistado a cada dia, com muita dedicação e comprometimento. Ele nunca está pronto, é sempre um “vir a ser”, uma identidade em processo contínuo. O professor tem que compreender a necessidade implícita de ser político,

de tomar partido, não se omitindo em relação às questões relevantes de seu tempo – e porque não dizer de nossa história social. Caso contrário, em sua ação profissional, ele deixará de contribuir para a formação crítica de seu aluno, limitando seu escopo de possibilidades futuras, dificultando o seu engajamento na luta histórica entre capital e trabalho.

Como a escola é um dos lugares onde aprendemos a socializar nossa existência, responsável pela transmissão da cultura e do conhecimento produzido pela humanidade, ela deve atuar sempre na perspectiva emancipadora, formando criticamente as novas gerações. Boaventura²¹, intelectual de esquerda, da velha esquerda, ao refletir sobre o momento atual em que vivemos (em que o sonho de uma sociedade sem classes sociais foi retardado), oferece-nos um novo olhar sobre o passado. Opondo-se à ideia de aceitar como concluído o processo histórico-social, como decretou Fukuyana, conclamando-nos a reinventar o passado, de modo a restituir a sua capacidade de explosão e de redenção.

Penso, pois, ser necessário uma nova teoria da história que devolva ao passado a sua capacidade de revelação, um passado que se reanime na nossa direção pela imagem desestabilizadora que nos fornece do conflito e do sofrimento humano (BOAVENTURA, 1996, p. 17).

Embora não concordemos com a criação de uma nova teoria da história, já que em nossa visão Marx continua vivo e bem atual. Entendemos sim, que se faz necessário um olhar crítico sobre o passado, um olhar revolucionário, que permita a reflexão sobre nossas mazelas, extraíndo dessas ruínas os elementos que possibilitam (a nós professores) a compreensão da nossa ação profissional, como uma ação eminentemente política, contribuindo dessa maneira, na escola, para a emancipação humana.

A sociedade moderna se organiza de forma complexa. Vivemos em um mundo globalizado, onde o mercado (obra não natural) define as relações de poder entre as nações.

Essa megaestrutura de poder econômico se realimenta a cada crise mundial, lutando para impedir que qualquer projeto emancipador possa ser viabilizado. Boaventura, ao refletir sobre essa nova teoria social, justifica a sua posição da seguinte forma:

A nossa posição pode resumir-se assim. Em primeiro lugar, não há um princípio único de transformação social, e mesmo aqueles que continuam a acreditar num futuro socialista veem-no como um futuro possível, em concorrência com outros

²¹ Boaventura de Sousa Santos (1940, -), sociólogo português, autor de vários livros no campo da sociologia, em que reflete sobre a globalização, sociologia do direito, epistemologia, democracia e direitos humanos. Estuda a possibilidade da construção de um projeto de emancipação social para a humanidade.

futuros alternativos. Não há agentes históricos únicos nem uma única forma de dominação (BOAVENTURA, 2011, p. 27).

Não é nosso objetivo o aprofundamento na complexa proposta de Boaventura, embora saibamos que a dominação via poder econômico é a principal fonte de conflitos, ao longo de nossa evolução, portanto, torna-se fundamental combater a acumulação da riqueza produzida no processo histórico e, assim, possibilitar a construção de um projeto de emancipação para a humanidade. Vejamos o que ele diz sobre o que devemos esperar de uma educação emancipadora: “Deste modo, o objetivo principal do projeto educativo emancipatório consiste em recuperar a capacidade de espanto e de indignação e orientá-la para a formação de subjetividades inconformistas e rebeldes” (BOAVENTURA, 1996, p. 18).

É assim que entendemos a questão, não podemos nos acostumar com a miséria humana, temos que transmitir para as novas gerações a necessidade implícita de comprometimento com a mudança social. A indignação é um atributo que deve pertencer ao ideário do professor, para que ele, em sala de aula, instigue o seu aluno a refletir criticamente a realidade da vida em sociedade. Enquanto não encontramos um paradigma que nos estimule a construção de um novo modelo de sociedade, entendemos a luta pela concretização do socialismo como um caminho ainda inesgotável. Luta que passa pela superação deste ente virtual, porém mortal, chamado mercado. Entendemos a história como a representação do desenvolvimento, ao longo dos anos, das relações de convívio entre os homens, portanto, ela é uma construção política. Os erros cometidos no passado devem ser identificados, para não serem repetidos, para que a partir dessa constatação possamos buscar um futuro melhor para todos.

Nesse caso, para transformarmos uma sociedade necessitamos conhecer as suas contradições, indignarmo-nos com elas, refletindo sobre as possibilidades de superá-las. Nessa perspectiva, na escola, nosso campo de atuação na sociedade, acreditamos que seja necessária a presença de um professor politizado, consciente de sua responsabilidade social, engajado nesse projeto de construção de uma nova ordem social.

Assim, o socialismo ainda é um sistema de governo não superado, uma possibilidade concreta para um projeto emancipador, pois nele encontramos as raízes da tão almejada igualdade social. Para pensar a educação em uma perspectiva socialista, necessitamos de elementos teóricos que nos possibilitem uma análise consistente do desafio a ser alcançado. Com a finalidade de enriquecer a nossa argumentação, chamamos para o diálogo o professor Gaudêncio Frigotto:

A alternativa da educação numa perspectiva socialista democrática não pode inventar uma realidade supra-histórica. Ela se gesta no embate contra hegemônico de dentro da materialidade. No plano teórico político, filosófico e ético, a perspectiva é de não reduzir os processos educativos a uma concepção unidimensional, mas alargá-los na perspectiva unilateral e/ou politécnico que expresse as múltiplas necessidades humanas (FRIGOTTO, 1995, p. 203).

Dessa forma, tal como afirma Frigotto, faz-se necessário travar esse combate no campo do real, na “microfísica do poder”, como diz Foucault²², no espaço cotidiano da escola, da fábrica, da indústria, ou seja, em todas as possibilidades concretas da vida social. Nesse caso, utilizando a filosofia como alicerce, elemento que nos faz refletir sobre as questões políticas, em uma perspectiva ética, emancipadora, com o objetivo da construção da sociedade socialista. A sociedade sem classes econômicas, estimuladora do bem viver, da vida coletiva harmônica, emancipadora das futuras gerações. Socialismo que nutre nossas mentes, ávidas por justiça social, por vida digna para todos; ideal que não pode ser destruído por decreto pelas forças conservadoras neoliberais, não pode ser visto como algo acabado, exterminado pela competência do mercado. Como afirma Hobsbawm²³, “os socialistas estão aqui para lembrar ao mundo que em primeiro lugar deve vir às pessoas e não a produção”. Na certeza, de ser esse o caminho a ser trilhado, para um mundo mais justo para a espécie humana.

Se a educação sozinha não salva a sociedade de suas mazelas, sem a sua colaboração qualquer projeto revolucionário malogra no espaço-tempo de Einstein²⁴. Por outro lado, sabemos não ser possível reduzir a atividade docente a uma boa formação filosófica. Contudo, é preciso entender que a carência dessa formação reflete-se numa prática pedagógica engessada, limitada, dificultando o desenvolvimento de uma educação libertadora. Uma educação que ajude a germinar nas novas gerações a necessidade do engajamento político, visando encontrar uma nova maneira de nos relacionarmos socialmente. Essa nova sociedade deve valorizar toda atividade humana, todo trabalho realizado pelos cidadãos, eliminando a diferença econômica entre as categorias profissionais. Deve possibilitar que todos possam ter acesso à escola pública de qualidade, à saúde pública de qualidade, à boa habitação.

²² Michel Foucault (1926-1984), filósofo francês. Seu trabalho foi desenvolvido a partir de uma arqueologia do saber filosófico, da experiência literária e da análise do discurso. Aponta para questão do poder, que segundo ele está atrelado a todos os setores da atividade humana, a todas as formas de relacionamento, sendo complexo o embate travado no bojo da estrutura social.

²³ Eric John Earnest Hobsbawm (1917-2012), historiador egípcio. Interessou-se pelo estudo do desenvolvimento das tradições. Seu trabalho é um estudo da construção destas no contexto do Estado-Nação. Ele argumenta que muitas vezes as tradições são inventadas por elites nacionais para justificar a existência e importância de suas respectivas nações.

²⁴ Einstein em sua teoria da relatividade mostra ser o tempo relativo, ou seja, dependente do referencial adotado. Essa teoria contraria a mecânica newtoniana que afirma ser o tempo absoluto, independente do referencial adotado. Assim, além das coordenadas espaciais os eventos físicos estão relacionados à coordenada temporal.

Como já afirmamos, vivemos em um pequeno planeta dentro do sistema solar, sabemos muito pouco sobre o universo e sua origem. Uma das poucas certezas científicas que temos é a de que o sol irá “engolir”²⁵ a Terra daqui a cinco bilhões de anos. Toda obra humana e toda poesia serão transformadas em energia. O que iremos fazer até lá? Continuaremos nos matando por tão pouco ou vamos lutar por uma vida mais justa para todos?

Nossa escolha é essa: devemos reescrever a história humana sobre o planeta, no sentido de alcançarmos a emancipação humana, eliminando todas as formas de preconceitos e discriminações, possibilitando uma vida justa para todos, só assim poderemos viver esses próximos cinco bilhões de anos com dignidade.

3.2 A ética

A vida ainda é objeto de espanto e de admiração em todas as suas formas de existência. Contudo, a mente humana, responsável pela criação da nossa história cultural continua pouco conhecida. Tales de Mileto²⁶, no século VI a. C., realizou uma síntese do pensamento grego, estimulando a construção de um método confiável para a produção de conhecimento. Essa primeira tentativa de organização racional, lógica, é entendida como criadora da filosofia. No entanto, segundo a tradição clássica o adjetivo filósofo teria sido empregado por Pitágoras²⁷, no século V a. C., que a si mesmo chamou de filósofo. Ao ser indagado sobre a natureza de sua sabedoria afirmou não ter o conhecimento, sendo apenas um amante do saber. Mas foi Aristóteles, no século IV a. C., quem realizou a segunda grande síntese do pensamento ocidental. Entre as várias contribuições dadas por Aristóteles

²⁵ As reações nucleares que ocorrem no interior do Sol vão superando a força gravitacional ao longo dos anos. O resultado é que sua energia chegará à Terra com tanta intensidade que ela irá ser totalmente queimada. Essa é a principal razão pelo qual os projetos espaciais são levados a curso, busca-se uma saída para a manutenção da espécie humana.

²⁶ Tales de Mileto (640-550, a. C.), filósofo, matemático e astrônomo grego. Considerado o primeiro grande filósofo, tem atribuído ao seu nome o famoso teorema de Tales. Foi responsável por tentar “colocar ordem no pensamento” com objetivo de se ter confiança no conhecimento, eliminando aquilo que não possui comprovação lógica.

²⁷ Pitágoras (nasceu por volta de 560 a. C. e morreu em torno do ano 500), filósofo e matemático grego. De todos os filósofos do período jônico, nenhum teve mais influência sobre as gerações futuras do que ele. Exímio matemático nos legou o seu famoso teorema relativo aos lados de um triângulo retângulo. Para ele “tudo são números” e a busca para interpretar a natureza passa pela compreensão das relações matemáticas que a compõe. O amor dos pitagóricos pela beleza e pela simetria, assim como a sua admiração pelos números, serviu para conduzi-los a algumas importantes teorias em relação ao universo.

destacamos o nosso interesse por seus escritos sobre política. Como já vimos, ele define que as relações sociais, relações de convívio em sociedade, são relações políticas. Portanto, segundo Aristóteles, devemos nos organizar com o objetivo de dar a nossa contribuição para a consolidação do Estado, visando o bem comum da sociedade.

Embora em sua origem a filosofia se preocupasse em explicar a natureza, hoje ela encontra o seu objeto de análise nas questões humanas. A partir de Marx, a filosofia tem sido (como nos ensina Corbisier), não só interpretação do mundo, mas projeto de transformação do homem, portanto, é na filosofia que buscamos a base de sustentação de nossas reflexões, que devem nos levar ao pensamento crítico da realidade, com o propósito primeiro de libertar a humanidade de suas mazelas. Assim: “a filosofia não tem sentido algum quando não se desdobra em política, ética e pedagogia” (CORBISIER, 1983, p. 71).

Dessa forma, sendo necessário educar o cidadão para construirmos o projeto de emancipação do homem, a escola ganha uma dimensão libertadora, política por natureza, e o trabalho docente deve sustentar-se como uma atividade política, ética e pedagógica.

É justamente esse ponto que nos interessa: a dimensão política, ética e pedagógica fomentada pela filosofia para o trabalho docente. Um problema importante, ao nosso olhar, no processo de formação do professor está localizado no âmago da questão ética do trabalho docente. Como já afirmamos, embora concordemos com o argumento de que a educação sozinha não pode superar essa forma egoísta de viver sobre o planeta, apoiada na divisão de classes, há um consenso de que sem a sua contribuição para a utopia de um mundo mais justo, menos desigual e mais fraterno, ela nunca será alcançada.

Assim como a política permeia por inteiro a atividade docente, a ética na formação docente é algo *a priori*, sem a qual todos os outros componentes perdem o seu valor moral (e porque não dizer) deixam de ter sentido. Portanto, interessa-nos discutir os conceitos de ética e de moral e o seu desdobramento no campo da educação. Assim, consideremos o que Terezinha Azerêdo²⁸ argumenta:

Busco, em primeiro lugar, explorar o conceito de ética, distinguindo-a da moral e procurando vê-las no contexto da criação cultural, como elementos básicos da organização da vida em sociedade, das relações entre os indivíduos e grupos (AZERÊDO, 2010, p. 652).

²⁸ Terezinha Azerêdo Rios apresenta no XV ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino), em 2010, um artigo intitulado “*Ética na formação e no trabalho docente: para além de disciplinas e códigos*”. Nesse artigo ela reflete sobre a necessidade ou não de termos um código de ética para a carreira docente e também sobre a possibilidade de criação de uma disciplina de ética nos cursos de pedagogia e licenciaturas.

Nessa perspectiva, vamos estabelecer a diferença entre moral e ética do ponto de vista filosófico. Entende-se por moral o conjunto de normas e valores que regula as relações entre o indivíduo e a sociedade. Contudo, ainda que a moral se defina por seu caráter social, ela deve ser cumprida por cada indivíduo, que deve conhecer as regras que nutrem a sua relação com a sociedade a qual pertence. As normas e valores que regulamentam a vida social se manifestam na forma de hábitos e costumes, que são passados pela família, pela escola, pelo *status quo*, etc. Podemos entender as regras morais como sendo construídas historicamente, sofrendo modificações ao longo do espaço-tempo. Assim, como Paulo Freire aponta para a vida em comunhão, a moral torna-se necessária para balizar a interação do homem com a sociedade, cumprindo sua função social de reguladora das ações ou condutas no intuito de promover a um bom convívio social.

Por outro lado, a palavra ética vem do grego *ethikos*, que significa costumes, conduta, comportamento. Seu significado filosófico refere-se à reflexão radical dos sistemas morais, procurando compreender a fundamentação das regras e valores que sustentam cada sistema. Ela não tem o caráter de validar (ou não) um sistema moral construído por uma sociedade numa determinada época, mas sim, o de refletir sobre a sua construção, entender sua fundamentação, numa dimensão científica, com o objetivo de investigar o comportamento moral de uma sociedade. Enquanto a moral afirma o comportamento que devemos ter, a ética reflete o sentido do comportamento que adotamos. Portanto, há na ética uma preocupação universal, no sentido de identificar os princípios que possam ser gerais, que possam ser utilizados por toda a humanidade, propiciando avanços na forma desigual em que vivemos.

Segundo a tríade política-ética-pedagogia proposta para o projeto emancipador, transformador, balizado na filosofia, ou seja, político – porque é ação e não omissão; e ético, porque reflete sobre o caráter universal dos princípios; e pedagógico, pois sustenta a ação educativa, responsável pela transmissão da cultura para as novas gerações, assim chegamos à Educação. Para tanto, devemos considerar que ela tem uma dimensão moral, já que transmite princípios específicos e gerais. Específicos quando se referem a um campo do conhecimento e gerais, quando se considera o fato de que não há discurso isolado, que não transmita uma visão de mundo, um valor moral. Nesse caso, educar é relacionar, vivenciar, experimentar; é ação, é transformação. Por isso, a atividade docente tem também uma dimensão moral, já que conscientemente (ou inconscientemente) o professor transmite valores no seu espaço de trabalho: a escola; valores que vão além do conteúdo programático, o que reflete não só a linha política-pedagógica da escola e da sociedade na qual ele está inserido, mas também os

valores construídos ao longo de sua existência, ao longo de sua formação, os mesmos que irão ser transferidos no decorrer do processo ensino-aprendizagem.

Uma vez aceita a argumentação de que a atividade docente tem uma forte dimensão política-ética-pedagógica, devemos refletir sobre a tomada de consciência desses atributos por parte do profissional docente. Como despertar no jovem estudante – candidato a professor – essas questões que aparentemente não estão ligadas a sua competência técnica? Seria necessária assim, a criação de uma cadeira de ética no currículo dos cursos de pedagogia e licenciaturas? Deve-se ter um código de ética para a nossa profissão, como em outras profissões?

O trabalho docente está recheado de ingredientes que transbordam no cotidiano escolar – seja em sua dimensão científica, na apresentação de um conhecimento específico, seja em sua dimensão política, na exposição dos valores morais utilizados na concretização desses saberes. Assim, entendemos que não se faz necessária a criação de mais uma disciplina no currículo para discutir a questão da ética. Esse trabalho deve ser desenvolvido ao longo de toda a formação, em todas as disciplinas, mas, em particular, na disciplina Filosofia da Educação. É preciso que essa disciplina desenvolva um trabalho crítico, reflexivo, participativo, com o objetivo de conscientizar os futuros professores, no propósito de que a carreira docente é uma atividade profissional cujo alicerce fundamental é a ética. Sem o comprometimento com a verdade, com as causas nobres do espírito humano, não podemos exercer a docência criticamente e com autonomia para refletir as questões educacionais num patamar mais elevado, em sintonia com as necessidades das classes populares. Não podemos perder de vista a dimensão histórica da carreira docente, sem a qual não compreendemos nossas raízes, responsáveis que somos por formar as novas gerações em uma perspectiva emancipadora. O que marca uma busca intermitente para libertarmos a mente humana da falácia de que podemos ser felizes individualmente, como prega religiosamente o regime vigente, o capitalismo de mercado.

Concordamos também com Terezinha Azerêdo, na defesa do argumento de que não há necessidade de termos um código de ética para a categoria profissional dos professores. Por sua natureza, o trabalho docente possui um código implícito, algo que está na origem do seu estatuto moral. O termômetro é o cotidiano, imprevisível, desafiador, a escola, os congressos, os fóruns educacionais, os debates sistemáticos que regulam dinamicamente essas questões, impedindo que sejamos vítima do nosso próprio discurso, ao mostrarmos uma dicotomia entre nossa fala e nossa ação, na certeza de que o nosso aluno seria o primeiro a diagnosticar essa incoerência.

Dessa forma, mostra-se necessária a preocupação com a formação docente no viés político-ético-pedagógico, por conta disso vamos trazer a contribuição da Denise Catani²⁹. Ao refletir sobre a pesquisa e a formação docente, ela cita Boaventura, ao se referir sobre as três formas de racionalidade da modernidade: “o cognitivo-instrumental das ciências, a racionalidade moral-prática do direito e da ética e a racionalidade estético-expressiva das artes e da literatura” (CATANI, 2010, p. 87).

Arelado a isso, Boaventura afirma que “todo conhecimento é autoconhecimento”, ou seja, todo conhecimento tem uma dimensão epistemológica, possibilitando uma reflexão crítica do próprio conhecimento produzido. Dessa forma, ele está em sintonia com o pensamento socrático, mostrando-nos as limitações da própria ciência, reconhecida como obra humana, estando, portanto, sujeita a equívocos conceituais. Catani, por sua vez, aponta para a cultura da atenção, para a necessidade da preparação integral do futuro professor-pesquisador, para que possa pensar criticamente a sua formação, a sua escolha profissional a partir de seus relatos, de sua história, fazendo um entrelaçamento reflexivo de suas ações, buscando a base de sustentação para a construção de sua ação pedagógica.

Portanto, a formação do profissional professor é um processo sempre inacabado, sempre em construção. É um vir a ser, que passa necessariamente por um olhar diferente da vida, das relações sociais, uma visão de mundo comprometida com a mudança. Um projeto de existência que passa, primeiramente, por uma análise introspectiva da realidade, para depois se tornar mundana, banhada pela necessidade de dividir a maior riqueza cultural de nossa civilização: o conhecimento, em particular, o científico. Sem, no entanto, desprezar o conhecimento produzido por cada cultura, pela nossa cultura, por nossa origem histórica.

Então, a partir dessas reflexões, chegamos ao momento de optar em que vamos gastar nossa existência, nesse pequeno tempo que temos sobre o planeta, que gira periodicamente em torno do Sol, vagando num universo totalmente desconhecido por nós humanos. Essa escolha

²⁹ Denise Catani em um artigo denominado “*Por uma pedagogia da pesquisa educacional e da formação de professores na universidade*”, apresentado na revista *Educar*, Curitiba, n.37, p. 77-92, maio/ago.2010. Editora UFPR, em que discute aspectos e possibilidades para a formação de professores nas universidades. Retoma a noção de *habitus*, de Pierre Bourdieu, e introduz duas perspectivas para o trabalho formador: a cultura da atenção* como perspectiva a ser atingida na educação docente e os estilos didáticos como disposições e marcas da ação pedagógica, ambas construídas pelos professores no exercício da profissão. Ao articular esses três conceitos à valorização e constituição de histórias de formação e histórias de relações com o conhecimento e o trabalho, observamos que elas constituem sugestões a serem consideradas pelos cursos de licenciatura e pedagogia.

*Segundo a autora, trata-se da proposição de uma cultura da atenção na educação de professores, entendida como geradora da capacidade de situar-se nas realidades sociais, referir-se às realidades científicas e intelectuais, ancorar-se nas realidades artísticas. Nada há que a psicologia, a sociologia ou a história, por exemplo, possa nos oferecer para a formação se o ancoradouro de suas interpretações não incluir, para os sujeitos que delas se nutrem, a possibilidade de se reconhecerem como os sujeitos desses modos de saber.

não é *a priori*, ela é *a posteriori*. Ela passa por todas as reflexões apresentadas e, no caso do professor, ela chega à escola, à sala de aula, ao nosso aluno. Por isso, acreditamos que se trata de uma escolha filosófica, reflexiva e radical, sobre a vida em todas as suas dimensões. Escolha que passa, necessariamente, pela ética, pela ação política e, conseqüentemente, por sua ação pedagógica. Não podemos ser professores só na escola, temos que lutar diariamente para manter a coerência, pois pensamos e somos responsáveis por nossas reflexões, por nossa conduta. Há nesta questão uma dimensão moral, no sentido dos valores adequados ao bom convívio.

Ao fazermos a opção pela docência, estamos assumindo um projeto de vida, de existência, por algo que se sustenta numa decisão filosófica. Estamos em comunhão com o próximo, utilizando “a cultura da atenção”, propagada no texto de Catani, que nos instiga a esse entrelaçamento: “consigo, com o outro e com o mundo”; propiciando assim, que façamos do nosso conhecimento um instrumento de aproximação, de transformação – e nunca de afastamento entre os homens.

4 EDUCAÇÃO LIBERTADORA E EMANCIPAÇÃO SOCIAL

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens.

(FREIRE, 2003, p.70)

No propósito de entender o processo educativo atrelado à tríade político-ético-pedagógico, vamos discutir a necessidade de a educação ter um propósito que vá além daquele estabelecido pelo sistema político neoliberal. Ele que fomenta a manutenção das relações socioeconômicas, sem se preocupar com a grande exclusão disseminada sobre a população marginalizada. Nossa indignação é grande diante de um quadro tão avassalador, em que as pessoas passam pela vida, com toda a sua efemeridade, sem ter o direito de usufruir dos benefícios construídos historicamente por toda sociedade. Ainda mais nos tempos atuais, recheado de avanços tecnológicos, elementos que propiciam muitas possibilidades em todos os campos da atividade humana. Mas não. Continuamos a nos relacionar economicamente de forma primitiva, valorizando o poder e o dinheiro, vendo o outro como um objeto de consumo e de exploração, munidos ainda dos mesmos objetivos dos nossos mais antigos ancestrais. Passou da hora de vermos a nossa existência sobre o planeta como algo maior e não apenas com o propósito medíocre de construção de poder e de patrimônio, propósitos que levam à cobiça e às desavenças entre nossos semelhantes. Não trazemos essas reflexões apoiados em dogmas religiosos, mas sim respaldados pela reflexão, pela reflexão crítica de nossa história e pela vivência no plano do real. Basta olharmos ao nosso redor para constatar o que estamos dizendo. Até quando vamos fingir que tudo que vemos e ouvimos não nos diz respeito? Podemos afirmar que a fome e a miséria do outro são coisas que fazem parte da normalidade? Podemos dizer que elas estão relacionadas apenas ao fato dos famintos e miseráveis não terem competência para mudar sua condição de pobreza e de miséria? Basta levantarmos um pouco

a nossa cabeça para constatar que há um mundo acima dela – um mundo que desconhecemos. Algo que só é lembrado quando cometas se aproximam ou meteoros caem sobre nossas cidades. Um universo que ignoramos por completo, que nos surpreende a cada nova descoberta astronômica. Assim, diante dessa realidade o nosso modelo de organização social perde o sentido, isso porque somos seres dotados de pensamento, embora recheados de desejos e vaidades. Neste cenário, temos que fazer valer a nossa racionalidade, o que nos leva ao dever moral e ético de travar, diariamente, uma briga interna a fim de controlar esses sentimentos primitivos. Um cidadão consciente, alguém que entende as contradições do mundo sabe que precisa se envolver, sabe também que não pode ir sozinho para a praça pública gritar as mazelas do mundo. Consciente de quem é e de seu papel, ele procura se organizar, procura comunicar-se, relacionar-se com seus pares, com aqueles que como ele querem mudanças. Assim, ele começa a dar a sua contribuição em prol da causa defendida. Já não temos o direito de acreditar que é via revolução que poderemos construir um mundo melhor, sem desigualdades econômicas entre as pessoas. As duas revoluções de nossa história que tiveram o propósito de mudança: a Revolução Francesa, de 1789, e a Socialista, em 1917 (na antiga Rússia), malograram em seus ideais, embora ainda hoje vivamos às sombras das mesmas. Mas o que essas reflexões têm haver com a nossa questão? O que estamos querendo dizer? Queremos reafirmar a necessidade de continuarmos buscando a justiça social. Não podemos perder nossas convicções, ainda mais quando se tratam de professores, profissionais conscientes de sua função social, comprometidos com o novo, com as novas gerações, não sendo possível abrir mão dessa prerrogativa. Isso porque formar as novas gerações para reproduzir o mundo que vivemos, com todas as contradições que ele carrega em seu currículo, não pode ser o caminho trilhado pelo professor compromissado politicamente, regido por uma atuação ética, imbuído da ideia de propiciar uma ação pedagógica transformadora. Estamos querendo dizer que o processo educativo tem que ser libertador. Tem que possibilitar aos excluídos do sistema a percepção do que o sistema omite. A total falta de condições concretas para que eles possam melhorar suas vidas e a de seus descendentes. Ao constatarmos a existência das injustiças no mundo, constatamos para quê? Paulo Freire afirma que constatamos para mudar, por isso propõe em sua pedagogia educacional revolucionária que o oprimido tome consciência de sua real condição.

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na *práxis*, com sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido

e passa a ser a pedagogia dos homens em processo permanente de libertação (FREIRE, 2003, p.41).

Como nos ensina Freire: constatamos para mudar, não simplesmente para constatar. Nesse caso, a educação, na perspectiva libertadora, é uma condição *sine qua non*, sem a qual não há possibilidade de mudar o nosso “estar no mundo”, reproduzindo ao longo dos séculos a nossa história cruel e sangrenta, onde só uma pequena parcela da população consegue ter uma vida digna, sem as carências básicas vivenciadas pela população, marginalizada pelo poder político-econômico vigente.

Dessa forma, não podemos compactuar com um processo pedagógico que não tenha o viés libertador. Investir na educação popular, na educação da classe social – que só possui como elemento de troca para sua sobrevivência a sua força de trabalho – tem como fim em si mesmo, a perspectiva de uma ação pedagógica revolucionária. Por isso, nossa aproximação com Paulo Freire, como educador e teórico da pedagogia da libertação. Ao entendermos as contradições do mundo, mundo construído com o trabalho humano, com todas as formas de exploração desse trabalho inventadas ao longo de nossa história, mundo que se materializa através das relações de convívio, temos o dever, em nosso campo de atuação, a educação, de pensar sobre este processo do ponto de vista da superação dessas contradições. O professor Fiori³⁰, no prefácio escrito em 1967, para o clássico livro de Paulo Freire, “*Pedagogia do Oprimido*”, apresenta-nos esse educador:

Paulo Freire é um pensador comprometido com a vida: não pensa ideias, pensa existência. É também educador: existencia seu pensamento numa pedagogia em que o esforço totalizador da *práxis* humana busca, na interioridade desta, retotalizar-se como “prática da liberdade”. Em sociedades cuja dinâmica estrutural conduz à dominação de consciências, “a pedagogia dominante é a pedagogia das classes dominantes”. Os métodos da opressão não podem, contraditoriamente, servir à libertação do oprimido. Nessas sociedades, governadas pelos interesses de grupos, classes e nações dominantes, a “educação como prática de liberdade” postula, necessariamente, uma “pedagogia do oprimido”. Não pedagogia para ele, mas dele. Os caminhos da libertação são os do oprimido que se libera: ele não é a coisa que se resgata, é sujeito que se deve autoconfigurar responsabilmente. A educação libertadora é incompatível com uma pedagogia que, de maneira consciente ou mistificada, tem sido prática de dominação (FIORI apud FREIRE, 2003, p.9).

³⁰ Ernani Maria Fiori (1914-1981) foi professor de História da Filosofia da UFRS. Conheceu Paulo Freire na década de cinquenta do século passado, amizade que perdurou por toda sua vida. Durante a ditadura militar brasileira exilou-se no Chile, onde encontrou Freire. Trabalharam juntos na Universidade do Chile e comungavam da mesma crença pedagógica, daí o prefácio escrito por ele para o livro de Freire. Mais tarde Freire declarou que gostaria de ter invertido a ordem dos textos, o seu texto seria o prefácio e o prefácio de Fiori seria o livro.

Pode parecer anacrônico, já que o referido prefácio foi produzido na década de sessenta do século passado, contudo, ele nos permite constatar que após quarenta e sete anos, continuamos vivendo as mesmas contradições, apenas com uma nova roupagem oriunda da tecnologia que emergiu nesse período. A classe trabalhadora continua mal remunerada, com grande jornada diária de trabalho, não tendo condições dignas de moradia, sem assistência à saúde e à escola pública de qualidade. Sua educação continua sendo orientada por projetos emanados das classes dominantes, sendo que nos países denominados como subdesenvolvidos, como o Brasil – agora rotulado pelo grande capital internacional como país emergente – o Banco Mundial financia projetos educacionais com a clara intenção de exercer o controle da educação direcionada a classes populares. Assim, a dialética “senhor-escravo” apontada por Marx, na primeira metade do século XIX, continua sendo uma constatação sólida das relações de poder travadas nos dias atuais. Embora as relações contratuais tenham se modificado, quase sempre no sentido de desproteger o trabalhador, como é o caso, por exemplo, da substituição da carteira assinada pelos contratos temporários, mantém-se forte as relações de domínio do capital sobre o trabalho assalariado. Admitam ou não os novos liberais de plantão. Por isso, pensar a libertação da classe trabalhadora é ainda, em pleno século XXI, um compromisso político-ético-pedagógico dos profissionais da educação.

Paulo Freire, ao propor o seu método de educação para a classe popular, buscava ouvir os seus interlocutores, problematizando as questões por eles apontadas, já que elas traziam um conhecimento próprio, envolvido por sua visão de mundo, gerando um entendimento específico da vida em sociedade. Dessa forma: “Investigar o tema gerador é investigar, repetamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua *práxis*” (FREIRE, 1982, p. 115).

Nesse caso, a escolha do tema gerador representa a possibilidade concreta de localização no universo do aluno, identificando as questões que devem ser trabalhadas, no sentido da tomada de consciência de sua situação no mundo. A novidade trazida por esse olhar de Freire para o processo pedagógico reside no fato de ele – o processo – ser produzido com o educando, ou seja, sobre ele, com ele e para ele, opondo-se à chamada “educação bancária”, em que o professor deposita o seu saber sobre o aluno, sem procurar conhecer seu conhecimento prévio, como se fosse possível ter apenas um caminho para o processo formativo do aluno. O projeto pedagógico freiriano, contrariando a posição estática do educando, no processo formativo tradicional, propicia a tomada de consciência, sendo também um processo de autoconsciência, gestado na problematização de situações concretas de exclusão social vivida pelo educando. Por isso, entendemos que a educação das classes

populares necessita de professores engajados numa perspectiva libertadora, já que ela se opõe ao modelo liberal de educação, que tem como propósito a manutenção das contradições sociais. Paulo Freire deixa claro a sua visão política do mundo: “Daí a crítica permanentemente presente em mim à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia” (FREIRE, 2009, p.14).

A utopia a qual se refere Freire é aquela que nutre várias mentes inconformadas com a exploração do homem pelo homem, no propósito de lutar pela libertação dos excluídos. Não tem sentido filosófico vivermos uma vida para satisfazer os desejos e caprichos do outro, todos têm direito a usufruir os bens coletivos e, portanto, direito à felicidade propagada por Aristóteles, no século quatro antes de cristo. Por isso, a nossa opção pela educação libertadora, pois através dela concretizamos uma ação transformadora, contribuindo para alcançar a utopia de um mundo melhor para todos os humanos. Como já afirmamos, não vemos possibilidade de chegar a um novo estágio de consciência de mundo via revolução. Assim, concordamos novamente com as reflexões freireanas a respeito dessa questão.

O meu ponto de vista é o dos “condenados da Terra”, o dos excluídos. Não aceito, porém, em nome de nada, ações terroristas, pois que delas resultam a morte de inocentes e a insegurança de seres humanos. O terrorismo nega o que venho chamando de *ética universal* do ser humano (FREIRE, 2009, p.14-15).

Identificamos nesta questão outro ponto que nos é muito caro e que foi objeto de estudo no capítulo anterior: a ética, como condição primordial na busca da libertação dos excluídos. Entendemos que não nos é permitido caminhar sem ter como referencial a conduta ética, respeitosa para com o próximo, solidária para com os problemas humanos, uma conduta sensível à dor humana sem, contudo, deixar de ser firmes em nossas convicções ideológicas. Nosso campo de discussão passa pela formação docente, na perspectiva filosófica que nos remete ao engajamento político, à conduta ética como condição *a priori* para a nossa ação pedagógica. Por isso, temos que vivenciar a ética no fazer diário da atividade docente, como aponta Freire:

É por está ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles (FREIRE, 2009, p.16).

Dessa forma, nós professores precisamos estar atentos ao nosso discurso, a nossa ação prática. Não podemos discursar a respeito de um tema e vivermos uma vida que não esteja

coerente com o que falamos. Por isso, temos que ter uma visão crítica apurada, que nos oriente em nossa ação política-ética-pedagógica diária. Não podemos também aceitar, como afirma Freire, a prática fatalista disseminada pela cultura dominante, de que o mundo sempre foi assim, de que nada podemos fazer para mudar, sendo necessário que nos adaptemos a essa realidade.

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar “quase natural”. Frases como “a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?” ou “o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século” expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora. Do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada. O de que se precisa, por isso mesmo, é o treino técnico indispensável à adaptação do educando à sua sobrevivência (FREIRE, 2009, p. 19-20).

Não compreender essa dialética inserida no contexto histórico-social, impossibilita o professor de uma atuação comprometida com a mudança. Essa apatia que, em geral, inibe uma reação da sociedade como um todo, não pode fazer parte do imaginário coletivo do professor. Por isso, entendemos a necessidade desse profissional ter uma sólida formação filosófica, que deve ser desenvolvida ao longo de todo processo formativo – e não apenas uma disciplina de Filosofia da Educação, preenchendo o currículo dos cursos de formação de professores. Nessa linha de raciocínio também deve ser sólida a formação filosófica dos professores que ministram essas disciplinas, nos cursos de graduação, caso contrário, não haverá coerência entre a proposta concretizada no currículo e a ação pedagógica no campo. Assim, voltamos às reflexões desenvolvidas por Saviani, a respeito da importância da filosofia na formação do professor: “Se o educador não tiver desenvolvido uma capacidade de refletir profundamente, rigorosamente e globalmente, suas possibilidades de êxito estarão bastante diminuídas” (SAVIANI, 1980, p. 30).

Ora, essas são as potencialidades oferecidas pela formação filosófica. O pensamento crítico levado às últimas consequências. Por isso é válido acreditar na tese de ser a filosofia um conhecimento necessário ao professor para o exercício coerente de sua função social. Mais do que um profissional que exerce a sua atividade social em troca de um salário mensal, o professor consciente politicamente é um disseminador, alguém que difunde a necessidade de um olhar crítico em relação à vida humana em sociedade, argumentando que ela precisa ser modificada para que possamos atingir a tão desejada justiça social. Assim, o professor – para dar conta da responsabilidade a ele conferida pela educação libertadora – tem que ter uma

prática reflexiva, transformadora e coerente. Novamente voltamos a Freire: “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo” (FREIRE, 2009, p. 22).

Independente da área que atuamos como professor, devemos estar atentos às possibilidades apontadas por Freire, no que diz respeito a uma atuação crítica. Exemplificando a questão, quando vamos falar sobre as leis de Kepler³¹, referimo-nos ao Renascimento, período singular de nossa história, em que ocorreu uma explosão cultural e científica em todas as áreas do conhecimento. Aproveitamos para discutir as relações de poder existentes naquele momento, apontando para o fato de que o trabalho desenvolvido por Kepler estava atrelado a uma necessidade política e econômica da época, já que se vivia o período das grandes navegações, intento que por sua vez necessitava de conhecimentos astronômicos para o seu desenvolvimento. Assim, ao longo do curso, aproveitamos as possibilidades de inserção de discussões filosóficas, com o propósito de conscientizar o educando no viés libertador, tornando a aprendizagem mais ampla, dinâmica, indo além da perspectiva da “educação bancária” propagada pelo sistema dominante.

Nos tempos atuais, a educação libertadora, tal como acreditamos, tem o propósito, a finalidade última, de conscientizar o educando a respeito das contradições da sociedade pós-moderna, com o objetivo de propiciar um olhar crítico sobre a realidade de nossa vida social e, assim, vislumbrar outra possibilidade de organização social, que se oponha ao sistema capitalista de mercado, como se ele representasse a única alternativa³². Não dá para pensar em educação libertadora sem refletir criticamente sobre a organização social na qual estamos inseridos, pois ela só se justifica numa sociedade desigual, onde a luta de classes evidencia a necessidade de mudança. Mas o que é ser crítico?

Consciente no mundo humano, a crítica assume as duas formas que correspondem às duas dimensões do *logos*, a teoria e a prática. Embora distintas, as duas formas da crítica são inseparáveis e correspondem a dois momentos de um mesmo processo, de

³¹ Johannes Kepler (1571-1630), astrônomo e matemático alemão. Adepto da teoria heliocêntrica, de Nicolau Copérnico (1473-1543), publica em 1609 um trabalho intitulado “*A Nova Astronomia*”, onde apresenta a sua constatação de que a trajetória de Marte em torno do Sol não era circular, mas sim elíptica. Dessa forma, Kepler coloca em xeque o modelo grego aceito até então, que defendia a trajetória circular dos planetas em torno da Terra e a crença em um movimento planetário uniforme. A observação metodológica dos dados experimentais mostrou a necessidade de uma nova teoria para explicar o movimento dos planetas. Mais tarde, após um exaustivo trabalho em que se debruçou sobre os dados experimentais, coletados por Tycho Brahe (1546-1601), em 1619, Kepler lança o livro “*A harmonia do mundo*”, em que apresenta as três leis para os movimentos dos planetas em torno do Sol. Leis empíricas que só foram confirmadas, dinamicamente, por Isaac Newton (1642-1727), em 1687.

³² Como sempre afirmou Corbisier, em seus cursos, a palavra alternativa refere-se ao fato de termos duas hipóteses, no sentido dialético. No caso em questão, estamos nos referindo ao capitalismo, regime vigente, hipótese atual; e a outra hipótese é a opção emancipadora, a ser construída no processo histórico.

refutação ou de negação de determinada estrutura, situação ou tese. Exercendo-se em nome da razão, ou da racionalidade, que procura afirmar-se negando tudo àquilo que a nega, tradições, preconceitos, superstições, dogmas, autoridade, interesses, paixões, etc., a crítica teórica ou teoria crítica, procura desvelar a irracionalidade do *status quo*, as contradições e injustiças que implica. Ao criticar o *status quo*, a crítica teórica propõe implicitamente a sua transformação, quer dizer, a sua negação efetiva pela prática, pois, na denúncia da opressão e da espoliação, por exemplo, está incluso o apelo em favor da luta pela libertação e pela justiça (CORBISIER, 1976, p. 97).

Corbisier nos esclarece o sentido da crítica na visão hegeliana, já que para Hegel a contradição é a raiz de toda manifestação vital. Para entrarmos em movimento negamos nossa situação de repouso, que nos mantinha parados. Essa é a dialética hegeliana, negamos aquilo que nega o movimento, ou seja, negamos o repouso, assim, começamos a nos movimentar. Portanto, há necessidade da negação do Estado irracional; irracional porque não tem racionalidade, porque não se sustenta diante da crítica radical, já que não divide os bens construídos historicamente, mantendo uma classe dirigente que – para continuar no poder – oprime a classe trabalhadora. Torna-se, então, imperativo para a educação, o entendimento de que não existe educação neutra, criada apenas para transmitir conhecimento puro, isolado do contexto social no qual está imersa. Não, não e não, a educação propagada pela classe dominante tem o compromisso político com a manutenção do regime vigente, com a manutenção dos privilégios de uma classe sobre a outra. Por isso, ela nega o direito à libertação, educando apenas para o exercício da atividade profissional, nesse caso subordinada às suas necessidades como classe economicamente dirigente. Dessa maneira, temos que negar a educação que nos nega o direito de liberdade, o que Hegel chama de “negação da negação”, para que através da ação prática possamos modificar a natureza das relações de convívio entre os homens.

Essência do processo, a contradição não pode ser eliminada, mas apenas provisoriamente reprimida. A contradição, quer dizer, a negação, a crítica. Porque, como o espírito³³ é tempo, ou a consciência história, a negatividade ou a crítica é a própria vida do espírito. Não tem sido outro o sentido da filosofia, forma suprema de manifestação do espírito. De Sócrates a Descartes, e de Descartes a Kant, Hegel e Marx, a filosofia tem sido crítica, crítica radical, em que exerce livremente a infinita negatividade do espírito. Crítica que não se submete à instância alguma que não seja a da própria razão, pois é em nome da razão e da exigência de racionalidade que os filósofos exercem a crítica não só da religião, da arte, da ciência e da técnica, dos

³³ Do ponto de vista hegeliano, o ser, ou a totalidade, inclui a natureza, o que os gregos chamam de *physis*, e o espírito, que chamavam de *nous*. Natureza e espírito constituem, pois, o que designamos por realidade, devendo entender-se por espírito consciente dele mesmo o mundo enquanto história, sendo a natureza o espírito adormecido e inconsciente de si próprio. A síntese entre as duas dimensões da realidade se opera por meio do *logos*, que não é apenas o *logos teoretikós*, que se identifica com o real por meio do conhecimento, mas também o *logos praktikós*, que transforma o real pela atividade prática, pelo trabalho (CORBISIER, 1976, p. 95).

usos e costumes, das instituições jurídicas e políticas, mas da própria filosofia (CORBISIER, 1976, p. 99).

Assim, Corbisier sustenta o argumento de que o filósofo tem um olhar crítico, centrado na razão, de intensidade extrema, e que nem a própria filosofia escapa dessa lupa, dessa análise introspectiva, profunda, permitindo uma tomada de consciência da vida em sua máxima amplitude. Um olhar semelhante a um buraco negro³⁴, algo capaz de capturar tudo que circula ao seu redor, possibilitando, através da razão, uma reflexão sobre as contradições do mundo humano, a fim de que seja possível transformá-lo. Por isso, o professor deve ter em sua bagagem teórica uma forte formação filosófica, para que consciente do seu compromisso transformador, ele possa disseminar o germe proliferador de um novo estágio de consciência, contribuindo para a construção de uma sociedade, de fato, democrática, onde a existência humana possa se desenvolver plenamente, sem que tenhamos que ser explorados economicamente por ninguém.

A história humana se manifesta pelo pensamento, pela ação, pelo trabalho, pela transformação. A busca da liberdade tem sido a tônica dos conflitos travados ao longo dos séculos, o saldo de tanta matança é o mundo em que vivemos hoje. Inacabado, contraditório, ávido por mudanças. Contudo, para que elas ocorram faz-se necessário comprometimento, engajamento, determinação, busca e muita luta travada no cotidiano das relações de convívio. Na escola, espaço destinado à reflexão, à interação, à socialização, o nosso compromisso tem que ser por inteiro, completo, determinado e determinante, para que nossos alunos compreendam a dialética da existência humana, atingindo um estado de consciência crítica, algo que possibilite (num futuro não muito distante) a existência de uma atmosfera mais arejada, propícia para o desenvolvimento de um projeto emancipador.

Por entender a necessidade de se construir um projeto educacional libertador, como condição para a tomada de consciência das novas gerações de excluídos, com o objetivo de alcançar a transformação da sociedade, cabe aqui discutir a forma como é tratado o projeto político emancipatório na atualidade. Na visão de Boaventura, a construção de um novo paradigma para a modernidade é um projeto ambicioso e revolucionário, tendo muitas contradições internas.

O paradigma da modernidade pretende um desenvolvimento harmonioso e recíproco do pilar da regulação e do pilar da emancipação, e pretende também que esse

³⁴ Buraco negro é um corpo do espaço muito denso, ou seja, tem muita massa e pouco volume. Toda massa foi comprimida num pequeno volume, o que os físicos chamam de singularidade. Por essa razão possui uma força gravitacional muito forte, atraindo tudo a sua volta inclusive a luz.

desenvolvimento se traduza indefectivelmente pela completa racionalização da vida colectiva e individual. Esta dupla vinculação – entre os dois pilares, e entre a *práxis* social – vai garantir a harmonização de valores sociais potencialmente incompatíveis, tais como: justiça e autonomia, solidariedade e identidade, igualdade e liberdade (BOAVENTURA, 2011, p. 50).

Boaventura se refere a duas formas de conhecimento que fomentam o paradigma da modernidade. O “conhecimento-emancipação” que se refere à passagem do estado de ignorância (que ele denomina como colonialismo) para o estado de saber, por ele chamado de solidariedade; e o “conhecimento-regulação” que transita do estado de ignorância (representado pelo caos) para o estado de saber representado pela ordem. Para ele, a harmonia entre o pilar da emancipação e o pilar da regulação rege o desenvolvimento do novo paradigma da modernidade. Contudo, essa harmonia não se verificou no tempo e no espaço na evolução da sociedade pós-industrial. A ênfase fomentada pelo sistema capitalista de mercado – que prega o desenvolvimento tecnológico a qualquer preço – aumentou o desequilíbrio entre esses pilares, como diz Boaventura:

[...] a ordem transformou-se na forma hegemônica de saber e o caos na forma hegemônica de ignorância. Este desequilíbrio a favor do conhecimento-regulação permitiu a este último recodificar nos seus próprios termos o conhecimento-emancipação. Assim, o estado de saber no conhecimento-emancipação passou a estado de ignorância no conhecimento-regulação (a solidariedade foi recodificada como caos) e, inversamente, a ignorância no conhecimento-emancipação passou a estado de saber, no conhecimento-regulação o colonialismo foi recodificado como ordem (BOAVENTURA, 2011, p. 79).

Verificou-se então, a supremacia do modelo racional cognitivo-instrumental atrelado à ciência moderna, desenvolvido sobre a racionalidade moral-prática das ciências econômicas e sociais e da racionalidade estético-expressiva das ciências da arte e da literatura, que são as três lógicas de racionalidade responsáveis por desenvolver o equilíbrio entre o conhecimento-emancipação e o conhecimento-regulador. Pois o que assistimos desde a Revolução Industrial foi o desenvolvimento desequilibrado dos três princípios da regulação: Estado, mercado e comunidade, ou seja, a primazia do mercado sobre o Estado e a comunidade, fomentando o desequilíbrio nas relações de convívio entre os homens. Na visão sociológica de Boaventura, o caminho a ser retomado é o de priorizar o conhecimento-emancipatório.

Não temos o propósito de discutir os conceitos sociológicos apresentados por ele, mas uma questão nos parece importante: em nome de quem e por intermédio de quem ocorrerá essa mudança estrutural, na forma de condução das relações de convívio entre os homens nesse novo milênio? Como ensina Corbisier, a história tem uma lógica, pois ela é

escrita pelo homem, único animal terrestre dotado de razão e, portanto, ela é racional. Se não podemos afirmar que cada acontecimento histórico tenha sido planejado em sua totalidade, são os interesses de cada época que constroem o percurso trilhado pela humanidade ao longo do tempo.

Ora, se a História é governada ou dirigida pela razão, a História tem um sentido, ou, se quiserem, um *telos*, como diziam os gregos, fim imanente, interior à própria História, na direção do qual se encaminha. E, pelo fato de ter um sentido, uma direção, que independente da vontade dos homens individualmente considerados, nem por isso a História deixa de ser feita pelos homens e pela sua liberdade. A contradição entre determinismo e liberdade é uma falsa contradição, ou um pseudoproblema, fruto do “entendimento”, que abstrai, isola e fixa as determinações, pois nem o determinismo é absoluto nem absoluta é a liberdade. A liberdade é o processo de libertação, que implica, como condição de possibilidade, a necessidade da qual é possível libertar-se. Por isso diz Marx, nesse livro genial que é *O 18 Brumário de Luiz Bonaparte*, que os “homens fazem sua própria história, não a fazem, arbitrariamente, nas condições escolhidas por eles, mas nas condições diretamente dadas e herdadas do passado” (CORBISIER, 1974, p. 130).

Dessa forma, se a história tem um sentido, se ela se desenvolve através da luta pela liberdade e se ter liberdade é uma prerrogativa atrelada à condição humana, a busca pela liberdade é a mola propulsora da história humana ao curso dos séculos. Assim, é isso que herdamos de nossa história sangrenta, a constante luta pela liberdade. Embora sejamos diferentes no que tange aos aspectos culturais, não podemos perder de vista a necessidade implícita neste argumento de nos comprometermos com essa causa, que hoje, como sempre, passa pela luta em prol da igualdade econômica entre os homens; luta que possibilitará construir um mundo solidário, onde todos possam se desenvolver profissionalmente, com um único objetivo: propiciar vida digna para todos. Esse novo mundo a ser construído, não passa pelo sistema capitalista, já que ele não tolera a igualdade econômica entre os homens, aliás, ele vive dessa desigualdade, nutrindo-se a cada dia dessa diferença, portanto, não é sobre a égide dele que iremos criar um novo projeto emancipador para a nossa civilização.

Admitindo a necessidade de alcançarmos um grau de racionalidade que propicie vislumbrar um novo paradigma emancipatório, diante do fracasso da concretização da sociedade socialista, Boaventura reflete sobre um dos principais desdobramentos do ocorrido, algo que segundo ele se refere ao fato de o socialismo voltar a sua condição inicial – da utopia a ser atingida para termos um mundo mais justo.

Mas, enquanto futuro, o socialismo não será nunca mais do que uma qualidade ausente. Isto é, será um princípio que regula a transformação emancipatória do que existe sem, contudo, nunca se transformar em algo existente. Dada à acumulação de riscos insocializáveis e inseguráveis, da catástrofe nuclear à catástrofe ecológica, a

transformação emancipatória será cada vez mais investida de negatividade (BOAVENTURA, 2005, p. 277).

Embora respeitemos a intensidade da produção de Boaventura, gostaríamos de discordar de sua análise sociológica. O fato de o socialismo construído ao longo do século passado ter falhado em sua promessa emancipatória, não nos permite *a priori* entender que se trata de uma teoria inatingível. Muito pelo contrário, ela nos motiva a continuar acreditando ser possível um mundo onde o sistema de governo possa, de fato e de direito, propiciar uma vida digna para todos os homens. Não podemos aceitar a tese do fim da história, propagada na atmosfera densa da sociedade pós-industrial, no final do século passado, por Francis Fukuyama, tese que abalou várias gerações de militantes de esquerda. Impotentes, vimos nossas convicções ideológicas deslizarem, como uma rocha que despenca do alto de uma montanha. Estamos diante do mesmo dilema vivido por Sísifo, personagem da mitologia grega, que condenado pelos deuses é impelido a rolar um rochedo, incessantemente, até o cume de uma montanha, de onde ele torna a cair por ação da força gravitacional. O filósofo existencialista Albert Camus³⁵, entende que o drama existencial vivido por Sísifo está no retorno. Ao ver a pedra rolar novamente, montanha abaixo, consciente da inutilidade de seu esforço, mesmo assim, ele volta ao pé da montanha para cumprir a sua sina. Para Camus, nesse momento é que Sísifo mostra toda a sua humanidade, sua resistência, por não deixar de seguir o seu destino por toda a eternidade. Somos os únicos habitantes do planeta conscientes da efemeridade da existência, sabemos que vamos morrer, mas, mesmo assim, continuamos o nosso caminho, negando nosso destino, condenados que somos, continuamos construindo nossa história nesse minúsculo planeta. Diante da tese de Fukuyama nos encontramos como Sísifo: ou aceitamos o triunfo da sociedade burguesa neoliberal – e continuamos tocando a vida, como se tudo estivesse bem e a miséria do mundo humano não existisse – ou nos indignamos e nos negamos a continuar submissos aos caprichos dos pseudovencedores, vislumbrando novas opções.

Nesse ponto nos aproximamos de Boaventura, que ao refletir sobre as possibilidades de nos contrapormos à tese dos vencedores utiliza a alegoria proposta por Walter Benjamin³⁶

³⁵ Albert Camus (1936-1960), filósofo existencialista argelino, autor de vários livros, entre eles o ensaio “*O Mito de Sísifo*”, em que discute a validade da existência humana.

³⁶ Walter Benedix Schönflies Benjamin (1892-1940), filósofo e sociólogo alemão.* “Há um quadro de Klee chamado *Angelus Novus*. Representa um anjo que parece estar a afastar-se de alguma coisa que contempla fixamente. Os olhos estão arregalados, tem a boca aberta e as asas estendidas. É este, seguramente, o aspecto do anjo da história. Ele tem a face voltada para o passado. Onde vemos perante nós uma cadeia de acontecimentos, vê ele uma catástrofe sem fim que incessantemente amontoa ruínas sobre ruínas e lhes vai arremessando aos pés. Ele bem gostaria de ficar, de acordar os mortos e de voltar a unir o que foi destruído.

“A parábola do *Angelus Novus*”*, para nos estimular a pensar a transformação social e a emancipação em uma nova perspectiva. Em que nos recusamos, como Sísifo, a empurrar a rocha, mas sim, optando pela indignação, pela resistência. Ele propõe um novo olhar sobre o passado, sobre suas ruínas, para que possamos aprender com seus acertos e fracassos, com o objetivo de criar os fragmentos de uma nova teoria da história. Opondo-nos a aceitar como concluído o processo histórico-social, para tanto, ele oferece como solução a reinvenção do passado, de modo a restituir sua capacidade de explosão e de redenção. O capitalismo constrói sua ação devastadora sobre o futuro em nome do progresso da humanidade. Progresso que não tem limite, cujo único fim é a acumulação de capital, o que atende a grupos econômicos transnacionais, propiciando a manutenção da desigualdade econômica entre as pessoas. Em momentos de crise social cria-se uma política reguladora, o que acalma as massas possibilitando a retomada do modelo econômico com nova roupagem, mas sustentado por velhos e arcaicos conceitos. Diante desse quadro, cuja pintura já nos é familiar, Boaventura apresenta suas reflexões acerca do projeto emancipador. Ele trabalha com duas categorias: Raízes e Opções. Afirma, ainda, não ser possível desenvolver um pensamento sem essas categorias, apresentando, nesse caso, uma possibilidade de equacionamento entre elas, como algo que pode ser rompido em um determinado período histórico: “O jogo é sempre das raízes para opções e das opções para raízes, só varia a força dos dois vetores enquanto narrativa de identidade e transformação” (BOAVENTURA, 2006, p. 55).

A nosso ver há uma relação dialética entre raízes e opções, no sentido hegeliano. Como já observamos, Hegel entende a contradição como a mola propulsora da história humana, possibilitando a tomada de consciência da realidade do mundo. Ele desenvolveu o conceito de que o espírito manifesta-se através de um conjunto de contradições e oposições, que se integram e se unem, sem eliminar qualquer um dos polos ou reduzir um a outro. Para ele, nada no mundo é estático, tudo está em constante processo, “vir a ser”, portanto, tudo é história. Marx observa que essa contradição deve ser sempre de superação. Deve apresentar soluções para problemas reais, da prática humana, e não do espírito, como pensava Hegel. Nesse caso, quando entendemos raízes e opções como categorias dialéticas, a predominância de uma sobre a outra elimina a igualdade proposta por Boaventura, já que em um dado momento histórico uma supera a outra: “No mesmo processo histórico em que a religião

Mas do paraíso sopra uma tempestade que lhe enfuna as asas e é tão forte que o anjo já não é capaz de fechá-las. Esta tempestade arrasta-o irresistivelmente para o futuro, para o qual tem as costas viradas, enquanto o montão de ruínas à sua frente cresce até ao céu. Esta tempestade é aquilo a que chamamos de *progresso* (BENJAMIN, 1980: 697-698)".

transita do status de raiz para o de opção, a ciência transita, inversamente, do status de opção para o de raiz” (BOAVENTURA, 2006, p. 56).

Atrevemo-nos a discordar novamente de Boaventura. O que chamamos de ciência moderna, surge no Renascimento, período de grande explosão de opções, em vários campos do conhecimento. Descartes – considerado o primeiro grande racionalista da modernidade – define as raízes que devem nortear o pensamento científico, embora recheada de metafísica, a sua lógica de raciocínio contamina a atmosfera de opções que se propagam rapidamente por toda Europa. Em ciência, ou melhor, ao que se refere à Filosofia Natural, havia uma forte presença das ideias aristotélicas. Raízes que se chocavam com a nova metodologia de investigação proposta por Galileu³⁷. Ao aplicar seu método de investigação, Galileu não estava transformando opções em raízes, mas sim seguindo os passos de Descartes, fixando as raízes que deveriam nutrir todas as futuras opções. Estava apresentando o método científico, uma maneira singular de se chegar ao conhecimento, uma metodologia de investigação confiável, algo que iria propiciar as infinitas opções alcançadas pela ciência até os dias atuais.

Essa nova forma de encarar o problema científico permitiu a separação da física, da química e da biologia, da Filosofia Natural. Inspirou a primeira revolução social da história, a Revolução Francesa, de 1789, com a formação dos Estados Nacionais. Raízes que, no século XIX, possibilitaram a opção pelo materialismo histórico, o marxismo, que se contrapôs ao Estado burguês. Opções que, no campo psíquico, possibilitaram a teoria da consciência, com Freud³⁸ e Jung³⁹, e muitas outras opções, inclusive a proposta por Boaventura, que a partir das raízes do passado, de suas lições, de sua análise crítica, pode projetar as opções do futuro, de costas para ele, reinventando o passado para que assim possamos pensar a transformação social e a emancipação das classes oprimidas.

Essa linha de raciocínio desenvolvida por Boaventura nos leva a pensar a educação libertadora como opção necessária para um futuro projeto emancipador. Conscientes de que devemos continuar progredindo no campo do conhecimento científico, mas também,

³⁷ Galileu Galilei (1564-1642), físico italiano criador do chamado método científico. O seu trabalho metodológico, questionando a física aristotélica, abriu caminho para a construção da ciência moderna. Seu método de investigação científica consistia em observar o fenômeno a ser estudado, criar hipóteses para sua explicação, identificar relações matemáticas que podem descrever o fenômeno e, através de experimentos, testar o modelo, com o objetivo de validar ou não a teoria criada. Apoiado em “ombros de gigantes”, forma como Newton se refere ao seu antecessor Galileu, ele desenvolveu a mecânica da partícula e a teoria da gravitação universal, eliminando a separação entre a física da Terra e a do Céu, enterrando definitivamente o mundo aristotélico.

³⁸ Sigmund Freud (1856-1939), psiquiatra. Fundador da psicanálise.

³⁹ Carl Jung (1875-1961), psiquiatra. Fundador da psicologia analítica.

conscientes de que esse progresso só se justifica se for usufruído por toda a humanidade. Acreditamos na educação como elemento político, disseminador de consciências críticas, transformadoras, entendendo que a sua ação no tempo e no espaço é ideológica por natureza.

Saber igualmente fundamental à prática educativa do professor ou da professora é o que diz respeito à força (às vezes maior do que pensamos) da ideologia. É o que nos adverte de suas manhas, das armadilhas em que nos faz cair. É que a ideologia tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar⁴⁰ ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna “míopes” (FREIRE, 2009, p. 125).

Assim, ao refletirmos sobre esse argumento, entendemos que nós, professores, precisamos utilizar nossas lentes para poder enxergar a realidade social tal como ela é. Não podemos acreditar que pelo fato de que somos professores, já estamos naturalmente, dando a nossa contribuição para melhorar o mundo, mas sim, entender a lógica ideológica que está por trás da ação pedagógica da escola. Sem essa compreensão – por melhor que seja a nossa atuação profissional – estaremos míopes diante da realidade do mundo.

A capacidade de nos amaciar que tem a ideologia nos faz às vezes mansamente aceitar que a globalização da economia é uma invenção dela mesma ou de um destino que não poderia se evitar, uma quase entidade metafísica e não um momento do desenvolvimento econômico submetido, como toda produção econômica capitalista, a certa orientação política ditada pelos interesses dos que detêm o poder (FREIRE, 2009, p. 126).

Retornar a Freire nesse momento do trabalho é como revigorar nossas reflexões sobre a relação intrínseca entre o trabalho docente e a sua perspectiva libertadora. Por isso, apostamos no vínculo político-ético-pedagógico da atividade docente, sem o qual deixamos de nos comprometer para além dos conteúdos programáticos, desenvolvidos ao longo do ano letivo. Defendemos o argumento de que não existe neutralidade nas relações humanas, mas sim uma intensa briga ideológica, algo que nutre várias formas de conflito na concretude dessas relações de convívio. A escola – como entidade representativa do saber oficial – é ideológica por natureza, estando em todos os tempos a serviço dos interesses das classes dirigentes.

O progresso científico e tecnológico, que não responde fundamentalmente aos interesses humanos, às necessidades de nossa existência, perde, para mim, sua

⁴⁰ Paulo Freire utiliza três palavras oriundas da física, em particular da óptica. Penumbra se refere a uma região do espaço com pouca iluminação, opaco é o nome dado a um sistema óptico que não deixa passar luz e miopia trata de um problema de visão em que a imagem de um objeto é projetada antes da retina, dificultando a sua visualização.

significação. A todo avanço tecnológico haveria de corresponder o empenho real de resposta imediata a qualquer desafio que pusesse em risco a alegria de viver dos homens e mulheres. A um avanço tecnológico que ameaça a milhares de mulheres e homens de perder seu trabalho deveria corresponder outro avanço tecnológico que estivesse a serviço do atendimento das vítimas do progresso anterior. Como se vê esta é uma questão ética e política e não tecnológica. O problema me parece muito claro. Assim como não posso usar minha liberdade de fazer coisas, de indagar, de caminhar, de agir, de criticar para esmagar a liberdade dos outros de fazer e de ser, assim também não poderia ser livre para usar os avanços científicos e tecnológicos que levam milhares de pessoas à desesperança. Não se trata, acrescentemos, de inibir a pesquisa e frear os avanços, mas de pô-los a serviço dos seres humanos. A aplicação de avanços tecnológicos com o sacrifício de milhares de pessoas é um exemplo a mais de quanto podemos ser transgressores da ética universal do ser humano e o fazemos em favor de uma ética pequena, a do mercado, a do lucro (FREIRE, 2009, p. 130-131).

É exatamente sobre essa ótica que nos debruçamos, só há um sentido para a nossa existência, o sentido dado pela razão, que possibilitou entender e transformar a natureza através do trabalho. Como ação essencialmente humana, o trabalho é desvalorizado desde os primórdios de nossa civilização, sendo a luta por sua valorização responsável por muitos conflitos históricos. O homem moderno surgiu sobre a superfície da Terra há cerca de 200 mil anos e em torno de 50 mil anos atrás desenvolveu a linguagem simbólica. Há 28 mil anos ele já havia dizimado seus concorrentes mais próximos, os Neandertais. Continuamos matando e destruindo a fauna e flora do único terreno que possuímos na imensidão do universo. Ao desenvolvermos a linguagem, a escrita e a matemática criamos teorias que nos permitem afirmar que somos a consciência do universo conhecido. Do ponto de vista biológico, continuamos nos adaptando e evoluindo, como previu Darwin, na metade do século XIX. Mas, do ponto de vista social, continuamos explorando o trabalho de nossos semelhantes, os nossos pares, com os únicos seres com os quais dialogamos na natureza, conhecida por nossa privilegiada mente.

Assim, embora haja dúvidas em relação ao projeto emancipador, como afirma Boaventura, não temos porque duvidar sobre a emergência de encontrarmos outra possibilidade à opção capitalista que, do ponto de vista social, tanta mazela traz para a sociedade. Por isso, reforçamos a nossa convicção de que o professor deve ter uma formação filosófica intensa, capaz de fazê-lo compreender de que a sua ação num mundo desigual e injusto exige dele um engajamento político-ético, uma luta constante para que a educação tenha como preocupação maior a propagação de uma nova consciência social, possibilitando a construção de um futuro melhor para todos. Não há outra opção, ou encontramos uma saída que acabe com a desigualdade econômica entre os homens, ou estaremos próximos do fim da história humana sobre o planeta, já que as tensões entre as nações, arrastadas ao longo dos

séculos, propiciam a radicalização desses conflitos, fazendo emergir o fantasma da terceira guerra mundial, destruindo o anjo da história para sempre, estando ele de costas para o futuro ou não.

5 A AÇÃO POLÍTICA EDUCACIONAL DE VARGAS (1930) ATÉ A DITADURA MILITAR (1964)

O sentido da História, a sua razão de ser, aquilo que a justifica e explica é, pois, a liberdade. A liberdade, quer dizer, a luta pela efetiva libertação do homem, não só da sujeição à natureza, mas da sujeição ao próprio homem. Pois o homem só é realmente humano na medida em que é livre e criador.

(CORBISIER, 1978, p.200)

Após sustentarmos argumentos políticos, éticos e pedagógicos necessários para o desenvolvimento do trabalho docente, vamos discutir o impacto que teve a política educacional do governo militar durante o período em questão, na formação das novas gerações de brasileiros. Para entendermos melhor a ação política do estado brasileiro durante aquele período, apresentaremos as principais transformações políticas educacionais ocorridas no Brasil, a partir do início do século vinte, com o propósito de entender a atmosfera educacional que pairava sobre a jovem república brasileira.

O Brasil que ao curso de sua história moveu-se sob a influência da cultura europeia e americana, no início do século passado, começava a querer encontrar o seu próprio caminho.

Os debates políticos que se travavam no alvorecer dos anos 1930 incluíam um crescente interesse pelas questões educacionais. Herança de anos anteriores ganhava força entre vários intelectuais e políticos da época a ideia de que era indispensável à modernização do Brasil a montagem de um Estado nacional, centralizador, antiliberal e intervencionista (SHIROMA, 2007, p. 15).

A ideia de solucionar as contradições da sociedade brasileira via educação já era, nesse período, uma saída defendida pela elite brasileira que pretendia, através de reformas educacionais, capacitar à população e, assim, acelerar o processo de desenvolvimento industrial. O momento era difícil, o sistema capitalista passava por sua primeira grande crise

mundial. A quebra da bolsa de valores americana, em 1929, propagou a insegurança pelo mundo. No Brasil, a partir de 1930, começava o primeiro governo de exceção pós-proclamação da república. A ditadura Vargas iniciava a sua intervenção no Estado brasileiro e com ela foi criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Nome bastante sugestivo para a pasta, já que nos instiga a olhar para educação como mercadoria, ou seja, um produto sujeito à lógica do mercado. O objetivo principal do ministério era o de criar políticas públicas que pudessem ser aplicadas em todos os estados da federação, uma política nacional que atendesse às expectativas da classe dirigente, que almejava a industrialização do país.

Consequência da estrutura federativa da Primeira República, a estrutura de ensino vigente no Brasil até 1930 nunca pudera se organizar como um sistema nacional integrado. Ou seja, inexistia uma política nacional de educação que prescrevesse diretrizes gerais e a elas subordinasse os sistemas estaduais. Os projetos implementados pela União, até aquele momento, limitavam-se, quase que exclusivamente, ao Distrito Federal e, embora apresentados como “modelo”, os estados da federação não eram obrigados a adotá-los (SHIROMA, 2007, p. 16).

Dessa forma, através de vários decretos organizou-se organicamente o ensino básico na esfera nacional. A chamada reforma Francisco Campos (nome do primeiro representante desse ministério) criou o Conselho Nacional de Educação, através do Decreto 19.850⁴¹. Já o Decreto 19.851⁴², do mesmo ano, tratou da organização do ensino superior no Brasil, adotando o regime universitário e o Decreto 19.852⁴³ dispôs sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Em relação aos demais níveis de ensino, o Decreto 19.890⁴⁴ organizou o ensino secundário; o Decreto 20.158⁴⁵ organizou o ensino comercial e regulamentou a profissão de contador; e o Decreto 21.241⁴⁶ dispôs sobre a organização do ensino secundário. Além desses, o Decreto 19.941⁴⁷ instituiu o ensino religioso como matéria facultativa nas escolas públicas do país. Dessa forma, começou o controle do estado nos diversos níveis da educação nacional. A intensidade da ingerência foi tão grande que só no que tange ao ensino superior, o Decreto 19.852 continha 328 artigos que tratavam de toda

⁴¹ Decreto 19.850, de 02 de abril de 1931.

⁴² Decreto 19.851, de 02 de abril de 1931.

⁴³ Decreto 19.852, de 02 de abril de 1931.

⁴⁴ Decreto 19.890, de 18 de abril de 1931.

⁴⁵ Decreto 20.158, de 30 de junho de 1931.

⁴⁶ Decreto 21.241, de 14 de abril de 1932.

⁴⁷ Decreto 19.941, de 30 de abril de 1931.

organização institucional. Outro aspecto importante desse período diz respeito à mobilização articulada por intelectuais ligados à igreja católica, na tentativa de recuperar o poder político perdido a partir da primeira Constituição Brasileira, em 1891.

Para a igreja, a educação moral do povo brasileiro deveria ser de sua exclusiva competência. Trata-se, para os católicos, de um esforço político, patriota, uma vez que colaborando para a pureza dos costumes, estaria formando homens úteis e conscientes, com os conhecimentos necessários aos bons cidadãos (SHIROMA, 2007, p. 18).

A intensidade dessa mobilização logrou êxito, o governo federal, em 1931, incluiu na nova legislação educacional, em caráter facultativo, o ensino religioso nas escolas primárias, secundárias e normais em todo país. Mostrando o seu poder de organização, em nome dos princípios cristãos, fundaram a Liga Eleitoral Católica (LEC), que teve como objetivo principal a preparação de quadros políticos para representar o movimento na futura Assembleia Constituinte. Em reação à ação política disseminada pelo grupo ligado à igreja católica, intelectuais e políticos que não concordavam com a manutenção da hegemonia da igreja, lançaram, em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação, redigido por Fernando de Azevedo⁴⁸ e assinado por vinte e seis educadores e intelectuais. Este documento faz uma análise sobre o quadro educacional brasileiro, com o propósito de enfatizar a ineficiência da educação brasileira naquele período, argumentando que a educação é o caminho natural para a entrada do país no mundo industrializado.

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO, 1932, p. 1).

Assim, no meio dessa disputa ideológica – de um lado os representantes do grupo ligado à igreja católica e, do outro, o grupo contrário à ingerência religiosa na educação – cresce o debate sobre a importância da educação, como categoria necessária para se atingir o tão almejado desenvolvimento industrial propagado pelo Estado Novo. É importante destacar

⁴⁸ Fernando de Azevedo (1894-1974), professor, educador, ensaísta e sociólogo brasileiro. O princípio de que o espírito de liberdade de um povo só se concretiza através da educação sempre esteve presente em sua ação política. Produziu obras na área de Educação e Sociologia da Educação, ensaios literários, além de ter organizado com a colaboração de 13 cientistas a obra *As ciências no Brasil*, no ano de 1956, em dois volumes, referência na área de história das ciências no Brasil.

a forma como o manifesto expõe o que é esperado do professor, em relação a sua competência profissional.

Certo, um educador pode bem ser um filósofo e deve ter a sua filosofia de educação; mas, trabalhando cientificamente nesse terreno, ele deve estar tão interessado na determinação dos fins de educação, quanto também dos meios de realizá-los. O físico e o químico não terão necessidade de saber o que está e se passa além da janela de seu laboratório. Mas o educador, como o sociólogo, tem necessidade de uma cultura múltipla e bem diversa; as alturas e as profundidades da vida humana e da vida social devem estender-se além de seu raio visual; ele deve ter o conhecimento dos homens e da sociedade em cada uma de suas fases, para perceber além do aparente e do efêmero, “o jogo poderoso das grandes leis que dominam a evolução social”, e a posição que tem a escola, e a função que representa, na diversidade e pluralidade das forças sociais que cooperam na obra da civilização (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO, 1932, p. 1).

Então, para esses intelectuais, o educador deve ter uma visão ampla da realidade, algo que o possibilite compreender a conjuntura política vivida pela sociedade e, assim, contribuir com suas reflexões, para a concretização das possíveis soluções dos problemas educacionais inerentes a cada período histórico de uma nação. A referência do pensar filosófico aproxima o manifesto da linha desenvolvida por este trabalho, pois defendemos a filosofia como fomentadora do pensamento crítico, pensamento reflexivo profundo, ferramenta que nos permite olhar para a vida numa dimensão mais ampla, levando-nos ao entendimento das questões que envolvem o processo educativo com mais rigor. Porém, não concordamos com a referência feita ao homem de ciência, como alguém trancado em seu laboratório, alheio ao mundo fora de seu domínio. A partir, principalmente, da bomba nuclear e da possibilidade da clonagem humana, seria ingênuo pensar na ação científica como uma atividade profissional neutra, sem influência política do Estado que a mantém. Aliás, Galileu, no século XVII, já tinha uma vida atribulada, dedicava-se à ciência e às questões filosóficas que permeavam o seu tempo de existência. Um exemplo mais atual dessa relação política do homem de ciência foi Einstein, ele manteve um forte engajamento político e muito lutou para que a humanidade construísse perspectivas futuras mais nobres.

Em 1932, essa briga ideológica travada pela hegemonia no campo da educação teve um novo desdobramento. Com a maioria alcançada pelo grupo que escreveu o manifesto na Associação Brasileira de Educação (ABE), o grupo ligado à igreja católica se retirou, fundando a Conferência Católica Brasileira de Educação (CCBE). Por outro lado, essa discussão interessava diretamente aos profissionais de educação, que não participavam dos debates na esfera dominante desta época.

Todavia, se além dessas querelas ouvirmos outras vozes, nem sempre perceptíveis na narrativa oficial, como a de José Neves, do Sindicato dos Trabalhadores do Ensino, perceberemos críticas de outro teor: uma inequívoca denúncia da despolitização das propostas de tal “Escola Nova”. Em 1931, pouco antes da realização IV Conferência, Neves fazia publicar no *Diário de Notícias*, do Rio de Janeiro, uma nota – com palavras tão atuais! – reivindicando uma “escola para a vida e pela vida, a quem nem o direito à vida têm assegurado”, uma “escola do trabalho a quem encontra no trabalho meio de morte” e uma “escola da liberdade a quem nunca teve liberdade na escola”. E acrescenta que se os professores e professoras tivessem compreendido mais cedo a necessidade premente de sua organização em sindicatos de resistência, já teriam podido organizar um congresso nacional, com um programa bem diferente do proposto pela ABE. Um programa que incluiria: uma estatística dos vencimentos dos professores e professoras brasileiros e duração do trabalho diário; a elaboração de uma tabela de salários mínimos; a fixação do tempo máximo de trabalho de forma a não prejudicar a eficiência do ensino; um plano de luta pela adoção da tabela e pelo máximo de trabalho eficiente. Porém, até lá, afirmava Neves, “deixemos que façam metafísica sobre o Brasil educado. E sobre a escola Nova também” (SHIROMA, 2007, p. 20-21).

Esta questão apontada pelo sindicalista muito nos interessa. É sabido desde muito tempo o que a referida citação confirma, ou seja, a falta de interesse político que a elite intelectual brasileira demonstra em discutir as questões relevantes, que transbordam no cotidiano do trabalho docente. Temas como a necessidade de uma única tabela de vencimentos e um plano de carreira nacional, que possibilite o pleno exercício da profissão, ainda hoje, pertencem ao debate travado em nível nacional pelos sindicatos. Aí, mais uma vez, nos deparamos com a questão da politização da atividade docente. Pois, a falta de consciência política demonstrada pelos professores, em geral, resvala em nosso tema, já que a nosso ver, nutre uma relação íntima com a falta de consciência filosófica. A reflexão desenvolvida por Neves aponta para a importância dos professores estarem organizados em seus sindicatos, produzindo discussões sobre a problemática educacional e sua relação com a estrutura de poder que governa o país. Por isso, sempre defendemos que o primeiro ato político do professor é a filiação ao seu sindicato profissional, pois sem a sua participação não iremos avançar na luta por uma educação de qualidade, por condições melhores de trabalho e pela tão esperada valorização profissional.

Essa discussão possibilita o entendimento de como foi tenso o período histórico atrelado ao Estado Novo. É bom lembrar que muitos dos mentores do manifesto trabalhavam na burocracia oficial, no governo provisório ou nos governos estaduais. A disputa ideológica tinha como finalidade última garantir a representação na Assembleia Constituinte de 1933, disputa que os professores perderam por não estarem organizados politicamente. A promulgação da nova Constituição Brasileira, em 1934, trouxe conquistas para os dois segmentos que disputavam a primazia no campo educacional. A garantia do ensino primário obrigatório, gratuito e universal, a ampliação da competência da União, por meio do Conselho

Nacional da Educação; a garantia do ensino religioso, a manutenção da liberdade de ensino, o reconhecimento da educação oferecida por estabelecimentos particulares e a isenção de impostos a estabelecimentos de ensino idôneos são alguns dos fatores que contribuíam para manter o equilíbrio das disputas políticas travadas naquele período. Contudo, no ano seguinte ao da aprovação da Constituição, a repressão da ditadura Vargas se fez presente. Com isso, os avanços alcançados foram rapidamente suprimidos da vida política do país. A instalação do Estado Novo, em 1937, e a nova Constituição deixaram claro que a educação deveria estar a serviço da ideologia do governo.

Somente a partir de 1942 através do ministério da educação é que Gustavo Capanema, então ministro da educação, vai promulgar reformas. Intituladas de Leis Orgânicas, elas serviram ao propósito de flexibilizar e ampliar as reformas de Francisco Campos, tratando do ensino industrial, secundário, comercial e agrícola. O Decreto-Lei 4.073, de 1942, criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), órgão que perdura até hoje, estando a serviço do empresariado nacional.

Demarcavam-se, enfim, os termos de uma política educacional que reconhecia o lugar e a finalidade da educação e da escola. Por um lado, lugar de ordenação moral e cívica, da obediência, do adestramento, da formação da cidadania e da força de trabalho necessárias à modernização administrada. Por outro, finalidade submissa aos desígnios do Estado, organismo político, econômico e, sobretudo, ético, expressão e forma “harmoniosa” da nação brasileira (SHIROMA, 2007, p. 22).

Dessa forma, o governo impunha o seu controle sobre a sociedade, utilizando a educação como instrumento ideológico, formando as classes subalternas para o trabalho operário e educando as novas gerações com o espírito ético, alinhado aos dogmas do estado de exceção em vigor. É bom destacar que essas leis em relação à Reforma Campos contemplaram os três setores da economia brasileira, regulamentando o ensino técnico industrial, comercial e agrícola, além do ensino primário e normal. No entanto, mantinha a estrutura elitista da nova república brasileira: o ensino secundário e superior destinado às classes média e alta e a escola primária e técnica para o povo em geral.

Caminhamos até 1945 seguindo a cartilha do varguismo, em 1946, com a promulgação da nova Constituição, entramos em uma nova etapa da vida democrática brasileira. A nova carta constitucional – promulgada em um sistema democrático – garantia, no papel, o direito à educação em todos os níveis de ensino. A nova perspectiva educacional necessitava de uma reforma mais ampla do sistema educacional brasileiro. Uma comissão formada por especialistas foi nomeada pelo então ministro da educação, Clemente Mariani, sob a

presidência de Lourenço Filho – e em 1948 o resultado chegou para a análise do Congresso Nacional. A partir desse momento travou-se em nível nacional um grande debate entre os vários segmentos ideológicos da sociedade, interessados em definir os rumos que a educação deveria seguir. Somente após mais de uma década de discussões foi proclamada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024/61. Essa lei era conservadora e atendia mais aos interesses privados do que públicos, ainda possibilitava a má distribuição dos recursos públicos e limitava a expansão pública do ensino. Devemos ressaltar que o período de exceção atrelado ao Estado Novo havia acirrado o debate político entre vários setores da sociedade brasileira. Opondo-se à linha conservadora ligada à Igreja Católica nasceu o Movimento em Defesa da Escola Pública, a partir dos debates travados na Universidade de São Paulo. Nomes como Florestan Fernandes, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira faziam parte desse grupo. Antes, em 1959, redigido também por Fernando de Azevedo, o grupo lançou outro manifesto dirigido ao povo e ao governo, documento em que se reforçava a defesa pela escola pública e a insatisfação com a política privatista do ensino encabeçada pelos setores conservadores.

O início dos anos sessenta foi de intensa atividade política e cultural no mundo ocidental. Em plena Guerra Fria, vivendo as contradições herdadas do passado recente, o movimento sindical e estudantil se organizava, passando a reivindicar as transformações tão aclamadas pela nação nos últimos cinquenta anos. As chamadas Reformas de Base pleiteavam mudanças na estrutura econômica brasileira, como a distribuição de terras não produtivas para fixação da população rural no campo, a tão desejada reforma agrária. No campo educacional ganhava força o movimento por uma educação libertadora, educação essa que fosse capaz de libertar a população excluída, historicamente, pelas classes dirigentes. Foram muitos os movimentos difundidos pelo país em prol de uma educação que atacasse o mais grave problema vivido pela população brasileira, o analfabetismo. Destacamos o Movimento de Cultura Popular (MCP) criado no nordeste brasileiro, em particular, em Pernambuco e Rio Grande do Norte, que aplicava programas de alfabetização destinados à população marginalizada pelo sistema econômico vigente. Nesse cenário cultural surgiu também o projeto pedagógico libertador, de Paulo Freire; e o “*De pés no chão também se aprende a ler*” de Moacyr de Góes. Essas ações educacionais tinham como objetivo político propiciar a alfabetização e conscientização da população, esclarecendo-a em relação à situação miserável em que vivia. Paralelamente, um acontecimento político inesperado mudaria o curso de vários desses projetos destinados às classes populares – a renúncia de Jânio. Fato que levou ao poder o seu vice, João Goulart, que se apresentava diante da nação como o político disposto a

realizar as reformas de base, tão esperadas pela população. Na educação, em janeiro de 1964, ele propõe o Plano Nacional de Alfabetização, inspirado no método de alfabetização de Paulo Freire: “alfabetização em quarenta horas”. Contudo, um governo que mostrava interesse em alfabetizar e organizar a classe operária era muito perigoso para a elite e para classe média brasileira, que diante dessas propostas foi às ruas em defesa de seus interesses. Com o apoio dos Estados Unidos da América, em nome dos bons costumes e da liberdade, instalou-se em trinta e um de março de 1964 a mais longa ditadura vivenciada pelo povo brasileiro, como aponta Cunha (1991):

Nos três primeiros anos da década de 60, o quadro partidário, muito pulverizado, tendia a se definir em dois grandes blocos: um a favor de reformas proclamadas pelas classes trabalhadoras e outro em defesa de reformas propiciadoras da maior acumulação de capital. Este confronto foi arbitrado em favor do segundo bloco por uma intervenção militar em março-abril de 1964, que reduziu muito os espaços de atuação política, chegando mesmo à cassação de mandatos parlamentares, à extinção dos partidos, à intervenção nos sindicatos dos trabalhadores e à mudança das regras do jogo político sempre que seu apoio parlamentar esteve em desvantagem (CUNHA, 1991, p. 20).

Então, após essa breve explanação, apresentamos as principais alterações ocorridas na legislação educacional brasileira, anterior ao novo período de exceção que o país iria vivenciar. Verificamos, mais uma vez, que a ação política fomentadora das relações sociais, apresentou-se como responsável direta pela organização do poder na sociedade. Dessa forma, após a denominada Era Vargas, que teve início na chamada Revolução de 1930, passamos por um novo período autoritário. O golpe de Estado dado pelos militares, apoiado pela elite dominante (empresários e políticos conservadores) e pela classe média que buscava manter seus privilégios instaurou no país um regime político ditatorial. Um regime que agiu com muita determinação a fim de impedir a reação da população, principalmente entre os estudantes e operários politizados, com uma politização propiciada pela efervescência crescente do movimento sindical. Com a instalação do AI-5, Ato Institucional Número Cinco, em 1968, a repressão se intensificou. No campo da educação, eliminou-se o debate; cassando, perseguindo, torturando e exilando muitos intelectuais. Controlar o processo educativo passou a ser uma obsessão do Estado repressor.

O professor e filósofo, Roland Corbisier, afirma que a ditadura conservadora e reacionária, nega a liberdade de pensamento porque necessita deter o processo histórico, tentando eliminar o que constitui a mola desse processo, a contradição. Assim, “não penso porque sou livre, mas sou livre, ou melhor, sou capaz de me libertar porque sou capaz de pensar” (CORBISIER, 1985, p. 110).

Desse modo, precisamos considerar a liberdade como uma determinação fundamental da vontade, assim como a gravidade é uma determinação fundamental da massa, diria Hegel, fortalecendo a ideia de que devemos lutar sempre, para impedir que sistemas não democráticos assumam o controle das instituições, principalmente das públicas. Portanto, quando se nega o direito da sociedade de escolher, pelo processo democrático, os seus representantes políticos, nega-se o direito à liberdade de pensamento aos cidadãos, interrompendo o processo histórico emancipador.

No texto da Eneida Shiroma⁴⁹ encontramos novamente a inspiração para atacarmos o problema educacional durante esse período. A necessidade de controlar as ações políticas desenvolvida na vida cotidiana levou o governo militar a intensificar políticas repressoras em todos os níveis da administração pública. Roberto Schwarz, segundo citação de Shiroma, afirma:

O regime militar instalado no Brasil a fim de garantir o capital e o continente contra o socialismo – abafou sem hesitação quaisquer obstáculos que no âmbito da sociedade civil pudessem perturbar o processo de adaptação econômica e política que se impunha ao país (SCHWARZ, 1978, apud SHIROMA, 2007, p. 28).

Assim, com o apoio da classe dominante brasileira, conservadora, tendo como referência a sociedade americana (que serviu de modelo de democracia capitalista para a mesma), o regime militar criou uma política educacional centrada no Estado, com o objetivo de preparar as classes subalternas para o mercado de trabalho e, a elite, para os cargos dirigentes. Um exemplo desse compromisso entre as elites e a sociedade aparece na parceria entre a PUC-RJ e o IPES, Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais, em 1969, que lançaram um documento apontando para os anseios dos empresários e intelectuais, ligados ao regime militar, cujo título era bem sugestivo: “*A educação que nos convém*”. Com esse espírito repressor, deu-se início as mudanças na estrutura educacional brasileira. Várias leis foram sancionadas, entre elas, o Decreto-Lei nº. 477, que proibia professores, alunos e funcionários de todas as escolas de realizarem qualquer manifestação de fim político, inibindo a reação e mantendo o controle estatal sobre a sociedade. A Lei 5540/68 tratava da reforma no ensino superior e a Lei 5692/71 modificava o ensino básico brasileiro. Estas leis procuravam garantir o projeto político-econômico a ser desenvolvido pelo Estado, como destaca Shiroma, em relação aos seus principais objetivos:

⁴⁹ Eneida Oto Shiroma, professora do Departamento de Estudos Especializados em Educação, do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina.

O primeiro era de assegurar a ampliação da oferta do ensino fundamental para garantir formação e qualificação mínima à inserção de amplos setores das classes trabalhadoras em um processo produtivo ainda pouco existente. O segundo, o de criar as condições para a formação de uma mão de obra qualificada para os escalões mais altos da administração pública e da indústria e que viesse a favorecer o processo de importação tecnológico e de modernização que se pretendia para o país (SHIROMA, 2007, p. 31).

A lei 5692/71 ampliou a obrigatoriedade escolar para oito anos, fundindo o ensino primário e o ginásial, a partir de então intitulado de primeiro grau, alcançando com isso uma faixa etária de 7 a 14 anos de escolaridade mínima. O segundo grau passou a ser profissionalizante, com a obrigação de fornecer um diploma de qualificação técnica. Portanto, a preparação para o trabalho se mostrou a marca dessa nova política educacional, que teve sua ação prática dificultada pela falta de estrutura das escolas e pela falta de profissionais preparados.

O parágrafo da profissionalização é muito discutido: pois, nem a rede de ensino oficial nem a particular se veem em condições financeiras de fornecer as instalações e os recursos humanos qualificados para o ensino profissionalizante. O parecer 76/75 do MEC procurou uma saída artificial do dilema diferenciando entre escola e ensino profissionalizante⁵⁰ (FREITAG, 1980, p. 96).

Assim, o despreparo da rede pública para atender a demanda pelos cursos de formação profissional possibilitou a crescente proliferação do ensino privado, com o aumento das escolas particulares. Muitas dessas escolas recebiam subsídios públicos para sua manutenção, enquanto isso se assistia a perda gradativa da qualidade da escola pública, que atingiu nos anos 80 do século passado a sua maior degradação.

Por outro lado, a lei que modificou o ensino superior, recheada de novidades importadas diretamente do modelo americano educacional, trouxe transformações profundas na estrutura universitária, como mostra o texto a seguir:

Promoveu uma reforma no ensino superior brasileiro, extinguiu a cátedra – suprimindo o que se considerava ser o bastião do pensamento e do comportamento conservadores na universidade, introduziu o tempo integral e a dedicação exclusiva aos professores, criou a estrutura departamental, dividiu o curso de graduação em duas partes, ciclo básico e ciclo profissional, criou o sistema de crédito por disciplina, instituiu a periodicidade semestral e o vestibular eliminatório (SHIROMA, 2007, p. 32).

Apontada por muitos estudiosos como uma lei contraditória, pois controlou e ao mesmo tempo propiciou o fortalecimento do pensamento crítico e, com ele,

⁵⁰ MEC-DEM: Do ensino de 2º Grau - Leis – Pareceres, Brasília, 1975, Parecer 76/75, p. 284.

consequentemente, a resistência ao regime de exceção. No entanto, teve como afirmação importante a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Ao dar continuidade à análise do golpe militar, a partir de sua ação política na educação, voltamos a Lei 5692/71, pois foi sob a *égide* dela que nossa geração se formou. Em seu artigo primeiro, temos: “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (ART. 1º DA LEI 5692/71).

Embora fique clara a intenção de formar mão de obra para o mercado de trabalho, visando principalmente às classes subalternas, já que o ensino superior, como sempre ocorreu, ficaria destinado à elite brasileira, o referido artigo apresenta uma grande contradição, ele aponta para o pleno exercício da cidadania. Ora, como podemos ser cidadãos num regime de exceção? É possível exercer o pensamento crítico, fomentado pela filosofia, e não questionarmos a situação política imposta ao país pelo regime militar? Mais uma vez retornamos a Corbisier:

O filósofo que não é a consciência transcendental, o eu puro, mas o homem de carne e osso, situado e datado, vivendo na cidade, na *polis*, e não no deserto, sempre se encontra em condições que podem ser favoráveis ou, ao contrário, adversas à livre manifestação do pensamento e à revelação da verdade (CORBISIER, 1985, p. 108).

Assim, em um regime em que a liberdade de pensamento é vigiada, ou melhor, em que se tenta controlar a livre manifestação do pensamento, o filósofo encontra solo fértil para a sua ação e, consequentemente, para reagir ao Estado opressor. Portanto, não é possível exercer a nossa cidadania em um regime arbitrário. O Estado tirano age para inibir o pensamento crítico, aquele fomentado pela filosofia, uma ação coerente com sua política repressora, no sentido de controlar a população ideologicamente. O que explica que um dos atos arbitrários do regime de exceção tenha sido a retirada da disciplina Filosofia do currículo básico brasileiro. Felizmente, ao longo da história, todas as formas de opressão deflagradas por vários déspotas que desfilaram sua arrogância tiveram o seu projeto de poder malgrado, embora muitas vidas tenham sido sacrificadas nesses períodos, em nome de uma verdade, da ganância e do poder. Sartre⁵¹ já tinha chamado a nossa atenção para o fato de nenhuma causa justificar a perda de vidas humanas.

Diante de tantas mudanças antidemocráticas na estrutura do ensino, a escola, responsável pela formação das novas gerações, foi identificada como uma instituição perigosa

⁵¹ Jean Paul Sartre (1905-1980), filósofo existencialista francês, exemplo de intelectual engajado politicamente.

aos olhos do regime vigente no país. Dessa forma, tornou-se imperativo para a manutenção do projeto político do governo controlar o que era ensinado em sala de aula, como podemos verificar nas palavras, do então Ministro da Educação, Suplicy de Lacerda: “Os estudantes devem estudar e os professores ensinar” (FREITAG, 1980, p. 83).

Como se fosse possível estudar sem questionar, sem raciocinar e, portanto, sem tomar consciência do momento político adverso vivido pelo país. Assim, com o objetivo de alcançar esse controle, várias mudanças foram concretizadas, entre elas, como mostra Shiroma: “afastou-se o ensino de filosofia, sociologia e psicologia” (SHIROMA, 2007, p. 34).

Entendemos que essas disciplinas, ligadas à área das humanas, propiciam conhecimentos que levam à reflexão social e introspectiva, dentro da perspectiva “conheça-te a ti mesmo”, não tendo, portanto, interesse político-pedagógico para a reforma que estava em curso. Dentro desse espírito repressor, em substituição às disciplinas suprimidas, através do Decreto-Lei 869/69, foram criadas as disciplinas de Educação Moral e Cívica, no ensino básico, e a disciplina Estudos dos Problemas Brasileiros, a famigerada EPB, no ensino superior. Essa última, quando possível, era ministrada por militares. As referidas disciplinas foram criadas com intuito ideológico, sua ação prática consistia em sustentar politicamente a ditadura, tendo importância estratégica para as reformas educacionais propostas pelo governo militar. Nesse período da vida nacional a teoria do capital humano chegou com muita intensidade. Ao depender economicamente do capital externo, sob a tutela da Organização dos Estados Americanos, OEA, a escola se transforma em uma empresa, professores e alunos em capital humano, uma vez que ao receber investimentos adequados eles podem produzir lucro – individual e social. Ao seguir com esta perspectiva, a escola não mais se orienta pedagogicamente, passando a se organizar administrativamente, com o objetivo primeiro de produzir um educando eficiente, bem treinado e cumpridor de seu dever patriótico, adestrado assim para a inserção no mercado de trabalho.

Ao voltarmos a nossa análise para a reforma do ensino superior, observamos que ela transformou as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras em Faculdades de Educação. Em relação à questão, De Paula⁵² nos diz:

Gadotti (1983) afirma que a faculdade de formação de educadores passou de uma Faculdade unificada pela Filosofia, baseada no modelo humanista, para uma

⁵²Eustáquio Donizeti de Paula, em uma dissertação de mestrado intitulada “Regime Militar, Resistência e Formação de Professores na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Santo Tomás de Aquino em Uberaba/MG (1964-1980)”, apresenta um valioso estudo em relação à interferência do regime militar brasileiro sobre o processo de formação de professores, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Santo Tomás de Aquino, no período de 1964 a 1980, quando foi encampada pela FIUBE/UNIUBE.

faculdade tecnicista, de acordo com os modelos americanos dos *teachers colleges*. Nesse contexto, a valorização dos métodos em detrimento dos conteúdos que propiciavam um debate com maior criticidade foi um dos responsáveis pela perda na qualidade dos cursos de formação de professores do país (DE PAULA, 2007, p. 61).

Com uma forte atuação no sentido de inibir a formação crítica dos professores, o Estado, ao enfatizar a difusão do método, em detrimento do conteúdo, no processo educacional formativo, deixa de propiciar o debate ao longo da formação docente – ação tão necessária à atividade do professor. Era esperado que o professor apenas dominasse a técnica que permitia a transmissão dos conteúdos programáticos, possibilitando a formação específica do seu aluno, preparando-o tecnicamente para a execução de sua atividade profissional. Qualquer conhecimento que levasse ao questionamento era visto como perigoso para as perspectivas do estado opressor. O governo militar identificou que o controle do processo formativo educacional era a garantia para a consolidação de sua política econômica para o país.

A educação funcionou como suporte para a imposição da ideologia conservadora e a manutenção da segurança nacional para combater o comunismo. Seu conteúdo identificava-se com a teoria positivista, repleta de narrativas, cultos aos governantes e conquistas nacionais, ou seja, o ufanismo do Brasil-potência (DE PAULA, 2007, p. 57).

Dessa forma, a reforma da universidade introduziu mudanças na estrutura dos cursos de graduação. A substituição do sistema de séries pelo sistema de créditos e a criação dos departamentos de cursos propiciou ao governo militar um maior controle da atividade acadêmica, inibindo a politização dos estudantes, ao separar os cursos em departamentos, dificultando o convívio entre estudantes de áreas diferentes. Ao mesmo tempo em que ocorre a diminuição do currículo, deixando de lado algumas disciplinas que tratavam do aspecto formativo crítico, diminuiu-se o tempo de permanência nos cursos. As licenciaturas curtas tinham como propósito suprir de forma rápida a demanda por professores de primeiro grau, com o objetivo de atender à expansão da oferta de ensino, a fim de garantir a formação e a qualificação da classe subalterna, com o propósito de suprir também de mão de obra o mercado interno. Vivíamos a época que ficou conhecida como a do “milagre brasileiro”, que na prática não ocorreu, o resultado imediato foi a perda de qualidade na formação dos futuros professores, comprometendo o nível da educação desenvolvida no país. Assim, muitas foram as ações do regime militar, na intenção política de deter qualquer forma de questionamento da sociedade brasileira que pudesse colocar em risco o projeto transnacional em curso no país. Controlar o processo educativo mostrou-se necessário para a sustentação ideológica do

sistema, com o intuito de formar as novas gerações conforme o seu interesse, inibindo futuras reações contrárias ao regime opressor.

Como já argumentamos, a ação política é inerente à condição humana, está atrelada à vida em sociedade, sendo uma condição *a priori*, necessária ao embate social. Em relação à atividade docente essa questão ganha uma dimensão maior, pois o professor, reflexivo por natureza, necessita dessa politização como elemento gerador de sua ação profissional. Por isso, a nosso ver, a retirada da disciplina de filosofia do ensino básico brasileiro e a reforma do ensino superior, com todas as alterações sofridas em sua estrutura curricular e pedagógica, representou para os militares, a possibilidade concreta de formar as novas gerações sem o germe questionador propiciado pelo pensamento filosófico. Acreditamos que essa carência, ou seja, a falta de formação filosófica representa o fator que engessa a possibilidade da consciência crítica, fundamental para a atividade docente. Entendemos a filosofia, na formação do professor, como um conhecimento fundamental para a tomada de consciência da dimensão política e ética de sua profissão. O professor, por ser um intelectual, necessita desenvolver um senso crítico apurado, identificando que sua atividade profissional requer uma postura compromissada com a transformação do indivíduo e da sociedade desigual. Gramsci, na citação a seguir, reflete a propósito da finalidade da filosofia, no processo de conscientização da classe trabalhadora:

A filosofia da *práxis* não busca manter os “simplórios” na sua filosofia primitiva do senso comum, mas busca, ao contrário, conduzi-los a uma concepção de vida superior. Se ela afirma a exigência do contato entre os intelectuais e os simplórios não é para limitar a atividade científica e para manter uma unidade ao nível inferior das massas, mas justamente para forjar um bloco intelectual-moral, que torne politicamente possível um progresso intelectual de massa e não apenas de pequenos grupos intelectuais (GRAMSCI, 1919-1920, p. 255-256, apud SAVIANI, 1980, p. 14).

Portanto, como nos ensina Gramsci, não é qualquer filosofia que interessa, ela tem que ter em seu corpo teórico reflexões que possam embasar o trabalho intelectual do professor, instigando-o na direção de uma ação transformadora, no sentido de propiciar ao aluno uma formação crítica, que permita um olhar amplo em relação às questões importantes de seu tempo de existência. Munido da formação filosófica o professor pode desenvolver, no cotidiano da sala de aula, reflexões relativas às questões sociais não resolvidas pela sociedade, mostrando suas contradições e apontando possíveis soluções. Nessa linha de raciocínio, só tem sentido pensar o processo educativo (em um mundo desigual) pelo viés libertador, comprometido com a mudança da forma de nos relacionarmos socialmente, por isso, o

professor necessita ter uma forte formação filosófica. Uma formação capaz de fazê-lo encarar a vida humana em uma perspectiva social, motivando o seu aluno a compreender a dialética envolvida nessa relação e a respectiva necessidade do engajamento político, com o propósito de eliminar a desigualdade social, tão nociva ao desenvolvimento das potencialidades humanas. Recorremos novamente a Saviani:

Diz-se que toda a educação deve ter uma orientação filosófica. Admite-se também que a filosofia desempenha papel imprescindível na formação do educador. Tanto assim é que a Filosofia da Educação figura como obrigatória do currículo mínimo dos cursos de Pedagogia. Mas em que se baseia essa importância dada à filosofia? Teria ela bases reais ou seria mero fruto da tradição? Será que o educador precisa realmente da filosofia? Que determina essa necessidade? Em outros termos: o que leva o educador a filosofar? (SAVIANI, 1980, p. 17).

O caminho trilhado na construção desse trabalho seguiu rigorosamente as contribuições dadas por diversos filósofos em épocas distintas, sempre procurando relacionar o trabalho docente a uma forte dimensão ética, política e pedagógica. Assim, podemos responder às questões levantadas por Saviani, argumentando que sua importância está centrada no fato de ser a filosofia a ciência que reflete, com rigor e profundidade, a respeito dos problemas enfrentados pelo homem, ao longo de sua existência. Através do estudo dos principais sistemas filosóficos nos munimos de conhecimentos necessários para o desenvolvimento do senso crítico, tão necessário ao professor; ao mesmo tempo em que entramos em contato com as questões clássicas abordadas pela filosofia, ao longo de nossa história. Dessa forma, o professor, em sua ação profissional, passa a ter um entendimento consistente da realidade – já que a reflexão filosófica nos leva a uma reflexão sobre o universal e não apenas o particular. Assim, o regime de exceção instalado no Brasil com o apoio de boa parte da sociedade civil, com financiamento de uma parcela significativa dos empresários, de setores conservadores da igreja, da classe média – todos temerosos de que o fantasma do comunismo desembarcasse em solo brasileiro – suprime a disciplina de filosofia do ensino básico brasileiro naquele período. Eles tinham a convicção de sua importância, como elemento fomentador do livre pensamento, pensamento subordinado à razão e não à imposição ideológica do Estado.

6 COMPETÊNCIA TÉCNICA X COMPROMISSO POLÍTICO: A REAÇÃO DOS EDUCADORES BRASILEIROS NOS ANOS OITENTA

Um indivíduo humano separado de sua classe social ou alheio às lutas entre as classes, não é concebível. É no interior das lutas, na forma como modernamente se desenvolvem que acontece o processo educativo do novo cidadão. Por ser a educação um processo de classe e, portanto, social, o novo educador coletivo é o Partido que, visível ou invisivelmente, faz os diagnósticos, organiza as atividades educativas, levanta prioridades e avalia resultados.

(ARROYO, Miguel, BUFFA, Ester, OSELLA, Paolo, 2010, p.108)

No capítulo anterior apresentamos alguns aspectos importantes das reformas impostas pelo governo militar durante o período de exceção. Elas modificaram a estrutura do ensino no país, mas não a tradição herdada da cultura brasileira, dominada pelos interesses das elites, cuja preocupação imediata é a garantia dos privilégios construídos ao longo do processo histórico. Contudo, o milagre de levar o Brasil ao mundo desenvolvido, sob a tutela das forças armadas, mostrou-se sem consistência com o passar do tempo. Setores progressistas da sociedade perceberam que só a mobilização e politização da população poderia levar o país novamente aos caminhos democráticos. Um sistema que nega a liberdade de expressão, impedindo a participação da população nas decisões importantes para o futuro da nação, cria as condições dialéticas para a sua libertação. Portanto, é através do exercício do pensamento crítico que a sociedade brasileira vai reagir à ideologia dominante nesse período contraditório

de nossa história. Corbisier nos dá uma boa argumentação para o entendimento do processo histórico dialético:

Mas, que significa dizer que a realidade, natural ou histórica, é dialética? Significa dizer que a realidade é mudança, transformação, metamorfose, processo que não se detém em nenhuma de suas formas, configurações ou estruturas. A substância da história, como da vida humana, é o tempo, a temporalidade, em cuja fluência, o ser, que é a tese, e o não-ser, que é a antítese, se reconciliam no vir a ser, que é síntese. Se o processo não fosse contraditório, a tese poderia excluir a antítese, convertendo-se em absoluto. Ocorre que a antítese, ou negação da tese, está implícita na própria tese, assim como a morte, por exemplo, está implícita na vida. Feito de tempo, e trabalhado pela contradição essencial que constitui a temporalidade, o ser humano nasce, vive e morre, sendo, portanto, efêmero e não eterno. Os impérios e os regimes participam dessa condição e são tão contraditórios e tão efêmeros quanto o ser humano. Duram mais, sem dúvida, mas nem por isso deixam também de perecer (CORBISIER, 1976, p. 111).

A reação da sociedade brasileira ao regime militar vem, portanto, como consequência imediata dessa contradição histórica, apontada por Corbisier, e tem como objetivo principal superar o Estado ditatorial. Entre os vários segmentos organizados politicamente naquele momento destacamos a categoria dos metalúrgicos (representante dos trabalhadores que com sua força propulsora produziam os bens de consumo e de produção para o desenvolvimento da indústria brasileira) e a categoria dos profissionais da educação. Esta última iniciou a luta pela retomada do controle da organização sindical, já que ao longo da ditadura foram colocados interventores presidindo os sindicatos, sem nenhuma participação democrática dos trabalhadores. Organizar os trabalhadores passou a ser um caminho de mão única, a ser seguido com uma trajetória construída coletivamente, cuja finalidade maior era chamar a base para discutir um projeto político educacional para o país, com o propósito de conscientizar o professorado em relação a sua ação profissional transformadora. Ação que bem utilizada fomentaria nas novas gerações uma visão crítica da realidade nacional.

No entanto, a questão não era tão simples. Após esmagar com mão de ferro qualquer reação da sociedade brasileira, o Estado de exceção governou o país seguindo a cartilha proposta pelo sistema financeiro internacional. À população restou o caminho da luta pela redemocratização, via organização da sociedade civil. Então, era fundamental trabalhar com o objetivo focado na direção da criação de uma atmosfera social propícia, que unificasse a reação dos vários segmentos da sociedade, com o propósito do retorno da garantia dos direitos constitucionais suspensos. Daí a importância que passou a ter a educação nesse momento, em particular a categoria dos professores, já que estando a escola controlada politicamente e, conseqüentemente, pedagogicamente, restava a possibilidade concreta da ação política do

professor, disseminando na escola, na sala de aula, um trabalho de conscientização da população escolar, em relação ao momento político vivido pelo país e à necessidade do engajamento político da população, visando alcançar a democratização do Brasil.

No plano teórico havia um debate que merece destaque nesse trabalho, pois trata da ação do professor no campo do real de sua atuação profissional. A questão refere-se à polêmica entre competência técnica e engajamento político, cujos interlocutores mais aguçados foram Guiomar Nano de Mello⁵³ e Paolo Nosella⁵⁴. Muito já se discutiu sobre o assunto e, por isso, vamos deixar de lado os pormenores que enriqueceram o debate naquele período, limitando-nos a trazer as questões que interessam ao tema central dessa dissertação. Para atingirmos esse objetivo, temos que registrar as considerações feitas por Saviani⁵⁵, em relação a essa questão, já que Guiomar e Paolo pertenciam à mesma turma do curso de Doutorado em Educação, pela PUC-SP, sendo orientados por ele (Saviani), com a particularidade da defesa da tese de cada um ter ocorrido na mesma data: em vinte e seis de junho de mil novecentos e oitenta e um.

A questão central dessa polêmica deve-se ao livro publicado por Guiomar⁵⁶, “*Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*”, resultado imediato de seu trabalho no doutoramento; e a reação de Nosella⁵⁷, ao publicar o artigo na *Revista Educação e Sociedade*, n.14, intitulado “*O compromisso político como horizonte da competência técnica*”. Num período em que o Estado brasileiro encontrava-se dominado por um governo não democrático, que seguia as orientações econômicas norte-americanas, tornava-se necessário o controle da sociedade civil e política e, para isso, ocorreu uma grande ação do governo militar na área da educação.

Em nenhum período da História da Educação no Brasil as iniciativas governamentais desenvolvidas no campo educacional foram tão intensas quanto na última década (1965 a 1975). Convocam-se Conferências Nacionais de Educação e Colóquios Regionais sobre os Sistemas Estaduais de Educação; desenvolvem-se planos (trienais, quinquenais e decenais) globais e setoriais em que a educação é

⁵³ Guiomar Nano de Mello, formada em Pedagogia, com mestrado e doutorado em Educação, pela PUC-SP e pós-doutorado no Institute of Education da London University.

⁵⁴ Paolo Nosella, licenciado em Filosofia, mestrado e doutorado em Filosofia da Educação, pela PUC-SP.

⁵⁵ Em sua obra “*Pedagogia Histórico-Crítica*”, de 1991, nos capítulos 2 e 3, Dermeval Saviani retoma a questão como ponto introdutório para o desenvolvimento do tema central do livro, ou seja, a “*Pedagogia Histórico-Crítica*”, como uma alternativa à pedagogia conservadora, que não dava conta das rápidas mudanças culturais vividas naquele período.

⁵⁶ Esse livro foi publicado em 1982 pela editora Cortez/ Autores associados em São Paulo.

⁵⁷ Esse artigo foi publicado em 1983.

destacada como fator estratégico do desenvolvimento; redefinem-se as leis para os três níveis de ensino; reformulam-se os currículos e instrumentos de avaliação dos alunos; e, o próprio conceito de educação é revisto e reinterpretado sob um novo enfoque: o econômico (FREITAG, 1980, p. 13).

Ao identificar o processo educativo como uma atividade atrelada ao fator econômico, o governo se aproxima do modelo educacional americano, ocorrendo, por isso, a substituição da pedagogia escolanovista⁵⁸ pela pedagogia tecnicista⁵⁹, com o propósito de instrumentalizar a população brasileira a fim de suprir os interesses do mercado internacional. Não podemos perder de vista o fato de que o processo educativo se desenvolve através de uma linha pedagógica conectada a uma estrutura de poder, deixando claro, portanto, que ela não é uma ação humana neutra. Por conta disso, o controle da sociedade civil passava pelo controle das instâncias educativas, fato bem entendido pelo estado opressor. Dessa forma, indo de encontro à dialética hegeliana, para inibir a ação do governo era necessária uma reação⁶⁰, que passava pelo processo educativo.

[...] cabe entender a educação como um instrumento de luta. Luta para estabelecer uma nova relação hegemônica que permita constituir um novo bloco histórico sob a direção da classe fundamental dominada da sociedade capitalista – o proletariado. Mas o proletariado não pode se erigir em força hegemônica sem elevação do nível cultural das massas. Destaca-se aqui a importância fundamental da educação (SAVIANI, 1980, p. 11).

Nesse contexto, pelo processo educativo é que os educadores brasileiros buscarão uma saída para enfrentar a grande crise estabelecida no país ao longo desse período. Nesse caso, a existência de um professor consciente, politicamente, e bem preparado, tecnicamente, era o

⁵⁸ O ideário da Escola Nova veio para contrapor o que era considerado “tradicional”, de tal modo que a: “a centralidade da criança nas relações de aprendizado, o respeito às normas higiênicas na disciplinarização do corpo do aluno e de seus gestos, a cientificidade da escolarização de saberes e fazeres e a exaltação do ato de observar, de intuir, na construção do conhecimento do aluno” (VIDAL, 2003, p. 497).

⁵⁹ A partir do pressuposto da neutralidade científica (e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade) a pedagogia tecnicista advogou a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretendeu-se a objetivação do trabalho pedagógico. Buscou-se, então, com base em justificativas teóricas derivadas da corrente filosófico-psicológica do behaviorismo, planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor e se na pedagogia nova a iniciativa deslocou-se para o aluno, na pedagogia tecnicista o elemento principal passou a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária. A organização do processo converteu-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção.

⁶⁰ Issac Newton, no século XVII, identificou a lei da ação e reação relativa aos fenômenos físicos. Ela diz que toda ação está atrelada a uma reação, de mesma intensidade, de mesma direção e de sentido contrário. Embora, os fenômenos sociais sejam mais complexos que os físicos, nesse caso, podemos apontar para o fato de que a reação dos educadores à política educacional do governo deveria ter maior intensidade para que se possa superá-la.

mínimo necessário para que este profissional pudesse, através de seu trabalho, contribuir para a construção de novas perspectivas educacionais para o país. Se havia essa convicção, por que surgiu a referida polêmica? Para responder a essa indagação vamos revisitar essa história.

Como afirma Saviani em sua análise, presente no livro de Guiomar (capítulo VI), cujo título é *“Do senso comum à vontade política, uma das sínteses possíveis”*, reforçando a tese principal do trabalho: “[...] sugerindo que a passagem do senso comum à vontade política se dá pela mediação da competência técnica [...]” (SAVIANI apud MELLO, 2005, p. 27).

Em um momento de muita tensão de nossa história política, em que as relações de convívio são limitadas pela censura estabelecida dentro da estrutura social, com o Estado controlando e ditando normas de conduta, observamos que a argumentação deixa margem para indagações referentes à sua real proposição. Estaria Guiomar reforçando a pedagogia tecnicista estabelecida na escola via decreto arbitrário? Em relação a esse fato, Saviani com o olhar cirúrgico que lhe é peculiar, pinça do livro da autora o seguinte argumento: “Se é que estou captando corretamente o movimento existente nisso tudo, o que vislumbro é a possibilidade de esgotar a ação docente naquilo que ela pode ter de eficiência técnica” (MELLO, 1982, p. 43, apud SAVIANI, 2005, p. 28).

Nisto reside o que Saviani denominou como “pomo da discórdia”, pois indicaria uma defesa da pedagogia tecnicista que sustentava a ação pedagógica da escola – controlada politicamente pelo regime militar. Com sua lente apurada, Saviani continua a leitura crítica da obra de Guiomar, pois não acreditava que a mesma estivesse apresentando uma tese que defendia uma ação pedagógica tecnicista. Vejamos o que ele encontra:

Uma análise realista da condição de muitos desses professores eliminaria qualquer suspeita de que a importância da competência técnica seria apenas tecnicismo. Há alguns que dominam mal os próprios conteúdos que deveriam transmitir; que desconhecem princípios elementares do manejo de classe de alfabetização e que, muitas vezes, sequer possuem domínio satisfatório da própria língua materna (MELLO, 1982, p. 55, apud SAVIANI, 2005, pp. 28-29).

Entendemos que, ao argumentar sobre a falta de competências do professor (competências que deveriam fazer parte de seu domínio profissional), Guiomar está dando sinais de que sua proposta vai além do tecnicismo; já que todos os que estão envolvidos com a atividade educacional sabem que existem habilidades e conhecimentos imprescindíveis para uma atuação profissional eficaz. Desse modo, Saviani também sustenta o seu argumento:

A tese central de Guiomar é que a função política da educação se cumpre pela mediação da competência técnica. Ela considera que para realizar essa função

política de forma transformadora é necessário possuir competência pedagógica, dominar os processos internos ao trabalho pedagógico (SAVIANI, 2005, p. 33).

Assim, podemos afirmar que ela está reforçando a tese de que a educação é uma atividade política. O problema está no argumento de que para que a escola possa cumprir a sua ação política transformadora, ela tem que dar conta do seu papel específico. Para isso, o professor deve possuir um domínio de competências técnicas que o coloca em condições de executar sua atividade laboriosa de forma plena. Falar do papel específico da educação é uma tarefa árdua, tamanhas são as possibilidades e distintas interpretações que podemos fazer sobre a sua natureza, sobre a sua identidade, já que elas admitem apropriações indevidas por parte de diversas correntes políticas, que podem utilizá-las para sustentarem suas ações pedagógicas. Vamos nos reportar, mais uma vez, a Saviani, pois ele nos dá uma interpretação relativa à natureza específica da educação que muito se aproxima dos argumentos utilizados nesse trabalho:

[...] a compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não material, cujo produto não se separa do ato de produção, permite-nos situar a especificidade de educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens (SAVIANI, 2005, p. 22).

Entende-se, assim, a amplitude de seu conceito, de seu caráter político e transformador. Essa segunda natureza que compõem o homem só se concretiza pelo pensamento, sendo a educação a categoria responsável por desenvolvê-la. Contudo, estando ela a serviço do Estado, contribui para reproduzir os valores da classe dominante e, dessa forma, reproduz as relações de conflito da sociedade. Por isso, a polêmica gerada pela discussão estabelecida entre os autores, já que aceitar a competência técnica como qualidade principal atribuída ao professor era, naquele momento da vida nacional, uma forma de desviar a discussão sobre a dimensão política do trabalho docente. Vale lembrar que a palavra competência é muito usada pelo sistema capitalista para comparar a qualidade de um trabalho em relação a outro, com isso ela passou a ter um sentido pejorativo para a classe trabalhadora. Dizer que um professor é competente, não nos permite, *a priori*, identificar em relação a qual qualidade intrínseca ao trabalho docente estamos nos reportando.

Voltando a questão em discussão, Saviani destaca que em seu livro, Guiomar, apresenta de forma clara a sua tese: “o sentido político da prática docente, que eu valorizo, se realiza pela mediação da competência técnica e constitui condição necessária, embora não

suficiente, para realização desse mesmo sentido político da prática docente para o professor” (MELLO, 1982, p. 44, apud SAVIANI, 2005, p. 34).

Ela afirma que para o professor ter a consciência da dimensão política da educação é preciso garantir a sua competência técnica, ou seja, o conhecimento de diversos atributos que compõem sua profissão, nesse caso, assim, e só assim, ele poderá chegar ao compromisso político. Já que, para Guiomar, a mediação que irá possibilitar atingir o compromisso político se materializa através da competência técnica do professor.

A discussão não termina aí, pois segundo Saviani, a questão é saber como se relaciona a competência técnica com o compromisso político. Segundo a análise da obra de Guiomar, na visão de Saviani, ela trabalha separando o sentido político *em si* e o sentido político *para si*. O sentido político *em si* diz respeito à natureza política da educação, como atividade responsável pela transmissão do conhecimento produzido historicamente pela sociedade, atividade que não é neutra e, por isso, necessita da consciência política do professor, ou seja, do sentido político *para si*. Pois, de posse desse atributo, o professor pode compreender a importância de sua atividade profissional e a necessidade do seu engajamento político. Comprometimento que exige dele competência técnica, o que Saviani chama de saber-fazer, para atingir o que se espera da atividade docente comprometida com a luta pela igualdade entre os homens, ou seja, o que podemos chamar de saber-fazer-transformando. Já argumentamos nesse trabalho sobre a importância da dimensão política-ética-pedagógica da atividade docente, atrelada à formação filosófica do docente. Acreditamos que ela, segundo o nosso entendimento, é a responsável por despertar nesse profissional o sentimento do sentido libertador do processo educativo, cuja motivação primeira é a garantia da igualdade de informação e formação para todos, no sentido da construção de uma sociedade democrática, onde todos tenham acesso às conquistas culturais e tecnológicas produzidas ao longo do processo histórico social. Assim, dentro de uma linha progressista de pensamento, a competência técnica faz parte da mesma categoria do compromisso político, uma não existe sem a outra. Ambas estão interligadas à perspectiva revolucionária do processo educativo e, portanto, pertencem à qualidade comum que deve ser exigida do educador⁶¹.

Após o entendimento inicial relativo ao termo “competência técnica” (apresentado por Guiomar) e as ponderações feitas por Saviani, precisamos entender o outro lado do “pomo da discórdia”, o que Saviani denomina como “a árvore do fruto proibido”, ou seja, a questão levantada por Paolo Nosella: “o compromisso político como horizonte da competência

⁶¹ Utilizamos a palavra educador no lugar de professor, isso em função da amplitude que a mesma pode alcançar, já que há o entendimento de que ela abraça vários atributos relacionados à atividade profissional do professor.

técnica”. É bom que se diga que – à luz de interesses políticos – um trabalho teórico pode ser interpretado na direção que convém aos seus intérpretes. Um exemplo clássico dessa afirmação foi o uso da obra de Nietzsche para sustentar posições políticas alinhadas ao nazismo. Por isso, cabe-nos a preocupação de esgotar a demarcação teórica de um trabalho, com o propósito de diminuir a possibilidade de futuras interpretações que desvirtuam a fala do autor. Começamos resgatando as considerações de Saviani:

O artigo “O compromisso político como horizonte da competência técnica” começa por registrar uma perplexidade que se expressa no temor de que a tese da Guiomar signifique um retorno a “um novo e disfarçado tecnicismo pedagógico”. Tal temor se mantém, embora se reconheça na referida tese “claras afirmações a respeito da necessidade de ainda se criticar e denunciar a prática escolar” existente. Isto ocorre em razão da insuficiente historicização dos conceitos trabalhados na tese (SAVIANI, 2005, p. 43).

Segundo Saviani, a saída tomada por Paolo é a de historicizar, do ponto de vista cultural, as duas formas dialéticas de competência técnica, a saber: a competência ligada à “cultura enciclopédico-burguesa” e a relacionada à “cultura histórico-proletária”. Para entendermos essas competências identificadas por Nosella, vamos conhecer a origem de suas formações, do ponto de vista histórico. Nesse caso, precisamos destacar que cronologicamente a primeira tem sua origem na Revolução Francesa, que representou para o século XVIII a superação do feudalismo, forma ultrapassada de organização social. A instalação do estado burguês foi possível graças à atuação revolucionária da burguesia naquele período. Contudo, a superação de uma forma egoísta de organização social não logrou melhoria das condições de vida para a população em geral, como afirma Corbisier:

A revolução, no entanto, precedida e preparada historicamente pelo pensamento, e feita em nome da razão, abriga uma contradição fundamental, entre a estrutura econômica social e a ordenação jurídico-política, entre a “sociedade civil” e o Estado, como diria Hegel. Mantendo a apropriação privada dos meios de produção, conserva a raiz da desigualdade econômica, que tornava ilusória a igualdade meramente jurídica e formal em face da lei. A razão, ou a racionalidade, não chegara, pois, a impregnar a totalidade da substância histórica, uma vez que a nova sociedade e o novo Estado, que se construíram sobre os escombros do “antigo regime”, mantinham a dicotomia fundamental entre senhores e servos, características de todas as sociedades anteriores. Em tese, a democracia burguesa estabelecia a igualdade de todos em face da lei. Na realidade, a riqueza, o bem estar, o conforto e a liberdade, para não falar na saúde, na educação, na cultura, etc. continuavam a ser privilégio da classe economicamente dominante e politicamente dirigente (CORBISIER, 1978, p. 40).

Diante do quadro de fracasso que se instala após a chegada ao poder da burguesia, vamos assistir a construção de uma nova forma de exclusão criada dentro de um estado

democrático. Nessa perspectiva, na busca por sua liberdade, o homem cria no processo histórico-dialético as condições de superação para essa nova roupagem de sociedade elitista, consolidada após a Revolução Industrial do século XIX. Essa crítica à sociedade burguesa é teorizada por Marx e Engels e está relacionada à “cultura histórico-proletária” identificada por Nosella, tornando-se conhecida como socialismo científico ou teoria da *práxis*.

A crítica marxista, do regime capitalista e burguês, não se formula apenas em função de categorias econômicas, mas de categorias filosóficas, tais como totalidade, contradição, dialética, alienação, etc. Sem dúvida para Marx, o socialismo é um movimento real, implícito nas contradições do capitalismo, mas nem por isso, a revolução social pode ser comparada a um acontecimento da natureza, pela simples razão de que o protagonista da história é o homem que, além de natureza, é consciência e liberdade. Embora a história tenha um sentido, uma razão, esse sentido, essa racionalidade, não se realiza automaticamente, à revelia do homem e da sua vontade. A constituição da história como ciência, e o marxismo é precisamente a história tomando consciência dela mesma, torna possível a elaboração de uma política científica e de uma técnica ou metodologia política de luta, conquista e exercício do poder (CORBISIER, 1978, p. 41).

Aí está mais uma lúcida reflexão de Corbisier, ensinando-nos que a história é construída na *práxis*, na ação do homem sobre a realidade e, portanto, ela é possível de ser modificada, já que em última análise ela depende da organização do povo em sua luta por melhores condições de existência. Desse modo, após identificar que as duas formas de competência técnica (citadas por Nosella) têm suas origens históricas atreladas ao estado burguês e ao estado socialista, sendo por isso necessário historiar o contexto político no qual essas competências foram construídas. Ressaltamos que estava em jogo a luta pela democratização do país, a luta pelo retorno da liberdade de expressão, pela garantia dos direitos individuais dos cidadãos, estava em jogo o futuro de um país jovem, porém, cheio de contradições. Assim, em relação à polêmica em questão, Saviani interpreta novamente o ponto de vista levantado por Nosella:

Em síntese, o autor posiciona-se resolutamente pela subordinação da competência técnica ao compromisso político, definido a partir de um horizonte político que implica o rompimento com a velha competência técnica gestada no seio de um compromisso político reacionário ou conservador e a gestão de uma nova competência técnica comprometida politicamente com as forças emergentes construídas pelas massas trabalhadoras (SAVIANI, 2005, p. 43).

Por isso, não podemos deixar de ser críticos, não podemos não enxergar que toda ação do Estado opressor é para manter e alargar o horizonte político de sua dominação. Não há neutralidade, falamos e defendemos nossos pontos de vistas em função de nossa formação, de nossa visão de mundo, ou seja, de nossa cultura. Seria ingenuidade de nossa parte, professores

que somos, o não entendimento da dialética que compõe a vida do homem em sociedade. Assim, compreendemos que a formação filosófica configura um ponto de referência importante para compor o escopo teórico do professor em sua ação transformadora. Nesse sentido, vejamos a relação que Corbisier estabelece entre a natureza da história e a filosofia:

Assim como o domínio da natureza só se tornou possível a partir do momento em que se constitui uma ciência da natureza, assim também o domínio e a transformação do mundo humano, da história, só se tornaram possíveis após a constituição da ciência da história. Ora, a consciência, a ciência da história, é a própria filosofia. Se a filosofia consiste na reflexão da realidade toda, ou sobre a totalidade do real, isto é, a natureza e a história, e se a natureza nos é dada historicamente, a filosofia consistirá na reflexão ou na tomada de consciência do processo histórico, em suas origens, estrutura e razão de ser (CORBISIER, 1978, p. 41).

Essa é a importância que identificamos na filosofia, como parte da formação do professor, um conhecimento que nos permite atacar os problemas com os quais nos deparamos na vida e, conseqüentemente, na escola, num sentido amplo, crítico, liberto das amarras dogmáticas do sistema político vigente, comprometido com um projeto de emancipação da população. Hoje excluída, historicamente, pela denominada globalização neoliberal⁶². Dessa forma, continuamos a nossa visita aos argumentos levantados por Paolo em seu artigo, no intuito de contrapor a argumentação de Guiomar e de examinar a questão da politização como condição primeira da atividade docente. Num mundo desigual, dominado pelos interesses empresariais, em que o desejo de lucro move a economia, a educação só se sustenta como atividade humana emancipadora se seguir uma linha pedagógica libertadora e, para isso, o professor deve participar ativamente dessa construção política. O problema está na concretização desse ideário. Para Paolo a competência técnica fica subordinada ao interesse político construído na esfera da organização da classe trabalhadora, algo que irá explicitar o tipo de sociedade que queremos alcançar. Então, trata-se de um projeto de sociedade que diverge da concepção cultural-enciclopédica-burguesa, já que ela propagou no horizonte da sociedade os valores que permeiam o pensamento ocidental, pensamento que fomentou as contradições até hoje vividas por nossa sociedade. Longe do esgotamento dessa discussão, entendemos que tanto a competência técnica quanto o compromisso político

⁶² [...] A globalização neoliberal corresponde a um novo regime de acumulação do capital, um regime mais intensamente globalizado que os anteriores, que visa, por um lado, a dessocializar o capital, libertando-o dos vínculos sociais e políticos, que no passado garantiam alguma distribuição social e, por outro lado, submeter a sociedade no seu todo à lei do valor, no pressuposto de que toda atividade social se organiza melhor quando se organiza sob a forma de mercado[...] (BOAVENTURA, 2005, p. 11).

preenchem por inteiro os requisitos necessários à formação do professor, contudo, devemos ter cuidado com a apropriação dessas categorias feita pelo regime vigente.

[...] O discurso da transformação não só é temido como tende a ser apropriado pela classe dominante. Aliás, nós sabemos que ela própria procura tomar iniciativa de formulação de um discurso transformador como mecanismo de manutenção/recomposição de hegemonia. Eis por que, se o discurso relativo a um compromisso político transformador pode ser tolerado, as tentativas de concretizar tal compromisso são combatidas das mais diferentes formas, sem excluir a repressão violenta quando os demais recursos não se revelarem eficazes (SAVIANI, 2005, p. 52).

Da ditadura aos dias atuais, vários foram os discursos e as ações do Estado que refletem a fala de Saviani. No mundo tivemos os discursos oportunistas do “fim da história”, aproveitando a abertura política e econômica ocorridas no leste europeu (a partir de 1989) e no Brasil, recentemente, a chegada do Partido dos Trabalhadores ao poder, frustrando as expectativas da classe trabalhadora em relação às mudanças estruturais no estado brasileiro. Ambos têm em comum o reforço da sociedade burguesa, com a manutenção das classes sociais, sem compromisso com a superação da hegemonia do sistema capitalista de mercado. É oportuno nesse momento recorrer a duas categorias trabalhadas por Gramsci e citadas por Saviani, no prefácio feito para a terceira edição do livro do Paolo Nosella: “*A escola de Gramsci*”. Segundo Saviani essas categorias são importantes para a compreensão de fenômenos políticos atuais como, por exemplo, a guinada para a direita dada pelo Partido dos Trabalhadores ao chegar ao poder. A primeira categoria se refere à “sociedade civil” e a segunda à do “transformismo”. Na primeira categoria temos a adesão da sociedade civil às diretrizes políticas e econômicas definida pelo governo conservador. Não se busca superar as contradições existentes, mas sim tirar partido das políticas públicas com objetivos muitas vezes duvidosos. Um exemplo bastante atual são as “organizações não governamentais”, as chamadas ONGs, cuja aprovação para seu estabelecimento passa pelas regras estabelecidas pelo governo e, portanto, elas cumprem um papel social atrelado à diretriz política governamental. Já a categoria do transformismo se refere, para Gramsci, a um fenômeno geral que possui várias formas de manifestação. Em particular, o transformismo parlamentar, que é para este autor uma das formas históricas da “revolução passiva” ou da “revolução restauração”, assim: “de um modo geral o “transformismo” se refere à assimilação dos membros, em especial os intelectuais, das classes subalternas à classe dominante ampliando sua base social” (SAVIANI, p. 17, apud NOSELLA, 2010).

Gramsci diferencia também o que ele denomina como “transformismo molecular” do “transformismo de grupo”. O primeiro acontece quando os dirigentes da oposição, em geral, migram para o bloco conservador. Enquanto no “transformismo de grupo” a migração ocorre por inteiro, ou seja, toda a representação da oposição migra para o lado do poder constituído no momento histórico em curso. Não seria esse fenômeno político identificado por Gramsci no início do século passado, o responsável pela chamada “dança das cadeiras” no parlamento brasileiro a cada mudança de governo? Saviani reforça essa tese, ao identificar na política brasileira recente, casos que podem ser entendidos a partir das reflexões desenvolvidas por Gramsci, no início do século XX:

Como interpretar a conjuntura política brasileira atual? Como considerar as mudanças que marcam expressivas lideranças do PT e do próprio Lula? Como entender as metamorfoses que assinalam o PT como um todo? Penso que a categoria do “transformismo” se constitui numa chave teórica preciosa para encontrarmos respostas para essa e outras perguntas. Daí, sua inegável atualidade (SAVIANI, p. 17, apud NOSELLA, 2010).

Verificamos que o problema que fomentou o debate nos anos oitenta relativo à competência técnica e ao compromisso político atrelado à atividade docente tem desdobramentos em várias questões, continuando ainda sem solução, mesmo tendo passado a primeira década do século XXI. Dessa forma, voltamos à polêmica, ao argumento central de Nosella, que afirma que toda competência técnica carrega em si um compromisso político, pois ela é construída dentro da organização social e, portanto, revela em sua ação prática uma contaminação do ideal enciclopédico-burguês. Saviani contribui para a discussão com uma aproximação da fala de Guiomar e Nosella relativa à questão de que estamos tratando:

Ora, dizer que o saber-fazer é *concretização* de uma linha política e que é no saber-fazer que se *concretizam* certas intenções sociais gerais, não significa admitir que é pela competência técnica que se realiza o compromisso político? Insinua-se, pois, também no texto do Paolo aquilo que estava explícito no livro da Guiomar: o conceito de mediação (SAVIANI, 2005, p. 50).

Em sua argumentação Nosella deixa claro a sua posição em relação à indagação de Saviani. Para ele, a competência técnica não pode ser considerada “em si”, ela é sempre entendida como uma componente do compromisso político.

Jamais lembraremos bastante o fato de que, se os elementos técnico-educativos, em si, podem ser considerados neutros, de fato esta verdade não passa de uma abstração, já que os elementos técnicos existem sempre num determinado processo histórico e ninguém se iluda de poder assimilar esses elementos “em si”, sem concretamente

assimilar também a direção histórica que os produziu (NOSELLA, 1983, p. 94 apud SAVIANI, 2005, p. 51).

Aí está mais um argumento que reforça a concepção filosófica atrelada ao materialismo histórico, pois, sendo o homem situado e datado, ele encontra-se limitado no espaço-tempo de sua época de existência e, por isso, convive com as questões políticas que envolvem as consciências críticas do momento histórico vivido. Sendo assim, a competência técnica do professor é construída dentro do aparato ideológico dominante e, por isso, carrega no seu bojo uma visão política que se encontra em ressonância⁶³ com a consciência política oficial. Para poder romper com a política educacional planejada pela classe dominante, que não tem compromisso com um projeto emancipador, o professor deve ter consciência da conexão ideológica entre estado e escola, para assim, exercer uma ação transformadora em sua prática educativa. Assim, de acordo com o nosso entendimento, quando o professor tem uma boa formação filosófica, seu escopo crítico possui mais intensidade, contribuindo para que ele se liberte das tentações apresentadas ao longo do processo educativo, indo de encontro aos ideais já estabelecidos em sua formação profissional.

Ao retomar nosso problema, não podemos deixar de lado o período histórico em que se deu a referida discussão. A sociedade brasileira procurava recuperar o direito político extraído do convívio social, nesse caso, a educação representava um ponto de convergência entre os diversos setores da sociedade organizada. Desta forma, para discutir o trabalho docente no viés libertador, precisávamos esclarecer a função social do professor em uma sociedade antidemocrática e desigual. A polêmica se deu em função da necessidade iminente de um projeto pedagógico libertador, que possibilitasse, de fato, novos horizontes pedagógicos para o país. Nesse sentido, qualquer “entrelinhas” que pudesse minar essa perspectiva era vista como argumento para reforçar o estado não democrático. Nosella reage com indignação, pois vislumbra na fala de Guiomar uma preocupação, em primeiro lugar, com a capacidade profissional do professor, ou seja, com a sua competência técnica. Para ele, o momento político exigia o compromisso político do educador, conectado a uma visão progressista da realidade política vivida pelo Brasil. Contudo, colocando a competência técnica *versus* compromisso político, ele não estava polarizando o debate, estava sim, atrelando a atividade docente libertadora ao compromisso político, como afirma Saviani: “ora, não se faz política sem competência e não existe técnica sem compromisso; além, disso, a

⁶³ Ressonância é o fenômeno físico que ocorre quando um sistema recebe energia por meio de excitações de frequência igual a uma de suas frequências naturais de vibração. Como consequência, o sistema físico passa a vibrar com amplitude cada vez maior, aumentando sua energia.

política é também uma questão técnica e o compromisso sem competência é descompromisso” (SAVIANI, 2005, p. 53).

Não há dúvidas, nesse momento, de que tanto a competência técnica como o compromisso político são atributos necessários ao professor engajado em uma prática compromissada com a transformação social. Não se pode ter compromisso político apenas, ele deve caminhar junto com o desenvolvimento da capacidade técnica do professor. Por conta disso, Saviani levanta o debate, a fim de reforçar o entrelaçamento entre ambos, assinalando uma época de exclusão social, em que a população pobre não conseguia ter acesso à educação pública de qualidade em todos os níveis educacionais.

Outro aspecto importante dessa questão refere-se à universalidade do saber, o que para Saviani está ligado diretamente à questão da objetividade. O sucesso alcançado pela mente humana, na interpretação da natureza, está relacionado às leis que foram identificadas nos fenômenos físicos. O fato de atribuir à massa a propriedade de atrair outra massa possibilitou a Newton⁶⁴ escrever a lei da gravitação universal. Uma vez que se trata de uma lei universal, ela tem a sua aplicação estendida para todo Universo possuindo, portanto, uma objetividade atrelada a não dependência da vontade humana. Nas ciências humanas, contudo, a constatação de uma lei, como a chamada lei de mercado, fica subordinada aos interesses de um determinado sistema político, não tendo existência natural, apenas uma existência dogmática, sem garantia, portanto, de sua objetividade. Do ponto de vista dialético a oposição histórica à sociedade capitalista se dá através da sociedade socialista. Uma vez que a mesma propõe a superação da divisão em classes sociais e o surgimento de uma nova consciência crítica, atrelada à necessidade da classe trabalhadora. Em suma, uma teoria social possui objetividade quando propicia – no campo do real – uma ação voltada à superação da sociedade excludente, sociedade que separa os homens: os que são capazes de acumular riquezas; e os que não têm essa capacidade, pois estão destinados ao trabalho que sustenta a riqueza do outro. Essa tem sido a lógica predominante em nossa sociedade até os dias atuais, a mesma afirmada ao longo do século XIX, pelo Positivismo⁶⁵, – corrente que ao declarar a vitória da ciência moderna, com sua metodologia incontestável, proclama a sociedade burguesa como uma forma racional de convívio entre os homens.

⁶⁴ Newton chega a uma equação para o cálculo da força de atração entre duas massas. Essa força depende diretamente do produto das massas e inversamente do quadrado das distâncias entre elas, como fator de proporcionalidade ele define a constante da gravitação universal, conhecida pela letra G.

⁶⁵ O Positivismo foi uma corrente filosófica que surgiu na França no começo do século XIX. Seu principal idealizador foi Augusto Comte (1789-1857). Ela defende que o conhecimento científico só é alcançado quando conseguimos eliminar qualquer sustentação metafísica ou religiosa não sofrendo também influência da política vigente.

Ora, assim como intelectuais do tipo de Montesquieu e Rousseau constituíram-se em ideólogos da burguesia revolucionária e por isso foram capazes de fazer a crítica do Antigo Regime, apontando as exigências de uma nova ordem histórica; e assim como Hegel se configurou como o ideólogo da burguesia triunfante, celebrando no conceito (na ideia absoluta) a consolidação do poder burguês, assim também o positivismo se caracterizou como a ideologia da burguesia conservadora. Por isso ela exorcizou as contradições e a negatividade, fixando-as apenas no lado positivo (daí seu nome) da sociedade burguesa, que passou a ser cultuada como a ordem e o progresso permanentes (SAVIANI, 2005, p. 61).

Assim, ao subordinar o saber objetivo aos interesses da burguesia, o Positivismo proclama a neutralidade do saber como condição de sua objetividade (SAVIANI, 2005). Ora, separar a construção do conhecimento do momento histórico vivido – e não reconhecer a dialética como motora das relações humanas – equivale a ignorar a própria evolução mostrada ao longo dos séculos, com a luta pela libertação do espírito humano contra todas as formas de preconceitos e exclusão. A crítica a essa forma de encarar o problema da objetividade do conhecimento já havia sido feita por Marx, ainda no século XIX.

A burguesia conquistara poder político, na França e na Inglaterra. Daí em diante, a luta de classes adquiriu prática e teoricamente formas mais definidas e ameaçadoras. Soou o dobre de finados da ciência econômica burguesa. Não interessava mais saber se este ou aquele teorema era verdadeiro ou não; mas importava saber o que, para o capital, era útil ou prejudicial, conveniente ou inconveniente, o que contrariava ou não a ordenação policial. Os pesquisadores desinteressados foram substituídos por espadachins mercenários; a investigação científica imparcial cedeu seu lugar à consciência deformada e às intenções perversas da apologética (MARX, 1968, p. 11 apud SAVIANI, 2005, p. 62).

Nos dias atuais verificamos como é verdadeira a reflexão de Marx. Quando nos deparamos com a retirada do trocador nos ônibus, dos cobradores nas entradas dos estacionamento, com a diminuição dos caixas nos bancos, situações em que comprovamos que para o sistema o que importa é, de fato, o lucro, e não o ser humano. Não importa se uma máquina tira o emprego de dez pessoas, o importante é aumentar o lucro, a mais valia. Dessa forma, fica evidenciada a impossibilidade da construção do conhecimento como uma atividade intelectual neutra, percebemos que ela está atrelada aos interesses da classe dirigente. Uma vez que a escola é a entidade social responsável pela transmissão do saber acumulado pela sociedade, pela cultura de um povo, Saviani preocupa-se em historicizar o “saber escolar” e a “concepção de cultura”:

Com efeito, o saber escolar pressupõe a existência do saber objetivo (e universal). Aliás, o que se convencionou chamar de saber escolar não é outra coisa senão a organização sequencial e gradativa do saber objetivo disponível numa etapa

histórica determinada para efeito de sua transmissão-assimilação ao longo do processo de escolarização (SAVIANI, 2005, p. 62).

Nesse ponto, Saviani atrela o “saber escolar” a uma “concepção histórico-proletária”, como condição necessária para a difusão de uma educação voltada para esse segmento, possibilitando a sua tomada de consciência, em relação à realidade imposta pelo modelo econômico de mercado, criando assim, as condições intelectuais e materiais que possibilitam o engajamento político da classe operária, com o objetivo de construir uma sociedade menos desigual. Ao fazer um balanço do ocorrido nos anos oitenta, do século passado, Saviani aponta para o início dos anos noventa, destacando a necessidade de se atingir a maturidade – passando da fase romântica do compromisso político para a fase clássica – com o objetivo de encontrar um método pelo qual a competência técnica e o compromisso político possam fazer parte, por inteiro, do ideário técnico-político do professor, a fim de que ele, em sua ação transformadora, contribua para o projeto emancipador da classe trabalhadora.

Essas considerações têm relevância para o nosso trabalho, já que entendemos a ação profissional do professor como uma ação política por natureza e, portanto, fortemente determinada pelo compromisso político, pela possibilidade de transformação do educando através da educação – ação educativa balizada pela ética e sustentada por uma formação filosófica intensa. Todos esses atributos que fazem parte do “ser professor” só se justificam se ele for possuidor de uma boa formação técnica, algo que o permita exercer dignamente a sua atividade profissional.

Em um artigo de 2005⁶⁶, Nosella percorre novamente a polêmica desenvolvida na efervescência do estado de exceção. Ele indaga: e hoje, qual é o compromisso político? Estamos falando de que compromisso político? De que competência pedagógica? As mudanças ocorridas no mundo, especialmente no Brasil, trouxeram consigo muita frustração para todos os que acreditavam na possibilidade de que fosse alcançada uma consciência crítica, voltada para a necessidade de mudanças na estrutura da sociedade.

A difusa (e confusa) ideologia cognominada de “esquerda” não é mais referência suficiente. Por 20 anos caminhamos seguros guiados por um cometa brilhante no céu. Para nós todos, a distinção entre direita e esquerda era clara e insofismável. As dúvidas levantadas por certos intelectuais pareciam-nos impertinentes (NOSELLA, 2005, p. 228).

⁶⁶ No artigo denominado “*Compromisso político e Competência técnica: 20 anos depois*”, Nosella faz uma releitura do debate ocorrido nos anos oitenta a respeito do compromisso político e da competência técnica do educador.

Diante do novo horizonte desenvolvido no processo histórico, Nosella reflete sobre de que maneira podemos retomar essa caminhada. Ele destaca quatro possibilidades, a fim de que não deixemos para trás os ideais que marcaram uma época e toda uma geração. A primeira delas se refere à valorização da dúvida como método. Esse retorno a Descartes faz-se necessário para que o educador recoloca as questões e valorize a dúvida. Assim como fez Descartes: primeiro duvidando e depois identificando o que era, de fato, conhecimento confiável. A segunda se refere à consolidação de uma cultura democrática, tal como mostramos no capítulo anterior, nosso jovem país ainda não possui essa cultura enraizada. Embora já se tenha passado quase trinta anos do fim da ditadura, ainda estamos vivendo um processo de amadurecimento político-democrático por parte das instituições e da própria população. Ainda são presentes na vida cotidiana e institucional os vestígios de nossa cultura autoritária e escravocrata. Em relação à educação, Nosella afirma:

Especificamente, para o campo educacional, esse processo de produção de cultura democrática ainda é um “jovenzinho” de 20 anos, trouxe conquistas bem concretas, difundiu a escolarização, sobretudo a fundamental, testou novos processos de avaliação, viu florescer numerosas organizações sindicais e profissionais, animou grandes e vigorosos debates, produziu revistas, livros e comunicação virtual. Tudo isso contribuiu para a melhor identificação histórica do Brasil em geral e de seus educadores em particular. Entretanto, nossa frágil cultura democrática precisa de guardiões e defensores contra toda tentação de recorrer a formas autoritárias do poder. Produzir e defender esse tipo de cultura é ser um educador tecnicamente competente e politicamente comprometido (NOSELLA, 2005, p. 230).

A terceira possibilidade colocada por ele se refere à política. Nosella aponta para a necessidade de refletir sobre o conceito de política, permitindo maior clareza da dimensão técnica e do compromisso político do professor. Tal como argumentamos no capítulo três, para Aristóteles política tem como finalidade última a garantia da felicidade do cidadão. Os meios encontrados para se atingir essa felicidade (já que a política esta relacionada, em última instância, ao poder) propiciaram a escrita de nossa história social até os dias atuais. Nosella reflete ainda:

O poder econômico utiliza-se da força dos bens necessários à sobrevivência humana; o ideológico utiliza-se da força das ideias e dos símbolos para vencer as mentes e dobrar a vontade dos homens; o de governo utiliza-se da força física e burocrática que lhe competem legítima e exclusivamente (NOSELLA, 2005, p. 231).

Essas três formas de poder são usadas, concomitantemente, pela classe dominante, a fim de garantir a sua permanência nele, em contrapartida resta à classe excluída da felicidade ir à luta pela conquista ao direito de também poder ter uma vida digna, sem privações

determinadas pelo poder econômico excludente. Nosella conclui que o professor exerce o seu compromisso político na esfera do poder ideológico. Aliás, encontramos nesta questão mais um argumento que converge para o nosso trabalho. A necessidade de o professor desenvolver – ao longo de sua formação – uma ideologia que o aproxime da classe popular. Que o faça compreender o anseio de liberdade que os oprimidos têm, pois são oprimidos pelos três tipos de poder constituídos. Portanto, a atividade profissional do professor é política, por natureza, e está relacionada a uma ampla formação crítica. Formação essa que possibilita a compreensão dialética da natureza humana e de sua história política, nesse caso, a filosofia representa um suporte teórico essencial para que ele possa atingir um estágio de consciência política, capaz de levá-lo a desenvolver o seu compromisso político. A quarta possibilidade identificada por ele está relacionada à releitura de Gramsci, já que seus escritos foram abraçados pelos educadores dos anos oitenta, como um suporte teórico importante para compreensão da relação entre a teoria de *práxis* e a construção de uma educação emancipadora. Para Nosella, naquele momento histórico, a radicalização dos debates teria levado a conclusões equivocadas sobre a posição dos intelectuais, na luta pela conquista da liberdade democrática. Os que não tinham uma prática progressista identificada com o movimento político de esquerda eram rotulados de conservadores e suas ações políticas eram consideradas marginais.

Uma leitura mais aprofundada de Gramsci diz-nos outra coisa. Quando ele assumiu a direção do Partido Comunista Italiano, em 1923, chama logo atenção do partido para a necessidade de se interessar mais pelos intelectuais tradicionais e de cuidar melhor destes. Foi ele, então que pela primeira vez na história da militância política do socialismo trouxe para o primeiro plano a figura e a importância do intelectual tradicional (NOSELLA, 2005, p. 231).

A reflexão de Gramsci tem a ver com a própria realidade histórica dos movimentos sociais. Após ser consumada a Revolução Francesa, várias “cabeças foram ceifadas” em nome da causa, bastava uma identificação do intelectual com o antigo sistema, para que a sua vida corresse perigo. Foi assim que a genialidade de Lavoisier⁶⁷ foi interrompida. A segunda revolução social construída pela humanidade também calou a voz, para sempre, de vários intelectuais, como foi o caso Trotsky⁶⁸ e, no Brasil, após o golpe de 1964 o mesmo se

⁶⁷ Antoine Lavoisier (1743-1794), químico francês, reconhecido por ter descoberto a composição química da água e por ter enunciado o princípio de conservação da matéria. Foi guilhotinado, após passar por um julgamento sumário, orquestrado por seus adversários políticos. Ao presenciar a sua execução, Joseph-Louis de Lagrange, importante matemático, exclamou: “*Não bastará um século para produzir uma cabeça igual a que se fez cair num segundo*”.

sucedeu. Assim, tal como afirma Nosella, as reflexões difundidas por Gramsci na primeira metade do século passado são, ainda hoje, bastante atuais.

O ser humano possui potencialidades diversas, sua estrutura mental se alinha a sua capacidade de resistir às pressões inerentes ao convívio social, por isso, a reflexão desenvolvida por Gramsci ressalta a liberdade de escolha, como algo que o intelectual deve ter para definir de que maneira poderá se engajar a uma ação política revolucionária.

Portanto, reler Gramsci, hoje, é começar a entender que o compromisso político não se afetiva somente por uma militância orgânica, burocrática, justaposta ao ato técnico-pedagógico, porque o compromisso político se expressa na forma e no conteúdo do próprio ato pedagógico (NOSELLA, 2005, p. 233).

Não se quer dizer com isso que devemos ficar prisioneiros do neoliberalismo, mas sim, que temos que tirar lições do passado, ainda recente, o que nos faz sonhar com a possibilidade de um mundo melhor. O que a história tem mostrado é que não há tirania benéfica, seja qual for a causa que abracemos. Por isso, a preocupação de Nosella, em construir uma cultura democrática, ressaltando que nessa empreitada, todos são bem-vindos, seja qual for a sua tendência política: centro, direita ou esquerda. O importante é ter um compromisso ético-político, lutar por suas ideias sem ferir a dignidade de seu opositor, travar (no campo do real) um embate salutar, em que o fim último seja o da busca pela felicidade de todos, tal como apontou Gramsci no final de sua vida: “ultrapassar a militância burocrática através de uma verdadeira militância ética, porque acima do partido político há sempre o partido ético” (NOSELLA, 2002, p. 43 apud NOSELLA, 2005, p. 235).

Assim, o compromisso político exigido do professor, comprometido com a transformação da sociedade, nesse tempo neoliberal-tecnológico-globalizado, ainda encontra eco nas questões levantadas pela “velha esquerda”. Embora o sonho da emancipação das classes oprimidas, subalternas, excluídas, operárias, não tenha ocorrido pelos caminhos construídos no processo histórico, a contradição apresentada por Marx, no século XIX, só mudou de forma, de aparência. Continuamos mergulhados em uma piscina turva, de águas contaminadas. Mantemos ainda os mesmos desejos primitivos, desejamos o poder, a riqueza, cultivamos a vaidade, o que nos faz crescer mediocrementemente sobre o nosso semelhante. Sonhamos com o estrelato, potencializado pelas conquistas tecnológicas, pensamos ainda em “ter” e o “ser” sempre fica para depois, para a velhice, momento em que vamos refletir um

⁶⁸ Leon Trotsky (1879-1940) foi, juntamente, com Lênin, uma das principais lideranças políticas por ocasião da Revolução Russa, de 1917. Em 1924, após a morte de Lênin, ele foi expulso da URSS, por não concordar com os rumos políticos dados à Revolução por parte de Stalin (1878-1953). Em 1940, exilado no México, ele foi assassinado.

pouco sobre a miséria do mundo. A reação a essa visão egoísta (fomentada pela sociedade elitista) encontra na escola um espaço de formação crítica. Para que ela cumpra o seu papel, o professor – profissional responsável pelo desenvolvimento da atividade pedagógica curricular – precisa estar preparado para esse desafio e, para isso, necessitará de uma competência técnica, um compromisso político e uma atuação ética compromissada com a transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A docência possui atributos que superam, em muito, as expectativas geradas no âmago da sociedade em relação a sua contribuição social. Em tempos de uma avançada tecnologia – que surpreenderia muitos dos que contribuíram com o seu esforço mental e físico para que ela pudesse ser concretizada – e finda a primeira década do século XXI, ainda nos encontramos diante de velhos desafios, no que tangem às questões educacionais e aos seus desdobramentos sociais. Assim, diante da dimensão da proposta da pesquisa e conscientes de que ela não tem a pretensão de produzir um trabalho inédito, mas sim o de recolocar questões antigas (e que, ao nosso entendimento, necessitam ser sempre rediscutidas), dividimos o trabalho em capítulos. Eles vão sendo apresentados em uma sequência direcionada pela filosofia, o fio condutor que nos motivou escrever essa dissertação. A filosofia que defendemos como o conhecimento importante para o professor, ao longo de sua vida profissional, capaz de propiciar um olhar crítico sobre a realidade e, assim, instrumentá-lo para o exercício da docência, no viés libertador, gerando com ela a possibilidade de se materializar, no campo do real, uma ação profissional – algo que contribua para emancipação da população historicamente excluída.

Dessa forma, no capítulo um abordamos a nossa história de vida, desde a formação técnica construída em pleno regime político de exceção, até a opção profissional pela docência. Ao longo deste capítulo destacamos a importância do estudo da filosofia e de sua contribuição para a nossa formação crítica, com o seu desdobramento na escolha da docência como profissão.

No segundo capítulo apresentamos o caminho metodológico que foi seguido para alcançar o objetivo do trabalho, que é o de discutir, do ponto de vista histórico – tomando como referência o golpe dado contra a democracia brasileira, em 1964, pelas forças reacionárias – a importância do trabalho docente, acreditando que ele deve estar fortemente sustentado pela ação pedagógica libertadora, pela atuação ética e pelo engajamento político. Nessa perspectiva, a filosofia torna-se importante como o conhecimento necessário ao docente para o exercício crítico de sua atividade profissional. Destacamos também a forma como o problema discutido na pesquisa encontra solo fértil nos dias atuais, já que as políticas públicas, meritocráticas, propostas pelos governos, desde a década de noventa do século

passado, vão exigir do professor discernimento sobre a sua real finalidade, motivando-o a lutar por uma educação de qualidade e comprometida com a mudança da sociedade.

No capítulo três discutimos a necessidade da carreira docente ser entendida como uma ação política, por natureza, atrelada a uma forte dimensão ética. Aproveitamos para diferenciar ética de moral, do ponto de vista filosófico, e destacar que essas categorias devem fazer parte do escopo formativo do professor em sua ação profissional, preparando-o para o embate na luta pela construção de uma educação libertadora. Educação essa, que possa conscientizar o aluno em relação à importância de modificarmos as relações de convívio entre os homens, já que na escola popular a ação do professor deve pautar-se na conscientização do educando, no viés político-ético-pedagógico e, assim, fomentar nos jovens de classe popular a necessidade implícita do comprometimento na busca por uma sociedade democrática, de fato e de direito e, conseqüentemente, justa e fraterna.

No quarto capítulo (mantendo o vínculo da atividade docente, como algo necessariamente atrelado à tríade política-ética-pedagógica), apontamos para um mundo desigual e, conseqüentemente, sem justiça social, assinalando o processo educativo deve ter como objetivo central o propósito de propiciar uma educação comprometida com a mudança, não só do indivíduo, mas, sobretudo, da forma de nos relacionarmos em sociedade. Defendemos a ideia de que ela deve possibilitar aos excluídos, aos oprimidos e aos subalternos, os caminhos educativos que levam ao desenvolvimento do senso crítico – tão necessário para a tomada de consciência. Nesse sentido, discutimos a educação libertadora desenvolvida por Paulo Freire e a proposta emancipatória de Boaventura, na intenção de refletir sobre a forma como nos dias atuais elas poderiam levar a um projeto transformador para a sociedade, sempre na perspectiva de propiciar uma vida digna para a população, marginalizada pelo regime vigente. Nesse sentido, reforçamos a nossa convicção de que a atividade docente em sala de aula é um momento importante para o processo de conscientização da classe popular. Assim, é fundamental que este profissional, o professor (para o bom desenvolvimento de sua responsabilidade social) tenha em sua bagagem teórico-prática o domínio do conteúdo a ser trabalhado, além de uma forte formação filosófica, o que possibilitará uma ação crítica e transformadora da realidade do mundo humano. Um mundo possível, portanto, de ser reconstruído pelo viés libertador.

O capítulo cinco apresenta as principais mudanças ocorridas na legislação educacional brasileira após o golpe contra a democracia, liderado pelas forças armadas, em março de 1964. Começamos por mostrar o cenário político e educacional, a partir do Estado Novo, na década de trinta, com o objetivo de mostrar para o leitor o movimento desenvolvido pela sociedade

organizada, em prol da consolidação de uma política educacional nacional, assim como os referidos setores que buscavam alcançar a supremacia na condução dessa política. Com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes Básicas da Educação, em 1961, vivia-se a perspectiva de que finalmente avançar-se-ia em relação ao atraso educacional instalado desde os tempos do Império. Não foi o que ocorreu, observamos que o estado de exceção eliminou todo o esforço desenvolvido nas últimas décadas, com a edição de decretos-leis e atos inconstitucionais que produziram uma política educacional tecnicista, espelhada no modelo educacional americano. O importante era instrumentalizar a classe popular, subalterna, para o exercício da atividade industrial e, a elite, para os postos dirigentes, a fim de consolidar a estrutura excludente de nossa sociedade. Mostramos a preocupação da classe dominante em definir uma política educacional que desse suporte à ação política reacionária, desenvolvida naquele período, assim como destacamos as mudanças levadas a curso no ensino básico e no ensino superior com o objetivo de formar as novas gerações, dentro da linha político-pedagógica atrelada aos ideais golpistas. Ressaltamos a retirada da disciplina de filosofia do currículo e a criação, no ensino superior, da disciplina EPB, ações que estavam em consonância com a disposição do governo em formar uma geração de brasileiros controlada ideologicamente – e, assim, inibir futuras reações ao modelo político instituído a partir de 1964.

No capítulo seis apresentamos a polêmica surgida nos anos oitenta relativa à politização do trabalho docente e à sua competência técnica. Partimos da análise feita por Saviani sobre a questão levantada para revisita-la. Por se tratar de uma polêmica ocorrida em um momento em que o país passava por um regime de exceção, o problema trazia desdobramentos políticos importantes, colocando lado a lado Guiomar Nano de Mello e Paolo Nosella, como representantes políticos-pedagógicos desse debate. O referido capítulo torna-se importante para o nosso trabalho, pois ele permite a aproximação da questão central desenvolvida ao longo da dissertação, pelo viés da prática observada naquele momento histórico. Trabalhamos sustentados pelas reflexões de Corbisier, no que tange aos aspectos filosóficos; com Saviani, como representante do pensamento filosófico educacional brasileiro; e com Gramsci, na perspectiva teórica de se alcançar um novo projeto educacional emancipador. No que tange às contribuições de Corbisier, elas permeiam por inteiro o trabalho dissertativo, já que de acordo com o nosso olhar, elas capturam de forma clara e objetiva o sentimento único propiciado pelo estudo da filosofia. Elemento que possibilita um olhar amplo sobre a realidade da vida humana sobre a superfície de nosso planeta. Saviani, por sua vez, traz para o campo da educação a lente aguçada, legada pela filosofia, possibilitando tratar os problemas educacionais em uma perspectiva abrangente. O que nos

impulsiona a não perder as conexões – política, ética e pedagógica –, todas atreladas ao processo educativo. A contribuição de Gramsci, compreendida por intermédio de Nosella, permitiu a reflexão sobre a atualidade, ajudando-nos a compreender o processo educativo atual, remetendo-nos à reflexão crítico-transformadora, com o objetivo de alcançar perspectivas educacionais libertadoras. A discussão dos anos oitenta nos levou à análise da identidade da carreira docente, já que entendemos que a competência técnica e o compromisso político fazem parte do escopo de formação do professor. Portanto, uma vez que o professor possua um parco conhecimento do assunto (que o identifica profissionalmente), não tendo também desenvolvido uma consciência política (que o faça assumir um compromisso político), sua ação no campo de trabalho ficaria limitada, impedindo que ele possa contribuir para a construção de uma educação comprometida com a mudança, com a transformação da sociedade. Dessa forma, podemos dizer que a educação é uma atividade profissional intrinsecamente ligada à competência técnica e ao compromisso político do educador, não existindo possibilidade de uma separação amigável entre essas categorias.

Tal como afirmamos anteriormente, o que nos motivou a escrever esse trabalho foi a nossa convicção, extraída da *práxis*, da necessidade de pensar a atuação do professor em sala de aula em uma perspectiva transformadora. A partir do estudo dos principais sistemas filosóficos construídos ao longo do processo histórico⁶⁹, munimo-nos de conhecimentos que nos auxiliam a encontrar respostas para as nossas indagações existenciais e políticas. Questões introspectivas que naturalmente passam pela construção de nossa identidade e as questões políticas atreladas ao mundo do qual fazemos parte. Assim, para o exercício de uma docência consciente, em sintonia com as questões relevantes do nosso tempo de existência, entendemos que o professor precisa de uma formação que vá além do conhecimento técnico necessário para o exercício de sua profissão. Num mundo cheio de contradições e injustiças, acreditamos que a diferença econômica entre os homens é a questão crucial, a ser resolvida pela humanidade nesse atual milênio. Desse modo, partindo dessas premissas, entendemos que no campo da educação, o trabalho docente oferece um espaço importante para que o professor exerça no dia a dia uma ação profissional transformadora. Acreditamos que o professor – consciente politicamente e, portanto, eticamente comprometido – possa fazer uso da sala de aula para levantar as questões políticas que envolvem a vida em sociedade e, assim, discutir com o seu aluno possíveis soluções para essas contradições, motivando-o a se engajar nessa

⁶⁹ Podemos citar entre outros trabalhos, Platão e Aristóteles, como representantes da filosofia clássica; Francis Bacon e René Descartes, representando a filosofia renascentista; e Immanuel Kant, Hegel, Marx, Gramsci e Sartre, que representam a filosofia moderna.

luta histórica entre capital e trabalho, sempre na perspectiva de que possamos criar um projeto emancipatório sólido para a humanidade.

Assim, o esforço realizado ao longo da escrita desta dissertação foi no propósito de construir argumentos que possibilitem uma reflexão crítica da profissão docente, procurando relacionar essa atividade profissional à tríade filosofia, política e ética. Nesse sentido, identificamos a filosofia como o conhecimento balizador para preparar o professor para os desafios desse novo milênio. No Brasil, como argumentamos na introdução, vivemos em um período em que a qualidade do ensino e a capacidade profissional dos professores são aferidas através de provas, em geral objetivas, que resultam em índices, cuja finalidade é a de diagnosticar de forma simplista o aprendizado do aluno e a formação do professor, tendo como referência às necessidades do mercado de trabalho. Vários são os projetos em andamento nas cidades brasileiras que procuram produzir índices com esses propósitos, como por exemplo, um que está sendo implementado pelo governo do Estado do Rio de Janeiro, cujo objetivo principal é o de identificar os maus professores da rede e, assim, ministrar cursos de capacitação para que os mesmos possam melhorar a dinâmica de suas aulas, preparando melhor o alunado, a fim de que ele possa obter maior rendimento em relação aos índices avaliativos (nas avaliações de âmbito municipal, estadual ou federal). Em contrapartida, o estado oferece um prêmio em dinheiro para os diagnosticados como “melhores professores” da rede, configurando assim uma espécie de solução encontrada pelo governo para resolver o baixo desempenho de seus alunos. Diante do exposto estamos convencidos de que o professor – bem preparado para o exercício da docência – pode reagir a políticas meritocráticas (como essa), que o colocam como o principal responsável pelos maus resultados da educação popular em nosso país. Compreendemos a complexidade que envolve a questão da aprendizagem, mas, com certeza, não será instrumentalizando o professor com uma metodologia duvidosa, do ponto de vista pedagógico, que iremos melhorar a qualidade do nosso ensino. Além disso, projetos como esse possibilitam a criação de uma competição desagregadora entre os docentes, já que isso representa, na prática, salários diferenciados, ou seja, com a mesma formação a hora-aula vale mais para o grupo de professores que produzem os melhores resultados, dentro da perspectiva desenvolvida pelo projeto. Destacamos também na introdução a fala da economista Bárbara Bruns, representante do Banco Mundial, o financiador do referido projeto: “a educação é a única indústria em que os operários não têm *performance* avaliada de forma objetiva em prol da otimização do tempo”. Um projeto educacional que se sustenta na ideia da educação como uma indústria, uma fábrica; em que seus operários (os professores) devem ter a sua conduta e ações atreladas à lógica de mercado

representa a contramão dos argumentos desenvolvidos nesse trabalho, em que refletimos sobre o processo educativo. A fala da referida economista nos revela uma visão de mundo, um olhar sobre a vida social diferente do nosso, já que entendemos o processo educativo como transformador por natureza, em um mundo elitista e excludente. Assim, diante desse quadro (que Corbisier certamente definiria como catastrófico), a discussão apresentada no capítulo seis, em relação à competência técnica e ao compromisso político do professor, oferece os argumentos que fortalecem a nossa convicção da carreira docente (como mínima exigência para a sua concretude), construída com o professor politizado, ético e bem preparado tecnicamente. Pois, diante de situações como a vivida pelos docentes da rede estadual de ensino, o professor poderá na prática se posicionar politicamente e tecnicamente sobre a questão, criando as condições materiais para reagir a políticas demagógicas (como essa), que não modificam a estrutura do ensino, não alteram as condições físicas das escolas, não garantem a aprendizagem dos alunos e também não contribuem para que a educação popular seja ministrada na perspectiva libertadora.

A vida é uma característica dos seres vivos, ela tem sustentação científica em vários aspectos de sua materialidade. No entanto, nossa mente (responsável direta por nossa consciência) ainda encontra-se em estágio de interpretação. A inteligência, atributo possibilitado pela mente, fez com que criássemos teorias para explicar nosso mundo (interno e externo), mundo detectado por nossos sentidos. Na verdade fomos além, especulamos sobre o mundo micro, o mundo das partículas subatômicas e o mundo macro, o universo, embora sem acesso direto as suas estruturas, utilizamos a nossa imaginação para criar um modelo que possa tornar visível o que está obscuro. Diante da complexidade da vida humana e da grandeza do espírito humano, não podemos aceitar racionalmente as contradições de nossa sociedade. Por isso, entendemos que o trabalho docente é ético por natureza, requer engajamento político, exige compromisso com a transformação da sociedade, necessita de conhecimento técnico, sempre com o propósito de uma ação pedagógica coerente com as necessidades educacionais da população excluída pelo modelo econômico vigente. Como já afirmamos tantas vezes nesse trabalho, a vida em sociedade é uma construção humana, sendo, portanto, possível de ser modificada. Para que uma sociedade seja democrática é preciso que ela faça valer a força de sua etimologia, ou seja, que o sistema político de governo (que a representa) garanta a todos os mesmos direitos, fundamentalmente: o direito a uma vida digna, sem privações de ordem material e cultural. Vivemos um período de conquistas emancipatórias, em muitos países crescem movimentos em favor das minorias raciais, étnicas, religiosas e sexuais. Contudo, reforçamos a nossa convicção de que eliminar a diferença

econômica entre os homens é a grande utopia a ser concretizada. Assim, dentro dessa linha de raciocínio, o grande desafio é alcançar um desenvolvimento intelectual, uma consciência mundial, algo que nos possibilite compreender a irracionalidade do mundo econômico que criamos, uma vez que ao atingirmos um estado de desenvolvimento tecnológico extraordinário, não podemos aceitar que milhões de pessoas vivam em condições miseráveis em todos os cantos de nosso ínfimo planeta. Diante dessas argumentações, caberia a seguinte pergunta: como chegar a esse estágio de desenvolvimento racional? É evidente que a solução para a questão levantada não passa por um único caminho. O que refletimos ao longo do trabalho é sobre a convicção de que em nosso campo de atuação, a educação, o professor tem a oportunidade ímpar de contribuir para a questão. Afinal, numa sala de aula, a cada ano, uma nova geração se apresenta. Novas mentes estarão disponíveis para uma reflexão (a reflexão crítica); algo que envolve não só o conteúdo específico ministrado por ele, mas alcança um espectro de possibilidades incomensurável, podendo desvendar um mundo não imaginado pelos jovens alunos. Newton, ao colocar um prisma na frente da luz solar, produz num anteparo as cores do arco-íris, o espectro solar, mostrando que a luz branca é, na verdade, composta por várias outras cores. De forma semelhante, o professor, consciente politicamente, poderá fazer o papel do prisma, decompondo a realidade – obscura aos olhos de seus alunos –, para que juntos reflitam sobre as questões relevantes da vida em sociedade. Para que o professor possa ocupar esse espaço na perspectiva ressaltada, defendemos, ao longo da dissertação, o argumento de que a filosofia é um conhecimento importante, um atributo que faz a diferença, no momento de interpretar os problemas da vida em todas as suas dimensões. Problemas oriundos da vida em sociedade, além das questões políticas atreladas a essa relação ou dos problemas relacionados à nossa interação com a natureza. Acreditamos muito nas reflexões de Corbisier a esse respeito:

Sustentar que a filosofia nada tem haver com a política, sob a alegação de que o seu domínio se restringe aos problemas puramente filosóficos, é negar, por motivos que cabe à própria filosofia esclarecer, o que constitui a característica fundamental da filosofia, o que a distingue de todas as ciências particulares, formas de conhecimento e de atividade humana. Porque, a rigor, não há problemas “puramente” filosóficos e, em consequência, não há filosofia “pura”. Qualquer problema religioso, científico, ético, estético, técnico, etc., pode tornar-se filosófico a partir do momento em que passe a ser considerado do ponto de vista da totalidade (CORBISIER, 1978, p. 22).

Dessa forma, conduzimos a nossa atuação profissional, fazendo valer essa possibilidade concreta legada pelo pensamento filosófico. Pois a filosofia “pura” – que trata apenas dos problemas do espírito – representa uma negação de si mesma. Como ensinou

Marx, a filosofia só tem sentido se contribuir para a transformação do mundo, já que sob a sua égide qualquer problema pode se tornar filosófico. Para isso, basta que, ao encararmos a questão, o façamos na perspectiva da totalidade. Portanto, os problemas educacionais também devem ser tratados na perspectiva filosófica, um enfoque que permite um olhar ampliado da realidade educacional. Saviani já nos alertou que a pós-modernidade é pautada pelo esvaziamento do trabalho pedagógico na escola, a decadência da cultura e a fragmentação e superficialidade dos conteúdos. Nesse caso, nossa contribuição no papel de professor se processa dentro da escola, na formação de nossos alunos. Situação em que a nossa bagagem filosófica representa o diferencial, o elemento que possibilita uma leitura lúcida da realidade e nos auxilia na busca pela solução das questões políticas, éticas e pedagógicas do nosso tempo de existência.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. *Os Pensadores*. São Paulo: Editora Nova Cultura, 2000.

BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas*. Vol 1, 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRIGEIRO, Márcio Martins Costa. *Sorria, sua escola está sendo avaliada! Políticas públicas para a melhoria da qualidade da educação em tempos de regulação transnacional de políticas educativas: O caso das novas modalidades de regulação do sistema de ensino municipal do Rio de Janeiro (2009 – 2012)*. 2012. Dissertação (Mestrado Educação) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2012.

BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. *Educação e Cidadania quem educa o cidadão?* 14. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

CASTANHA, Sérgio Eduardo Montes. *Nasce uma Nação. Roland Corbisier, o nacionalismo e a teoria da cultura brasileira*. Campinas. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de campinas, Campinas, 1993.

CHAUÍ, Marilena. *A Política em Spinoza*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

CORBISIER, Roland. *Autobiografia Filosófica: Das Ideologias à Teoria da Práxis*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. *Enciclopédia Filosófica*. Petrópolis: Vozes, 1974.

_____. *Filosofia e Crítica Radical*. São Paulo: Livraria duas cidades, 1976.

_____. *Filosofia Política e Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. *Introdução à Filosofia*. Tomo I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

_____. *Introdução à Filosofia*. Tomo II, *Parte Primeira* - Filosofia Grega. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 1984.

_____. *Introdução à Filosofia*. Tomo II, *Parte Segunda* - Cristianismo e Renascimento. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

_____. *Introdução à Filosofia*. Tomo II, *Parte Terceira* - Cartesianismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

_____. *Introdução à Filosofia*. Tomo II, *Parte Quarta* – Empirismo Inglês. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

CORBISIER, Roland. *Hegel (Textos escolhidos)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

COUTINHO, Carlos Nelson. *De Rousseau a Gramsci*. São Paulo, 2011.

_____. *Gramsci. Um estudo sobre o pensamento político*. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

_____. *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*. 8. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e Contradição*. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1987.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

_____. *Pedagogia da Esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários e prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

_____. *Pedagogia da Indignação*. São Paulo: Unesp, 2000.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. *Política e educação*. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

_____; NOGUEIRA, Adriano S. *Que fazer: teoria e prática em educação popular*. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade*. 4. ed. São Paulo: Editora Moraes, 1980.

FREITAS, Hélia Maria Soares de; BORBA, SIOMARA. *Filosofia da Educação*, v.2. Rio de Janeiro: Fundação Cecierj, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

_____. *Educação e crise do trabalho: Perspectivas de Final de Século*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *História da Educação*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *História essencial da filosofia*. São Paulo: Universo dos Livros, 2010.

GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

MELLO, Guiomar Nano; VELLOSO, Jacques; WARDE, Mirian; SILVA, Teresa Roserley; SALGADO, Maria Umbelina. *Educação e Transição Democrática*. São Paulo: Cortez Editora, 1986.

NOSELLA, Paolo. Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois. *Educ.Soc.*, Campinas, v. 26, n.90, p. 223-238, jan./abr. 2005.

_____. *Ética e Pesquisa*. *Educ. Soc.*, Campinas, v.29, n.102, p. 255-273, jan./abr. 2008.

_____. *A escola de Gramsci*. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

O GLOBO. *Eficiência dos professores será medida pelo Bird*. Rio de Janeiro, p. 19, 19 de outubro de 2012.

PAULA, Eustáquio Donizeti de. *Regime militar, resistência e formação de professores na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Santo Tomás de Aquino em Uberaba/MG (1964-1980)*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Uberaba, Uberaba, 2007.

RUSSELL, Bertrand. *Fundamentos da Filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

SANGENIS, Luiz Fernando Condes. *As Pedras de Davi. Novos Modelos Escolares: A Contravenção Educacional na Ultrapassagem da Crise da Modernidade*. 1997. Dissertação (Mestrado Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

_____. *Pela mão de Alice*. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

_____. (Org.). *Trabalhar o mundo: os caminhos do novo internacionalismo operário*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

_____. *Um discurso sobre ciência*. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica*. São Paulo: Cortez Editora, 1980.

_____. *Escola e Democracia*. Campinas: Autores Associados, 34 ed., 2001.

_____. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

APÊNDICE – Poesias

Este apêndice contém três poesias que foram construídas durante a realização das disciplinas ao longo do curso. Todos os textos foram motivados por questões discutidas em momentos distintos do curso, apresentando de alguma forma uma ligação com o tema da dissertação.

Memorial (A)Poético

Esta poesia é, na verdade, o meu memorial de formação. Ela foi entregue como um dos trabalhos da disciplina **Representações, identidades e histórias de vida**, ministrada pela professora Inês Ferreira de Souza Bragança, no segundo semestre de 2012.

*A vida se despontou com grande beleza
Repleta de mistérios e indagações
Desde menino a senti pulsar com grande intensidade em minhas veias
Não custei a perceber suas contradições
De um lado a riqueza, a vida farta
Sem grandes preocupações existenciais
Do outro lado a pobreza, a vida escassa
Com grandes dificuldades de sobrevivência
Assim fui crescendo, sentindo, observando
Demorei a ingressar na escola
Talvez tivesse pressentido que não haveria mais volta
Foi amor à primeira vista, incondicional
Gastei minha existência em sala de aula
Ora professor, ora aluno
Mas sempre aprendiz
Nesse espaço mágico, várias culturas diferentes se completam
Buscando aprender, visando crescer
Ali aprendi a gostar de aprender
Aprendi a observar as incoerências humanas*

*A viver o presente, preparando o futuro
Minha formação se deu na escola pública
Lá escrevi minhas primeiras palavras
Cresci num Estado de exceção
Sou filho pedagógico da Lei 5692/71
Fiz dois cursos técnicos nesse período
Mas não consegui colocação no mercado em recessão
Entrei em recessão introspectiva
Questionei todos os valores recebidos
Meu mundo caiu, comecei a estudar filosofia
Conheci outro mundo dentro daquele que pensava ser o único
Minha existência não poderia ser mais a mesma
Fui picado pelo mosquito transmissor da reflexão
Mas o que fazer? Tinha que sobreviver
Mergulhei num profundo silêncio existencial
Comecei a ler, desesperadamente
Tinha cerca de vinte anos de idade
Meu conhecimento aumentou, minhas incertezas também
O mundo do trabalho se apresentou como uma grande necessidade
Sem opção, tentei ser bancário
Os deuses gregos estavam ao meu lado, fui reprovado
O que fazer?
Por inércia fui estudar engenharia
Sem ter consciência que não poderia ser mais engenheiro
Que sofrimento, nenhuma motivação
Abandonei tudo, diploma, status...
Segui o conselho de Sartre
Serei o que tiver projetado ser
Decidi ser professor de física, refletir com as novas gerações
E aos vinte e sete anos fui de encontro ao meu futuro
Sou feliz profissionalmente, faço o que escolhi fazer
Tenho plena consciência da importância do meu trabalho
Mas não o considero um sacerdócio
Nem tão pouco religião, mas sim uma profissão*

*Que necessita também de fé
Fé na humanidade, fé na possibilidade da libertação
Não gostaria de estar em outro lugar
Nada foi fácil para mim
A estrada foi longa e o caminho sofrido
Nem pior e nem melhor que outros caminhos
Mas era o meu que tinha que ser trilhado
Estudei muito, me preparei
Não podia passar pela vida sem refleti-la
Sem mergulhar nas questões filosóficas que tanto absorvem minha mente
Não tenho contribuição para dar a ciência
Nem tão pouco a tecnologia
Sou filosófico, penso e existo
Dedico-me há socializar o pouco que aprendi
Com muita dedicação e consciência política
Estou convencido que fiz a melhor escolha
Cheguei onde jamais imaginei
Fiz o que foi possível fazer
Não desejo a aposentadoria e nem estou pronto para morrer
Mas não tenho o tempo de outrora
O tempo relativo de Einstein, inimigo da eternidade
Já se faz presente
Quando nada mais esperava encontrar
Surgiu a FFP, o mestrado em educação
Aos cinquenta e quatro anos, continuo lutando para crescer
Ao meu lado estão vocês, meus companheiros de luta
Motivando-me a continuar, a não se entregar
Refletimos a formação docente em suas várias vertentes
Buscamos socializar nossos saberes
Cientes da nossa ignorância
Conscientes da necessidade de nos comprometermos
Assim vamos em frente
Para que um dia, quem sabe um dia
Seremos libertados ou quem sabe emancipados*

Raízes e opções

Diante da complexidade da proposta desenvolvida por Boaventura nos motivamos a escrever esta poesia para a apresentação de um trabalho, na disciplina **Temas de pesquisa em docência, saberes e práticas**. Curso desenvolvido pelas professoras Jaqueline Moraes e Mairce Araújo.

Existe diferença?

Raiz é firme, dá fruto

Opção não, é fruta

Raiz está na origem, aprisionada no tempo

Opção é consequência, flutua no espaço-tempo

Ou será pura ilusão, pensar essa questão?

Raiz gera indagação

Opção não, é solução

Delírio ou não?

É pura opção, pensar essa contradição

Raiz não rima com opção

Mas há poesia nessa relação

Embora não haja equação

Nesse jogo não poético de palavras

Abandono às raízes, na memória da história

Optando pelas opções, na superação dialética

Perseguindo num futuro distante

Emancipar a civilização

Cotidiano escolar

Esta poesia surgiu espontaneamente, como uma necessidade de exteriorizar a satisfação de estar cursando a disciplina **Seminário de fundamentação, processos formativos e desigualdades sociais**, no primeiro semestre de 2012. Essa disciplina teve a regência das professoras Márcia Soares Alvarenga e Maria Tereza Goudard.

Rimarei a sala com o saber

Da sede de conhecer

*Das cadeiras ao nosso lado
Desse mundo sem entender*

*Rimarei aos nossos alunos
Razão de ser de nossa existência
Presença constante em nossa mente
Ensinando-nos a viver*

*Rimarei a escola revolucionária
Santuário do saber
Saber de mão dupla
Que nos faz crescer*

*Rimarei aos nossos mestres
Que vivem para ensinar
Gastando seu tempo de existência
A nos libertar*

*Rimarei a todos vocês
Do mestrado 2012 da FFP
Que nos motivam a lutar
Buscando nos superarmos*

*Rimarei a Márcia e a Tereza
Que ensinam sempre a compartilhar
Na perspectiva renovadora
De nos emancipar*

ANEXO – Roland Corbisier: o intelectual da “cultura brasileira”

Por volta do ano de 1980 assisti a uma palestra do professor Roland Corbisier, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, na Ilha do Fundão. A ditadura militar agonizava no poder e o movimento estudantil buscava unificar a luta em prol da redemocratização do país. Muito me impressionou a oratória do conferencista e pela primeira vez em minha vida senti o prazer de conhecer um filósofo pessoalmente. Com a seriedade que lhe era peculiar, Corbisier silenciava o grande auditório com suas reflexões filosóficas, acerca da conjuntura política do país, trazendo à tona a necessidade de uma formação filosófica sólida, afirmando a falta do pensamento filosófico como a principal carência da sociedade brasileira. A partir daí comecei a frequentar seus cursos livres de filosofia, a ler seus livros e a me interessar ainda mais pela filosofia. Ao ler o texto a seguir, do professor Sérgio Castanho, achei importante colocá-lo em anexo, por conta da grande importância que Corbisier teve em minha formação filosófico-política. Dessa forma, o leitor poderá compreender melhor a minha convicção da filosofia como um conhecimento importante, necessário ao professor em sua difícil tarefa de disseminar uma educação comprometida com a transformação da sociedade.

Roland Corbisier: o intelectual da “cultura brasileira”

Sérgio Castanho – Unicamp

Quando Roland Cavalcanti de Albuquerque Corbisier nasceu, em São Paulo, a 9 de outubro de 1914, descendente de franceses e de linhagem aristocrática pernambucana (Cavalcanti e Albuquerque), o Brasil era uma república havia apenas vinte e cinco anos e a escravidão negra tinha sido abolida havia apenas vinte e seis anos. A mudança na forma de governo, de monarquia para a república, não alterara a essência do estado; ao revés, mais a acentuara, tornando o poder oligárquico, mediatizado antes com a figura do imperador, agora mais direto, com delegados das oligarquias estaduais mais fortes, de São Paulo e Minas Gerais, junto ao poder central. Seu nascimento coincidiu com a Primeira Guerra Mundial, de 1914-1918, em que o Brasil participou discretamente ao lado dos “aliados” ocidentais. Coincidiu também, em virtude do conflito internacional, com um dos primeiros surtos de industrialização por substituição de importações.

Os estudos secundários foram feitos por Corbisier em duas escolas de tradição em São Paulo, os colégios São Luís e São Bento, entre 1925 e 1932. Eram estabelecimentos de

ensino confessionais, católicos, destinados à elite. Filosoficamente tomista e politicamente conservadora, estas as marcas dominantes na formação de Roland Corbisier.

Enquanto Corbisier aprendia, na escola, a respeitar o poder estabelecido, fora da escola os novos grupos sociais emanados da industrialização e da urbanização contestavam esse mesmo poder. Intensos conflitos marcaram os anos vinte, geralmente protagonizados pelos “tenentes”, a classe média militar, que se revoltou em 1922, com o levante do Forte de Copacabana e, em 1924, em São Paulo, com Isidoro Dias Lopes. Ainda em 1924 começou a se deslocar pelo país a Coluna Prestes. Tão intensos foram os conflitos que o presidente mineiro, Artur Bernardes, governou durante toda a sua administração, de 1922 a 1926, em estado de sítio. Seu sucessor foi o paulista Washington Luís Pereira de Sousa, o último oligarca da República Velha, assinalando que durante a sua gestão ocorreu a quebra da Bolsa de Nova Iorque, sinal visível da grande crise do capitalismo mundial, trazendo como consequências, para o Brasil, a derrocada da economia cafeeira e um novo surto de industrialização. Em 1922, a criação do Partido Comunista Brasileiro pode ser citada como o marco da articulação de um proletariado urbano (Cf. SODRÉ, s/d.).

Em 1929, tragada pela derrocada da economia cafeeira de exportação, a família de Corbisier perdeu a fortuna. Andava o jovem Roland pelos seus quinze anos, quando travou conhecimento com Alceu Amoroso Lima, nessa altura um intelectual já consagrado, o Tristão de Ataíde. Conta Amoroso Lima que o conheceu “apaixonado pelo reacionarismo político de Jackson de Figueiredo”¹.

¹Tristão de Ataíde, “Prefácio”, in: Corbisier, 1978, p. 14.

A preocupação filosófica será uma constante na vida intelectual de Corbisier. Pois foi nessa época, em 1930, no Colégio de São Bento, que se deu “a revelação filosófica”. E é na *Autobiografia Filosófica* (1978) que Corbisier relata o seu estalo. Terminados os estudos secundários, Corbisier inicia, em 1932, os estudos superiores, que irá concluir em 1936, na tradicional Faculdade de Direito do Largo de São Francisco, de São Paulo. Ainda por esse tempo Corbisier matriculou-se na Faculdade de Filosofia de São Bento, sem, contudo, terminar o curso de filosofia ali iniciado. A tradicional Escola de Direito Paulista, criada, juntamente com a de Olinda, por lei imperial, de 11 de agosto de 1827, e instalada em março de 1828², era “a instância suprema no campo da produção ideológica, concentrando inúmeras funções políticas e culturais”, ocupando “posição hegemônica por força de sua contribuição à integração intelectual, política e moral dos herdeiros de uma classe dispersa de proprietários rurais aos quais conferia uma legitimidade escolar” (MICELI, 1979, p. 35). “Perdido” no

espaço social, aristocrata sem fortuna, conservador da propriedade dos outros, não da sua, — o casarão paterno em que vivera desde menino acabou sendo vendido em 1939 — Corbisier era presa fácil do pensamento radical de direita, geralmente uma via de acesso ao prestígio social de atores que perderam a sua própria identidade em face do processo da produção econômica. Corbisier aderiu ao Integralismo, não apenas intelectualmente, mas como militância: inscreveu-se como membro da Ação Integralista Brasileira (fundada em 1932, por Plínio Salgado) e chegou a fazer parte do seu órgão de direção superior, a “Câmara dos Quarenta”, onde Alceu Amoroso Lima o viu, em 1936, usando a tríade cabalística. Corbisier informa que ao se converter ao catolicismo, estando no quinto ano de direito, em 1936, teria completado suas três verdades: a verdade filosófica, o tomismo; a verdade política, o integralismo; e a verdade religiosa, o catolicismo (CORBISIER, 1978, p. 36). Em 1939, ingressando por concurso no ensino público estadual de São Paulo, Corbisier deu início a uma atividade na qual perseverou por quinze anos, até 1954, quando se mudou para o Rio de Janeiro: a de professor de filosofia do Colégio do Estado. Essa nova atividade, pondo-o em contato com alunos da nova geração, ajudou a balançar um dos pilares de sua crença: o pilar filosófico. A ruptura ocorreu em 1941 e, como sempre, no seu estilo estrepitoso: com um artigo publicado na imprensa, sob o título de “*Adeus ao tomismo*”, que inicia em tom de separação amorosa: “Não é sem melancolia e saudade que nos despedimos do sistema que foi, por assim dizer, a armadura espiritual da nossa inquieta e fervorosa adolescência”.

²Ernesto de Sousa Campos, História da universidade de São Paulo, 1954, cit. p. : Casemiro dos Reis Filho, A educação e a ilusão liberal, 1981, p. 159.3.

“Abandonar o tomismo e confessar publicamente esse abandono significa romper com um dos nossos maiores entusiasmos” (id., *ibid.*, “*Adeus ao tomismo*”, p. 123-125). A descoberta da filosofia da existência vai marcar uma virada na visão de Corbisier. Mas esta mudança no referencial filosófico ainda não será suficiente para operar uma alteração substancial na sua relação, como intelectual, com a sociedade. A trajetória de Corbisier, durante todos os anos quarenta e os primeiros anos cinquenta do século XX, mesmo modernizando-se no referencial teórico-categorial, seguirá sendo a de um intelectual tradicional.

A modernização é o próprio quadro, ou o processo através do qual Corbisier se desvencilhará progressivamente da defesa dos interesses e posições da oligarquia decadente e se identificará, progressivamente, com os interesses e posições da burguesia ascendente.

Quando se completar o processo, das cinzas do intelectual tradicional³ terá nascido o intelectual moderno, engajado na luta pelo desenvolvimento brasileiro.

Em 1950 foi publicado o seu primeiro livro, *Consciência e nação*, editado pela *Revista Colégio*; reunindo artigos “publicados de fevereiro de 1949 a junho de 1950, no *O Estado de São Paulo*, no *Jornal do Comércio* e em ‘*Letras e Artes*’, suplemento literário de *A Manhã*, do Rio de Janeiro” (CORBISIER, 1950, p. 2).

Convém registrar que outras três obras, escritas nesse mesmo período, confirmam o perfil tradicionalista do primeiro Corbisier: *Situação e problemas da pedagogia* (1952), *Imagens da Suíça* (1953) e *Responsabilidade das elites* (1956). O primeiro deles foi dado como conferência inaugural dos cursos do Instituto Brasileiro de Filosofia, em 1952.

Em 1952 a modernização de Corbisier deu um passo à frente: por iniciativa sua e de José Luís de Almeida Porto é fundado o Instituto de Sociologia e Política, sob o patrocínio da Federação do Comércio do Estado de São Paulo. Corbisier foi eleito diretor do novo instituto.

Desincumbindo-se de suas novas funções de intelectual, a serviço de um órgão da burguesia paulista, Corbisier começa por encontrar uma fórmula de compromisso entre os pontos de vista tradicionalmente defendidos e as novas perspectivas que deveria adotar. Surge o “capitalismo social”. Em uma nota publicada no jornal *O Estado de São Paulo*, de 27 de junho de 1952, Corbisier comenta a criação do instituto, promove a crítica ao *laissez-faire* liberal e defende a intervenção e o planejamento do Estado no âmbito da economia.

³ Utilizo o referencial gramsciano sobre os intelectuais. V. GRAMSCI, 1982.

Sobre essa mudança de ótica, dirá mais tarde: “Estava a meio caminho entre o capitalismo liberal, que não podia mais aceitar, e o que chamava de ‘capitalismo social’, fórmula ingênua de compromisso, que supunha a possibilidade de conservar o ‘lado bom’ do capitalismo, eliminando seu ‘lado mau’. Fórmula que, transposta para o século XVIII, por exemplo, teria permitido a sobrevivência do feudalismo que, conservando seu ‘lado bom’ e excluindo seu ‘lado mau’, poderia ter evitado a Revolução Francesa” (CORBISIER, 1978, p. 79).

A esta altura pouco faltava para se completar a transição de Corbisier. Este pouco foi representado por três fatos: sua participação, em 1953, no Grupo de Itatiaia, onde refulgia Hélio Jaguaribe, que nessa altura impressionou fortemente Corbisier; a fundação, também em 53, do IBESP - Instituto de Economia, Sociologia e Política, presidido pelo mesmo Jaguaribe e predecessor imediato do ISEB; e enfim, em 1954, a mudança de São Paulo para o Rio de

Janeiro, em caráter definitivo. Levado para o Rio pelas mãos de Hélio Jaguaribe e de Augusto Frederico Schmidt, poeta e influente homem de negócios, Corbisier logo se aloja na burocracia federal do MEC, primeiro como simples assessor de gabinete, em seguida como contratado da CAPES e logo como secretário geral da ATEC. Corbisier estava enfim no nicho; podia dar livre curso às ideias, agora no seu lugar. “Sofria grande influência do grupo carioca”, confessa na Autobiografia, “e, por isso mesmo, atravessava uma crise, grave e decisiva, que me levaria a uma revisão geral de todas as ideias e crenças que, até então, constituíam minha visão do mundo” (id. *ibid.*, p. 89). Acresce que, tendo desfeito a sociedade conjugal, numa época em que o catolicismo era particularmente rígido na condenação à separação, sentia-se inteiramente deslocado na “comunhão da igreja”. E então, ruidosamente como sempre, rompe com o catolicismo: “A nova situação existencial, que me incompatibilizava com a Igreja, me ajudou a abrir mão dos restos de catolicismo que formalmente exibia, digo formalmente porque havia mais de dez anos que não praticava a religião” (p. 89). E: “Estava em crise, quer dizer, dividido, dilacerado, entre o passado do qual tentava me libertar e o futuro, que começava a construir” (p. 90). A reviravolta foi tão grande que o próprio Corbisier comentou, na entrevista que com ele manteve: “Mas gostaria de acentuar um acontecimento muito importante que é a minha vinda de São Paulo para o Rio de Janeiro. Porque essa minha vinda para o Rio prepara a minha conversão da direita à esquerda sob o signo do ISEB” (CASTANHO, 1993, Anexo1). É no ISEB, na produção teórica isebiana, na *práxis* do nacionalismo isebiano, que Corbisier revelaria seu modo próprio de pensar e daria sua contribuição – não importa se radicalmente “original” ou se um “arranjo” de influências – à teoria da cultura brasileira. Duas conferências pronunciadas por Corbisier em cursos regulares do ISEB, uma em dezembro de 1955, intitulada “*Situação e alternativas da cultura brasileira*”, no curso de “*Introdução aos problemas do Brasil*”⁴, outra no curso regular de 1956, do instituto, na cadeira “Filosofia no Brasil”, com o título de “*Formação e problema da cultura brasileira*”, foram compiladas num único volume: *Formação e problema da cultura brasileira* (1960), publicado originalmente em 1956. Esta obra é considerada, de modo geral, como a mais importante de Corbisier. Livro compacto, com não mais que uma centena de páginas, alcançou grande repercussão ao tempo de sua publicação e de suas sucessivas reedições. O próprio Corbisier, na entrevista do Anexo 1 (CASTANHO, 1993), considera-o “muito importante”. Mas também é Corbisier quem explica que os pontos tratados nessa obra faziam parte de um conjunto mais amplo, justamente o curso “Filosofia no Brasil”, inédito na sua quase totalidade. Apenas quatro capítulos desse curso acabaram sendo publicados, como anexos da Autobiografia⁵. A primeira conferência de que se compõe o livro,

com o título “*Situação e alternativas da cultura brasileira*”, compõe-se de três seções: 1. Significação da cultura, em que Corbisier apresenta seu conceito de cultura; 2. Estrutura da situação colonial, um estudo original sobre o significado da colônia, não como fase passada de nossa história, mas como “estrutura social remanescente”; e 3. As alternativas do presente, em que Corbisier, trabalhando com o conceito de cultura da primeira seção e com o de situação colonial descrito na segunda, traça, na terceira, as alternativas da contemporaneidade brasileira, em especial a da formação da consciência crítica, que irá provocar a “ruptura da situação colonial”. Avançando nas soluções para a questão brasileira, Corbisier aduz que “a reação contra o semicolonialismo e o subdesenvolvimento” só se poderá fazer com apoio das classes que o suportam como um entrave à própria expansão – expansão da indústria nacional e do mercado interno –, quer dizer, a burguesia industrial, o comércio ligado a essa burguesia, os setores esclarecidos da classe média e o proletariado industrial. É com apoio nessas classes – que eles suportam como um entrave à própria expansão – expansão da indústria nacional e do mercado interno – quer dizer, a burguesia industrial, o comércio ligado a essa burguesia, os setores esclarecidos da classe média e o proletariado industrial. É com apoio dessas classes, em seus interesses e nas suas reivindicações, que coincidem, aliás, com os interesses dos setores esclarecidos da classe média e o proletariado industrial.

⁴ Esse curso, considerado “extraordinário”, no sentido de não “regular”, foi ministrado no ISEB. Posteriormente, foi repetido em diversos pontos do país, inclusive em Campinas, no Centro de Ciências, Letras e Artes, onde o frequentei, em 1960.

⁵ Roland Corbisier, AF, op. cit., p. 231-271.

Desenvolvimento do país com que a “*intelligentsia*” brasileira poderá forjar a “ideologia de libertação nacional” (CORBISIER, 1960, p. 44-45).

A segunda conferência, “*Formação e problema da cultura brasileira*”, tinha o título do livro. Iniciava com uma seção intitulada “*A nação como processo histórico*”, retomando o tema da cultura brasileira, considerada como “totalidade das manifestações vitais que, em seu conjunto, definem o povo brasileiro” (p. 53). A segunda seção, “*Sentido de nossa formação*”, é uma retomada dos passos da seção “*As alternativas do presente*” da primeira conferência. A terceira seção, “*Colonialismo econômico e colonialismo cultural*”, começa por reclamar os direitos da filosofia para um conhecimento adequado da situação colonial. As ciências particulares, a psicologia, a sociologia, a política, a economia e a história, não esgotam o

assunto, e uma simples justaposição de seus resultados, como um mosaico, igualmente não prospera. É preciso pensar filosoficamente, isto é, por categorias. A quarta seção, tendo por título “*Erudição e torpor*”, intenta a aplicação das categorias da filosofia da existência ao esclarecimento da cultura brasileira. A quinta seção dá continuidade a quarta e, sob o título de “*Alienação e inautenticidade*”, segue no intento de aplicar categorias filosóficas ao estudo da cultura brasileira. A última seção, finalmente, retomava, sob o título “*Desenvolvimento e autoconsciência nacional*”, as questões também deixadas para o fim na primeira conferência, dizendo respeito à ruptura com o colonialismo, o ingresso no desenvolvimento e o papel dos intelectuais. Corbisier, na linha de Álvaro Vieira Pinto, chega a propor uma filosofia brasileira, “entendida como autoconsciência da cultura”, “como tarefa histórica de libertação e não como exercício acadêmico”, uma filosofia que traga “a revelação de nossa própria entidade, de nosso ser como destino” (p. 87). Aos intelectuais cabe o mais importante papel: “Engajados no processo histórico da nação, como vanguarda consciente de seu desenvolvimento, não seremos mais os gratuitos comentadores do pensamento estrangeiro, mas os intérpretes lúcidos do destino nacional” (p. 87). O problema tem uma solução ideológica. Tudo se encaixa. E o ISEB, como núcleo aglutinador dessa vanguarda do desenvolvimento capitalista, terá a tarefa de ser, não talvez uma “fábrica de ideologias”, mas a usina da única ideologia exigida pelo momento: a do desenvolvimento nacional, ou desenvolvimentismo, ou nacional-desenvolvimentismo, ou nacionalismo desenvolvimentista. Corbisier dirigiu o ISEB até 1960, ano em que se candidatou à Assembleia Legislativa, que também seria constituinte, do estado da Guanabara, sendo eleito. O contato direto com a realidade social do país, com a miséria do morro carioca (p. 104), durante a campanha, e com o mecanismo da política, “os bastidores do poder” (p. 105), já no exercício do mandato legislativo, levaram-no a constatar a veracidade da “tese do estado como órgão de opressão de uma classe sobre outra” (p. 105) e “a dar um passo adiante, do nacionalismo ao socialismo” (p. 106). Corbisier dá uma data para isso: 1962.

Penso, contudo, que essa data seja mais consentânea com o início de sua radicalização no sentido da esquerda reformista do que propriamente com uma “conversão ao socialismo”. Pelo menos a sua produção intelectual do período não revela isso. Nesse ano de 1962 candidatou-se a deputado federal, novamente pelo PTB, mas não logrou eleger-se, ficando com a primeira suplência do partido na Câmara Federal. Em 1963 foi nomeado pelo presidente João Goulart Procurador Adjunto Substituto da Justiça do Trabalho. Segundo seu depoimento, viu a luta de classes “por dentro” (p. 107). Em julho de 1963, assumiu o cargo de deputado federal, por motivo de licença do titular, Leonel Brizola, permanecendo em

exercício até ser cassado pelo golpe militar, em abril de 1964. No fim de 64, ao golpe político acresceu o golpe pessoal: a morte do pai. Em 65, teve a experiência da prisão política, como suposto mediador de um acordo entre os partidários da candidatura de Negrão de Lima ao governo da Guanabara, entre os quais se incluía; e os comunistas, a cujo partido jamais pertenceu (p. 111), intermediação essa que não fizera. Depois disso, não voltou a exercer atividades políticas, porque, como comentou na entrevista do Anexo1 (CASTANHO, 1993), foi cassado por dezoito anos, os dez da cassação propriamente dita e mais oito em que, por força da proibição de filiação dos ex-cassados aos partidos políticos, ficou sem o direito de ser votado, só com o de votar.

Em 1960 saíra publicado pelo ISEB o seu sexto livro, *Brasília e o desenvolvimento nacional*. Em 1966, na revista *Civilização Brasileira*, que era uma espécie de abrigo para a intelectualidade desarticulada e desalojada pelo golpe de 1964, saiu um artigo de Corbisier, um pequeno ensaio filosófico denominado “*Notas para uma definição de cultura*”⁶. Na entrevista do Anexo 1 (CASTANHO, 1993), Corbisier disse-me que este artigo fora escrito ainda no ISEB e que, tendo caráter documental de uma fase na sua evolução, foi incluído na Autobiografia (p. 308-321). Do ponto de vista metodológico e conceitual, realmente este ensaio nada acrescenta à Formação..., de onze anos antes. O Corbisier que emerge para este terceiro momento é, rigorosamente, um intelectual que completou seu trânsito no interior do bloco cultural da modernidade. Agora, a história passa a ter unidade, conforme ele o mostra nos trabalhos sobre o hegelianismo e o marxismo. Se, antes, na perspectiva do pluriclassismo

⁶Roland Corbisier, “*Notas para uma definição de cultura*”, revista *Civilização Brasileira*, março de 1966, p. 231-247.

Isebiano, o nacionalismo era a ideologia “global” do desenvolvimento, sob a liderança da burguesia nacional, agora, na perspectiva socialista, o nacionalismo permanece, mas sofre uma mudança qualitativa. A própria existência da burguesia nacional é posta em dúvida em Reforma ou Revolução (?), talvez a mais preocupante ideológica das obras pós-isebianas. Na verdade, a partir daí, Corbisier se concentra na filosofia, a uma maneira muito especial de fazer filosofia, aquela definida por Hegel na Filosofia do direito (s/d.) em que o conceito não vem de fora para dentro, mas é imanente à matéria tratada.

Ele vem dando plena consequência à sua profissão-vocação filosófica. São dois empreendimentos. Um, de feição mais hegeliana, é sua obra de fôlego: a *Introdução à filosofia*⁷. É obra histórica, preocupada, não apenas com a recuperação fiel do pensamento dos

autores – o que por sinal consegue, mercê de um hercúleo trabalho de pesquisa, como se depreende da entrevista do Anexo 1 (CASTANHO, 1993); – mas, sobretudo, com o próprio sentido da história, de que a sucessão das filosofias não faz senão apresentar a consciência. Se a filosofia, como Corbisier sempre considerou, é a “autoconsciência da cultura”, então essa sua obra é uma história da cultura. Em 1981, Corbisier fez publicar *Hegel: textos escolhidos, uma seleta de textos do filósofo*. Corbisier fez a seleção dos excertos, por blocos sistemáticos que ele mesmo criou. A tradução para o vernáculo, a partir de traduções francesas, também foi sua. Os últimos livros, a *Enciclopédia Filosófica*, de 1987, na realidade uma reedição de uma obra de 1974⁸ e os seis volumes da Introdução à filosofia, já são trabalhos de especialista. Certamente o projeto filosófico de Corbisier não se terá completado. Mas sua contribuição ao esclarecimento da questão da cultura brasileira não passará despercebida.

⁷ Até a data da morte de Corbisier, em 10 de fevereiro de 2005, publicaram-se seis volumes da Introdução à Filosofia, conforme se pode ver na Bibliografia do autor, in fine.

⁸ Roland Corbisier, *Enciclopédia filosófica* (1974), 1987.

Referências

1. OBRAS DE ROLAND CORBISIER

- CORBISIER, Roland. *Consciência e nação* – CEN. São Paulo: Edit. Revista Colégio, 1950.
- _____. *Situação e problemas da pedagogia* – SPP. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 1952.
- _____. *Imagens da Suíça* – IDS. São Paulo: Embaixada da Suíça, 1953.
- _____. *Responsabilidade das elites* – RDE. São Paulo: Martins, 1956.
- _____. *Formação e problema da cultura brasileira* – FPCB. 3. ed. Rio de Janeiro: MEC-ISEB (1958), 1960.
- _____. *Brasília e o desenvolvimento nacional* – BDN. Rio de Janeiro: MEC-ISEB, 1960.
- _____. *Reforma ou revolução?* – ROR. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- _____. *Enciclopédia filosófica* – ENF. Petrópolis: Vozes (1974); Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- _____. *Filosofia política e liberdade* – FPL. Rio de Janeiro: Paz e Terra (1975), 1978.
- _____. *Filosofia e crítica radical* – FCR. São Paulo: Duas Cidades, 1976.

- _____. *JK e a luta pela presidência* – JKP. São Paulo: Duas Cidades, 1976.
- _____. *Autobiografia filosófica* – AF, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- _____. *Os intelectuais e a revolução* – OIR. Rio de Janeiro: Avenir, 1980.
- _____. *Hegel: textos escolhidos* – HTE. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.
- _____. *Introdução à filosofia*. Tomo I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira (1983), 1986.
- _____. *Introdução à filosofia*. Tomo II, 1ª parte. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1984.
- _____. *Introdução à filosofia*. Tomo II, 2ª parte. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1988.
- _____. *Introdução à filosofia*. Tomo II, 3ª parte. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1994.
- _____. *Introdução à filosofia*. Tomo II, 4ª parte. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1997.
- _____. *Introdução à filosofia*. Tomo II, 5ª parte. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1999.

Referências

- ATAÍDE, T. *Debates Pedagógicos*. Rio: Schmidt, 1931.
- BOSI, A. *Dialética da colonização*. São Paulo: Schwarcz, 1992.
- CASTANHO, S.E.M. *Nasce a nação: Roland Corbisier, o nacionalismo e a teoria da cultura brasileira*. Campinas, SP: Doutorado (Tese), Faculdade de Educação, UNICAMP, 1993.
- _____. *Política cultural: reflexão sobre a separação entre a educação e a cultura no Brasil*. Campinas, SP: Mestrado (Dissertação), Faculdade de Educação, UNICAMP, 1987.
- GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio: Civilização Brasileira, 1982.
- HEGEL, G.W.F. *Princípios da filosofia do direito*. Lisboa: Guimarães, s/d.
- MOTA, C.G. (Org.). *Brasil em perspectiva*. São Paulo: Difel, 1968.
- _____. *Ideologia da cultura brasileira*. São Paulo: Ática, 1980.
- TOLEDO, C.N. ISEB: *Fábrica de ideologias*. São Paulo: Ática, 1977.
- TOLEDO, C.N. *Intelectuais e política no Brasil: a experiência do ISEB*. Rio de Janeiro: Revan, 2005.