

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Benerval Pinheiro Santos

**PAULO FREIRE E UBIRATAN D'AMBROSIO:
CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR
DE MATEMÁTICA NO BRASIL.**

São Paulo

2007

BENERVAL PINHEIRO SANTOS

**PAULO FREIRE E UBIRATAN D'AMBROSIO:
CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR
DE MATEMÁTICA NO BRASIL.**

Tese apresentada à Comissão de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como parte das exigências para a obtenção do título de doutor em Educação, na Linha de Pesquisa: Ensino de Ciências e Matemática.

Orientadora: Profa. Dra. Maria do Carmo Santos Domite.

São Paulo

Fevereiro/2007

BENERVAL PINHEIRO SANTOS

**PAULO FREIRE E UBIRATAN D'AMBROSIO:
CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR
DE MATEMÁTICA NO BRASIL.**

Este exemplar corresponde à redação final da Tese de Doutorado de Benerval Pinheiro Santos submetida à Comissão de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FE/USP - para obtenção do título de doutor em Educação, na Linha de Pesquisa: Ensino de Ciências e Matemática, tendo sido aprovada, em ____/____/2007, pela seguinte Banca Examinadora:

Profa. Dra. Maria do Carmo Santos Domite (FE/USP) [Orientadora] _____

371.12(81)

S237p Santos, Benerval Pinheiro

Paulo Freire e Ubiratan D'Ambrosio : contribuições para a formação do professor de matemática no Brasil / Benerval Pinheiro Santos ; orientação Maria do Carmo Santos Domite.

São Paulo, SP : s.n., 2007.

444 p.

Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1.- Formação de professores - Brasil 2.- Matemática – Estudo e ensino 3.- Filosofia da educação 4.- História da educação 5.- Freire, Paulo, 1921-1997 6.- D'Ambrosio, Ubiratan I.- Domite, Maria do Carmo Santos, orient

Ficha Catalográfica elaborada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação da FEUSP

DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado às mulheres que, de um modo muito marcante, cada uma a sua maneira, têm guiado minhas ações:

Clarice Carolina, minha esposa amada, com todo meu amor;

Beatriz, filha querida, que entrou em minha vida e conquistou um lugar em meu coração, permitindo-me viver a emoção de ser adotado como pai.

Anna Clara, filha querida, dia-a-dia redescubro o mundo pelos seus olhinhos brilhantes;

Raimunda, mãe querida, pela força com que enfrentou e enfrenta as adversidades do mundo.

AGRADECIMENTOS

São muitas as pessoas a quem cabe algum tipo de agradecimento por contribuições e críticas feitas a esta investigação. Assim, mesmo incorrendo em risco de não conseguir mencionar todas, sinto que devo agradecer nominalmente:

- À minha *Boniteza*, companheira querida, Clarice Carolina Ortiz de Camargo. Devo agradecer-lhe pelas leituras, críticas e sugestões feitas ao trabalho, pelo apoio nos momentos difíceis, mas, principalmente, pelo exemplo de educadora que tem sua prática marcada pelo diálogo, pela troca, pelo respeito.

- À minha querida filha, Beatriz Ortiz de Camargo A. Lopes, agradeço pela compreensão e paciência com que, durante três de seus sete aninhos, acompanhou o desenvolvimento desta pesquisa. Espero que a elaboração desta tese não a tenha traumatizado ou inibido em sua vocação quase natural para a leitura e escrita, por conta das incontáveis vezes em que eu lhe disse: “não posso brincar agora, Bia, tenho que estudar/ler/escrever...”.

- À minha querida filhinha, Anna Clara Ortiz Pinheiro, que foi gerada e nasceu durante a execução desta pesquisa, agradeço pelas alegrias que trouxe à minha vida; seu sorriso espontâneo, incontáveis vezes, me acalmou durante minhas angústias, mostrando-me que um mundo de beleza, de leveza e de paz é possível, mesmo ante tantas atrocidades cometidas pelo homem. Obrigado, minha “doutoranna”;

- Ao mestre, Prof. Dr. Ubiratan D’Ambrosio, pelo seu exemplo de humildade e sabedoria, pela sua importante presença nesta tese, como membro da banca de qualificação, *objeto* de estudo, guia e inspiração para minha trajetória como educador;

- Ao Prof. Dr. Wagner Rodrigues Valente, pelas valiosas críticas e sugestões apresentadas na qualificação desta pesquisa;

- À Profa. Dra. Maria do Carmo Santos Domite, orientadora, que tem a sua prática marcada pela liberdade. Liberdade esta que me permitiu empreender altos vôos, explorar territórios novos e visitar outros que já havia trilhado antes, mas portando agora novas teorias, novas ferramentas teóricas, que me permitiram perceber uma *fauna* e uma *flora* antes não percebidas;

- Aos colegas e amigos do GEPEm-Grupo de Estudo e Pesquisas em Etnomatemática – particularmente a Wanderleya, Cláudio, Diana, Andréia, Vanísio, Régis, Helenalda pelas leituras, sugestões e críticas feitas ao longo do desenvolvimento da pesquisa;
- Aos amigos queridos Cláudio Roberto de Souza e Andréia Luciana Harada, pela leitura e comentário do texto final da tese e, principalmente, pelas noites de muita conversa regada por vinho, queijo e truço;
- A Maria Aparecida Ortiz de Camargo, pela leitura atenta e competente na revisão do texto e na organização geral da tese. Sua presença nesta pesquisa transcendeu à revisão do texto, pois com suas sugestões e críticas me possibilitou melhorar frases e idéias muitas vezes despidas de algum sentido ou de coerência, bem como, me ajudou na ordenação de alguns capítulos e itens;
- A Elisabeth Soares de Camargo, sogra querida, pela digitação de minhas notas e fichamentos que em muito me auxiliaram na análise dos materiais consultados.
- Aos funcionários da Faculdade de Educação da USP, em especial àqueles que trabalham no setor de pós-graduação que, pela ação competente e desburocratizante, facilitaram ao máximo as minha tarefas burocráticas relativas a relatórios, prazos, entre outras;
- A agência CAPES pela concessão da bolsa de estudos que em muito contribuiu para a execução desta pesquisa;
- Finalmente, não poderia deixar de agradecer, ao mesmo tempo em que me desculpo, aos amigos e parentes pela compreensão dos motivos de minhas ausências em encontros de lazer e reuniões familiares.

SANTOS, Benerval Pinheiro. 2007. **Paulo Freire e Ubiratan D'Ambrosio: contribuições para a formação do professor de matemática no Brasil**. São Paulo, Faculdade de Educação/USP. (Tese de Doutorado).

Resumo

Nossa investigação é uma pesquisa teórica de cunho histórico-filosófico-educacional, que tem como objetivo principal discutir as contribuições de Paulo Freire e de Ubiratan D'Ambrosio para a formação do professor de matemática no Brasil. A *dialética* e as técnicas de *análise de conteúdo* constituem a metodologia adotada. Desse modo, nos impusemos como tarefa analisar a formação do professor de matemática de modo contextualizado com a nossa realidade social atual e reconstituindo a função histórica que a nossa escola e a formação docente desempenharam como reforçadora das desigualdades sociais e mantenedoras do *status quo* da sociedade capitalista. No levantamento histórico, utilizamos as contribuições de G. Freyre, S. B. de Holanda, C. Prado Júnior, L. Basbaum, C. Furtado, F. de Azevedo, J. K. Galbraith, O. de O. Romanelli, A. Teixeira, entre outros. E, em nossa análise, nos valem das contribuições de K. Marx, F. Engels, A. Gramsci, M. Chauí, L. Althusser, J. Contreras, O. Skovsmose A. Ponce, M. Gadotti, K. Kosik e outros referenciais próprios da área. A formação do professor de matemática é vista como resultado de um processo histórico-cultural que mantém ainda uma forte herança de elementos de uma sociedade colonial, corroborado pela não participação democrática do povo brasileiro em seu processo de constituição sócio-cultural numa sociedade capitalista e excludente. E o trabalho demonstra que os atuais processos de formação de professor de matemática ainda são fortemente sedimentados numa formação alienada aos ditames de uma sociedade de classes, que não permite ao futuro professor compreender e fazer uso da necessária autonomia inerente à sua atuação, o que o faz atuar como um *intelectual orgânico* a serviço da consolidação da hegemonia da classe dominante. Nesse sentido, os constructos teóricos de P. Freire e de U. D'Ambrosio mostram-se como indicadores de encaminhamentos possíveis no processo de formação de um professor de matemática crítico/libertador e, por isso, consciente de sua tarefa como agente ativo na formação de um educando não especialista em matemática, mas inserido em sua realidade social como um sujeito transformador e em transformação, que encontra na matemática uma ferramenta para o processo dialético de sua própria construção. Assim, a investigação indica a necessidade de uma atuação dos formadores no sentido de conscientizar os futuros professores de matemática de sua tarefa como *intelectuais orgânicos* a serviço da construção da hegemonia dos excluídos, dos explorados em geral. Ou seja, a investigação aponta a necessidade de a formação inicial se constituir como um antidiscurso ao discurso ideológico da classe dominante.

Palavras-chave: formação de professor, matemática, educação matemática, história da educação, democracia, participação, intelectual orgânico.

SANTOS, Benerval Pinheiro (1968) é natural de Palmeira do Piauí-PI, Licenciado em Matemática (1997) pelo Instituto de Matemática e Estatística da Universidade de São Paulo-IME/USP e Mestre em Educação, na linha de pesquisa Ensino de Ciências e Matemática (2002) pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Desde 1999 é membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Etnomatemática – GEPEM da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Tem atuado como professor nos ramos de ensino fundamental e médio desde 1993 e no ensino superior, com formação de professor de matemática, desde 2000 e desenvolvido diversos trabalhos no âmbito da formação continuada de professores de matemática.

Contato: bsantos@usp.br

SANTOS, Benerval Pinheiro. 2007. **Paulo Freire e Ubiratan D’Ambrosio: contributions in education of mathematics teachers in Brazil**. São Paulo, Faculdade de Educação/USP. (Tese de Doutorado).

Abstract

Our investigation is a theoretical historical-philosophical-educational research whose main purpose is to discuss Paulo Freire’s and Ubiratan D’Ambrosio’s contributions in mathematics teacher education in Brazil. The dialectic and the content analysis techniques constitute the adopted methodology. Thus, we imposed ourselves the task of analyzing the formation of mathematics teacher in a contextualized way according to our current social reality and reconstructing historical function that our school and education of teacher develop as reinforcers of the social inequalities and *status quo* maintainers of capitalist society. With regard to historical survey we use the contributions of the following authors: G. Freyre, S. B. de Holanda, C. Prado Júnior, L. Basbaum. C. Furtado. F. de Azevedo, J. K. Galbraith. O. de O. Romanelli, A. Teixeira among others. And, in our analysis, we use the contributions of K. Marx, F. Engels, A. Gramsci, M. Chauí, L. Althusser, J. Contreras, O. Skovsmose A. Ponce, M. Gadotti, K. Kosik among. The education of mathematics teacher seems to be the result of a historical-cultural process which still maintains an strong legacy from colonial society aspects, corroborated by the lack of democratic participation of Brazilian people in its socio-cultural constitution process in a excluding capitalist society. And the thesis shows that the current processes in education of mathematics teacher remain strongly established in an alienating education subjected to class society which prevents future teacher from understanding and making use of the inherent autonomy to his performance, which makes

him act as an *organic intellectual* serving to consolidate the class dominant hegemony. Thus, P. Freire's and Ubiratan D'Ambrosio's theoretical constructs point towards possible directions in the education of critical/liberator mathematics teacher and, due to this, a conscious one of his work as an active agent in education of a student, not specialized in mathematics, but immersed into his social reality as a transforming subject which is also in transformation and who finds out in mathematics an instrument to dialectic process of his own construction. Therefore, the investigation points to the need of an educators action in a sense of making conscious the future mathematics teachers about his work as *organic intellectuals* serving the construction of excluded and explored hegemony. In conclusion, the investigation points the necessity of constituting initial education itself as an anti-discourse to the ideological dominant discourse.

Keywords: teacher education, mathematics, mathematical education, history of education, democracy, participation, organic intellectual.

Resumo	8
Abstract.....	9
APRESENTAÇÃO.....	13
INTRODUÇÃO.....	21
Alguns caminhos da pesquisa.....	22
Da pesquisa.....	25
Metodologia.....	27
A estrutura da tese	32
CAPÍTULO I – Caminhos trilhados e fundamentos	35
1.1 – Caminhos percorridos na educação matemática.....	36
1.1.1 - <i>A configuração da educação matemática enquanto campo de pesquisa</i>	58
1.1.2 - <i>O desprestígio da educação matemática enquanto campo de pesquisa</i>	66
1.2 – Fundamentos: educação na sociedade capitalista.....	75
CAPÍTULO II – Povo, cultura, democracia e educação matemática.....	101
2.1 - Nosso povo: cultura e (não)participação democrática	102
2.1.1 – <i>(In)experiência democrática do brasileiro</i>	109
2.2 – Cultura, educação e luta de classes.....	114
2.3 - A matemática escolar e seu ensino no Brasil	136
CAPÍTULO III – Paulo Freire: percurso e contribuições.....	147
3.1 - Paulo Freire e sua obra	148
3.1.1 – <i>Primeiros encaminhamentos</i>	148
3.1.2 – <i>A obra de Freire e algumas possíveis interpretações</i>	150
3.2 – Tempo de alfabetização	155
3.2.1 – <i>Tempos do SESI</i>	155
3.2.2 – <i>Freire e a inexperiência democrática do brasileiro</i>	160
3.2.3 – <i>Um panorama de influências</i>	163
3.2.4 – <i>Tempos do MCP</i>	169
Divergências no MCP.....	172
As Ideologias do movimento.....	174
3.2.5 – <i>Angicos, PNA, prisão</i>	176
A experiência de Angicos.....	176
A experiência no PNA.....	177
Sua prisão	181
No exílio	183
3.3 - A politização das idéias pedagógicas de FREIRE.	187
3.3.1 – <i>Conscientização</i>	187
3.3.2 – <i>A Pedagogia de FREIRE</i>	194
A educação libertadora	194
A questão da neutralidade do ato pedagógico	200
3.3.3 - <i>Algumas críticas aos conceitos freirianos</i>	205
3.4 - Formação de Professor.	217
3.4.1 – <i>O educador nas teorizações freirianas</i>	217
3.4.2 - <i>A ação e a reflexão na construção permanente do educador libertador</i>	233
3.4.3 – <i>O Diálogo na práxis do educador libertador</i>	238
3.4.4 – <i>Resistências à pedagogia libertadora</i>	241

3.4.5 – <i>Riscos inerentes à pedagogia libertadora</i>	243
3.4.6 – <i>Características do educador libertador</i>	245
3.4.7 – <i>A formação do educador como um processo permanente</i>	250
CAPÍTULO IV – Ubiratan D’Ambrosio: percurso e contribuições.....	257
4.1 – Ubiratan D’Ambrosio e sua obra.....	258
4.1.1 – <i>Primeiros encaminhamentos: um pouco de sua história</i>	258
4.1.2 – <i>“Por que ensinar matemática?”</i>	268
4.1.3 – <i>A matemática é universal?</i>	269
4.2 – Ação e Conhecimento.....	274
4.2.1 – <i>Cultura e poder</i>	278
4.2.2 – <i>Educação como uma ação</i>	281
4.2.3 – <i>Currículo</i>	285
4.2.4 – <i>Etnomatemática</i>	289
4.2.5 – <i>Críticas ao pensamento d’ambrosiano</i>	295
4.3 – Formação do Professor.....	299
4.3.1 – <i>O papel do educador</i>	299
4.3.2 – <i>Formação do professor: contribuições</i>	302
4.3.3 – <i>A etnomatemática e a formação do professor de matemática numa perspectiva de formação continuada</i>	306
4.4 – Identificação de classe como uma atitude.....	308
CAPÍTULO V – Considerações finais.....	311
BIBLIOGRAFIA.....	327
APÊNDICE: elementos de história do Brasil e da educação brasileira.....	349
Formamos uma nação?.....	350
Quem aqui aportou?.....	351
Brasil colônia: um sistema feudal?.....	360
A Companhia de Jesus: missionários, políticos, educadores, comerciantes, etc.....	363
<i>Origem, trajetória e expulsão</i>	363
<i>A Companhia em terras brasileiras: início de uma influência</i>	370
<i>Educação: depois dos jesuítas</i>	376
Isolamento cultural.....	379
A vinda da Corte.....	385
<i>A política educacional do período colonial e suas influências</i>	389
Pós-Independência.....	390
Bacharelismo.....	392
Os professores e sua formação no Brasil colonial e imperial: a construção de uma possível identidade.....	395
<i>As reformas do ensino: na Primeira República (1889-1931)</i>	411
<i>A formação de professores para o ensino secundários (e superior)</i>	430
<i>E os imigrantes?</i>	433
<i>As Reformas do Ensino: de 1931 a 1970</i>	437

APRESENTAÇÃO

A busca por respostas às minhas inquietações teve início, é possível afirmar, muito antes de minha *adesão* à área da Educação. O que aparentemente parece ser contraditório, justifica-se quando me apoio no fato de que uma opção é sempre precedida por uma postura crítica antes da consecução do próprio ato em si. Desse modo, meu ingresso, em 1993, como professor na área da educação foi precedido por uma atitude crítica e de certa forma pautada em minhas crenças na profissão docente como uma possibilidade às transformações sociais mais amplas. Muito provavelmente estava imbuído do que CORTELLA (1998) define como “otimismo ingênuo”, por acreditar à época na completa independência entre a Escola e o Estado, o que seria talvez uma consequência de minhas atitudes políticas empreendidas junto ao movimento estudantil/político-partidário.

Além disso, o gosto pelas questões da Matemática e de seu ensino também me motivou a ingressar no *mundo* da Educação.

Ainda pautado na mencionada postura crítica, depois de meu ingresso na educação, nunca deixei de me questionar acerca de minha atuação e de como ela era/é vista por meus educandos e colegas de profissão. Isto é, uma constante comparação sempre se impôs como uma consequência e até mesmo como um instrumento natural/inerente à própria prática. Em outras palavras, é impossível separar o que sou do que os outros são num processo constante de comparação, isto porque entendo que “o próprio eu constrói-se comparando o seu ontem com o seu hoje, por forma a posicionar-se no futuro” (VIEIRA, 1999, p. 137).

E nesse processo dinâmico de comparação é que percebi que minhas primeiras práticas poderiam ser rotuladas com o que normalmente atribui-se como *tradicional*.

Entretanto, comparando o meu *ontem* com o meu *hoje*, constato a existência de verdadeiros abismos conceituais, metodológicos e práticos relacionados ao que pensava/praticava com aquilo que realmente penso e pratico atualmente. E mesmo essas mudanças em minhas práticas estão em consonância com os objetivos desta pesquisa, como delinearei mais adiante.

Nesse percurso, foi natural que aparecessem questionamentos relativos a possíveis mudanças ocorridas em minha prática e sobre as atitudes pedagógicas dentro das relações de ensino/aprendizagem da matemática, que levaram a elas. Da mesma forma, nos questionamos sobre quais fatores foram preponderantes para que elas ocorressem.

Talvez, de forma simplista, posso defender que as mudanças ocorrem naturalmente, como uma consequência de nossa própria postura, isto é, de estarmos *comparando-nos* e refletindo criticamente sobre nossas práticas e, assim, redirecionando-as constantemente.

Porém, mesmo sob esse olhar mais simplista e, talvez, até *evolucionista*, surgiram outros questionamentos. Ou seja, se é assim, então todos os professores e professoras que

implementarem processos semelhantes, *necessariamente* também *evoluirão* das práticas tidas como tradicionais para outras *libertadoras*, num sentido freiriano.

É possível assumir que esse quadro não é tão simples como o insinuado. E é minha hipótese de que ele não o é.

Nessa direção, tendo como base a minha trajetória pedagógica, identifico quatro momentos marcantes em termos de mudança de minhas concepções sobre a educação e que foram preponderantes para mobilizar-me, inclusive, a desenvolver a presente pesquisa. Sendo o primeiro, o que engloba um longo período que vai desde meu início como professor até o ano de 2000; período esse marcado por questões/preocupações centradas na prática e no processo pedagógico da disciplina de matemática e por muitos questionamentos e contradições vividos em sala de aula frente à utilização, por vezes como instrumento de exclusão, da matemática e de seu processo pedagógico. Esse período teve como uma consequência natural o desenvolvimento de minha investigação de mestrado (SANTOS, 2002). Antes dela, cabe ressaltar como crucial o meu encontro com as obras de Paulo FREIRE e de Ubiratan D'AMBROSIO que, pela importância que desempenharam não apenas em minha prática, mas em minha *personalidade* como educador, merece ser abordado com profundidade mais adiante.

O segundo momento ocorreu em 2000/2001, quando atuava junto à PMSP, contratado pela FAFE/USP, para ministrar cursos no Programa de Educação Continuada para professores de matemática do ensino fundamental. Naquela ocasião, meu interesse pela formação de professores já era algo explícito, bem como tinha certo interesse acerca das imbricações entre teorias, cursos de formação e as mudanças efetivas de práticas e concepções de educadores. Contudo, por estar à época envolvido com a pesquisa de mestrado, não pude refinar os questionamentos nem aprofundá-los.

O terceiro momento relaciona-se ao período que engloba o desenvolvimento de minha pesquisa de mestrado – 2001/2002 –, como uma consequência de um contato maior com as práticas pedagógicas da professora Alda¹ e quando tive oportunidade de comparar suas práticas, que tramitavam em plano oposto aos moldes tidos como tradicionais, com as de outros professores que se identificavam justamente com as práticas tidas como tradicionais, mas que tinham formação muito próxima à dela. Ou seja, questões relacionadas a por que isso ocorria envolveram-me.

O quarto momento, já com uma preocupação mais ampla e abrangente, diz respeito a certo interesse pelas questões históricas, pelo processo de construção sociocultural do

¹ A professora Alda atuava como professora de matemática na escola - e série - onde colhi os dados/fatos para a minha investigação de mestrado (SANTOS, 2002).

brasileiro e pelas possíveis relações entre essa dinâmica com o *ser* professor de matemática hoje. Assim, os questionamentos surgidos por conta disso foram: quais as influências que nossa origem sociocultural desempenha nos atuais processos de formação inicial/continuada do professor de matemática? Em que medida nossas origens nos impuseram um destino – em sentido antropológico/sociológico?

Tais questionamentos têm lugar porque entendo muito claramente a educação como uma área que tramita e tem suas bases em campo essencialmente político e que por isso a vejo como uma construção social/cultural.

Relevando tudo isso, considero que as representações sociais sobre a prática e a profissão docente, mesmo com questões comuns à história da pedagogia mundial – ocidental – têm contornos próprios, relacionados à cultura e a níveis de participação democrática que são características locais e culturais de cada povo e nação.

Ainda, acredito que se fazem relevantes esses questionamentos porque “para haver mudanças de práticas docentes, há que haver mudanças de representações” (VIERA, 1999, p. 146), que por sua vez, para serem compreendidas, as questões históricas e políticas não podem ser desconsideradas, pois “em matéria de prática pedagógica, para se proceder à inovação, há que construir espíritos abertos e receptivos à renovação de contexto (...) e o sujeito tem que entender que tem de se modificar a si próprio” (VIERA, 1999, p. 146).

Desse modo, a História se impôs à minha investigação como uma consequência de meus questionamentos e, principalmente, de minhas crenças de que a superação de práticas pedagógicas e organizações curriculares arcaicas e desarticuladas de contextos sociais mais amplos só se fazem quando são entendidas as motivações e contextos históricos que as geraram. Não procedendo assim, muito provavelmente ocorreria um grave risco de propor mudanças que serão, na verdade, *pseudo* mudanças, um verniz que se aplica sobre madeira apodrecida, que embeleza, mas esconde a essência de seu interior.

*

Por que Paulo FREIRE e Ubiratan D’AMBROSIO?

Avalio que é fundamental mencionar os motivos que me levaram ao interesse pelas teorizações desses dois estudiosos, e a buscar *neles* elementos/contribuições para o processo de formação do professor de matemática.

Inicialmente, considero relevante pontuar que me graduei naquela que é reconhecida como uma das Universidades mais importantes da América Latina e, mesmo assim, em **nenhuma das disciplinas oferecidas em minha graduação as obras desses teóricos foram abordadas.**

O meu encontro com as obras de FREIRE e de D'AMBROSIO ocorreu em momentos distintos ao longo de minha atuação como educador.

Meu primeiro contato com a obra de D'AMBROSIO aconteceu por sugestão de uma amiga, a educadora Diana Patrícia Ferreira Santana, em 1993, quando ainda estudávamos no primeiro ano do curso de Licenciatura em Matemática no Instituto de Matemática, Estatística e Computação da Universidade de São Paulo-IME/USP; disse-me ela que um brasileiro estava envolvendo a matemática com as questões culturais, fazendo surgir um novo campo chamado Etnomatemática. Por conta da curiosidade despertada, numa das disciplinas daquele curso fiz um trabalho que tinha a etnomatemática como tema central, denunciando já meu interesse pelas questões inerentes a este Programa de Pesquisa.

Contudo, foi apenas em 1998, quando li *Educação matemática: da teoria à prática* (D'AMBROSIO, 1998a), momento em que já desempenhava a profissão docente há alguns anos, é que travei um contato maior com as questões da Etnomatemática. Na época, o termo mais apropriado talvez fosse *incomodou* para designar o que aquela obra causou em mim, pois foi exatamente isso o que as teorizações de D'AMBROSIO fizeram comigo: me incomodaram profundamente, principalmente quando falava em ensino diferenciado de acordo com as características do grupo social. Para mim, aquilo soou como discriminação, como roubar do *pobre* o mesmo direito que o *rico* tinha de ter acesso aos *mesmos conteúdos*, e coisas semelhantes.

O fato é que aquele incômodo me mobilizou a conseguir o telefone do D'AMBROSIO e a ligar para ele (na época não o conhecia pessoalmente) para expor-lhe no que eu discordava de seu pensamento e o que considerava como um grande equívoco da parte dele.

Desnecessário dizer que D'AMBROSIO foi extremamente amável para comigo e me atendeu como se já me conhecesse há vários anos. Ouviu minhas reclamações (um tanto quanto ingênuas, vale pontuar) atentamente e as rebateu, uma a uma, com uma clareza que chamo de dambrosiana. Creio que falamos por uns 30 minutos ou mais, o que foi suficiente para ele me convencer (e o termo é exatamente este: fui con-vencido) de meus enganos que, refletindo depois, entendi serem enganos filosóficos/ideológicos e que tinham graves conseqüências práticas.

Ainda naquele mesmo ano, como ouvinte de uma disciplina sobre Educação Matemática e Cultural, ministrada pela orientadora desta pesquisa, a prof. Dra. Maria do Carmo Santos Domite, na Faculdade de Educação da USP-FE/USP, conheci pessoalmente o prof. Ubiratan D'AMBROSIO, quando ele foi convidado para nos falar sobre etnomatemática e outras questões naquele curso. Naturalmente, tive oportunidade de ouvi-lo e conversarmos

em diversas outras ocasiões – em encontros, seminários, nas reuniões do GEPEM-Grupo de Estudos e Pesquisa em Etnomatemática, entre outros.

Desde então, D'AMBROSIO tem sido uma *leitura* que de uma forma ou de outra fundamenta e inspira minhas práticas.

FREIRE tornou-se uma *realidade* enquanto teórico da educação para mim por intermédio da profa. Maria do Carmo, no curso que mencionei antes, quando fui *despertado* para a profundidade de sua obra.

Naquele período, iniciei a leitura do *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 2000b). Esta obra me marcou profundamente. A cada página lida imbuía-me a tarefa de refletir criticamente sobre o educador que eu *considerava* ser, fazendo-me repensar a minha prática, as minhas concepções e, principalmente, as conseqüências sociais inerentes a elas. Nesse processo demorei mais de dois meses para finalizar a leitura, não por falta de tempo, mas porque “FREIRE” não me deixava continuar o texto sem que antes tivesse “digerido” cada conceito, cada implicação teórica/política do que lia, o que me levou a um tipo de “suicídio de classe” – do qual falaremos mais adiante. Período este de muita angústia provocada pela leitura. Isso se deu no início de 2000, ou seja, quando já acumulava mais de sete anos de experiência como professor de matemática.

Confesso que a leitura desta obra foi um dos fatos mais marcantes e, ao mesmo tempo, representou um acontecimento dos mais doloridos em minha vida como educador.

A demora na leitura explica-se pelo que as teorizações de FREIRE causaram em mim. Como mencionei antes, considerava que minha prática estava alinhada à construção de um educando mais consciente de seu papel social. Era considerado um bom professor de matemática pelos meus colegas e alunos. *Dominava* muito bem os conteúdos que ensinava e acreditava que minha prática estava alinhada às minhas *crenças* nas possibilidades, mesmo que limitadas, da educação como chave da transformação social.

A obra de FREIRE me fez perceber, no entanto, que minha prática estava alinhada com uma pedagogia do opressor, uma pedagogia “bancária” e não com uma pedagogia libertadora, na qual acreditava e achava que a estava colocando em prática.

Por isso, a leitura do “Pedagogia do oprimido” representou para mim “um parto”, “e um parto doloroso” da “libertação” e da “superação da contradição” (FREIRE, 2000b, p. 35) que existiam entre minhas concepções pensadas como libertadoras e minha prática identificada como opressora. E, como advertia FREIRE (2000b, p. 36) “descobrir-se na posição de opressor, mesmo que sofra por este fato, não é ainda solidarizar-se com os oprimidos. Solidarizar-se com estes é algo mais que prestar assistência a trinta ou a cem, mantendo-os atados, contudo, à mesma posição de dependência [...] é uma atitude radical”.

Em qualquer tendência idealista que ainda possuísse até então, aquela obra deu o *tiro de misericórdia*, fazendo surgir uma nova prática, situada e comprometida socialmente.

Refletindo sobre as concepções pedagógicas que norteavam minha prática anterior, não posso deixar de mencionar o quanto minha formação inicial desempenhou como inspiradora daquelas crenças. Ou seja, refletindo hoje sobre a ideologia que norteava aquela formação, percebo-a revestida da ideologia da classe dominante de nossa sociedade.

Entendo hoje que, mesmo fazendo parte do discurso de muitos educadores o *respeito* às classes *menos favorecidas*, como eufemisticamente eram/são *rotulados* pelos formadores os pobres e excluídos - os oprimidos - em geral de nossa sociedade, eram apenas objetos de teorizações vazias porque destituídas de qualquer compromisso com a transformação de suas realidades. Este *respeito* ao outro, em uma prática alienada, geralmente se camufla na questão do *direito*. Direito à educação, ao acesso, à igualdade de oportunidades, etc. E, por isso o respeito corporifica-se no direito dos excluídos de terem – literalmente – a mesma educação: a educação da classe dominante.

Assim, o *respeito* é em geral confundido com o *direito* do pobre de ser pobre, numa inversão completa de valores.

Desse modo, direito e respeito acabam funcionando como elementos de exclusão e as obras de FREIRE e de D'AMBROSIO me permitiram compreender que também aquelas minhas primeiras práticas não estavam isentas de tal intenção, mesmo que de modo subjacente, inconsciente e, por isso *alienado*.

Contudo, tais apontamentos em si não *justificariam* o meu engajamento numa pesquisa de doutoramento. Quando iniciei a atuação no ensino superior como formador de professores, FREIRE e D'AMBROSIO já eram presenças bem marcantes em minhas práticas. Porém, foi quando ministrei uma disciplina chamada “Novas tendências em educação matemática” no Centro Universitário São Camilo, ao longo de quatro anos, é que pude utilizar de modo mais sistemático as contribuições desses autores.

Percebi que suas teorias serviam principalmente para dar a sustentação teórica necessária às mudanças das concepções que os futuros professores tinham acerca da profissão docente. Serviam para desmistificar certo cunho assistencialista e autoritário que *ronda* a formação e prática do professor.

INTRODUÇÃO

Alguns caminhos da pesquisa

Analisando estudos que tiveram por objeto, nos últimos anos, uma produção científica sobre formação de professores, percebemos que muita atenção tem sido dada aos problemas enfrentados pelos profissionais nos seus primeiros anos de atuação – estudos sobre formação inicial. A formação continuada também tem sido foco de grande número de pesquisas. E mesmo não sendo significativos em termos quantitativos, os estudos dos processos de construção da identidade profissional têm angariado algum interesse dos pesquisadores e desponta como uma tendência em crescimento, como ressaltam ANDRÉ (1999), RAMALHO (2002), ROMANOWSKI (2002), PIMENTA & LISITA (2004) entre outros.

Complementarmente a este quadro, verificamos que poucos são os estudos que focam as questões políticas inerentes à formação docente. A exemplo disso, dos 87 trabalhos específicos sobre formação docente, produzidos na FEUSP no período de 90 a 98, apenas 4 relacionavam as questões políticas e profissionais da profissão docente, como apontam PIMENTA & LISITA (2004, p. 99).

Contudo, das direções/preocupações em termos de investigação dentro da linha de pesquisa sobre formação de professor, há certa unanimidade em termos do fato de a formação não estar em conformidade com o que se espera socialmente do professor; ou simplesmente apontam que há problemas na formação do educador. Do mesmo modo, apontam que o professor de matemática tem uma das formações iniciais mais homogêneas – e homogênzantes. São alguns exemplos desses estudos RICCI (2002), BERGAMO (1990, 2006), ARAÚJO (1990), FORNER (2005), MEDEIROS (1985), entre diversos outros. Evidencia-se, em alguns estudos, certa aceitação *velada* das políticas de formação, tendo em vista não serem questionadas *estruturalmente*.

Destes estudos depreende-se que os professores de matemática tendem, geralmente, a pensar que sua atuação - técnicas e métodos - acontecem em espaço neutro, isenta de uma opção política. Naturalmente, tal *concepção* é detentora e conseqüente de um certo recorte ideológico, marcado pelos interesses dos grupos dominantes. Isso porque, como salienta FREIRE (2001a, p. 45), a ação pedagógica não se dá em ambiente neutro e muito menos se trata de uma atividade marcada pela neutralidade. Assim, apenas sob a ação de certas ideologias, podem-se convencer os profissionais desta área que sua ação não é politicamente demarcada.

Diante disso, aceitamos que as políticas de formação de professores não são isentas de tais influências, aliás, são uma conseqüência delas.

Por um lado, nos últimos anos muitos trabalhos têm sido produzidos tendo como referencial teórico as idéias de Donald SCHÖN (1992), enfocando a necessidade de formação

de um professor que reflita acerca da sua prática. Desponta, inclusive, como uma tendência crescente de pesquisas com tal abordagem (ANDRÉ, 1999; RAMALHO, 2002), tendo como proposta uma formação reflexiva de professores (PIMENTA & LISITA, 2004, p. 103; PIMENTA, 2002).

Por outro lado, as pesquisas analisadas também evidenciam que o atual sistema de formação dos professores de matemática, em particular, não está dando conta das novas atribuições que são necessárias à sua atuação, que transcendem as incumbências que outrora cabiam àquele modelo de professor construído anos atrás.

De fato, o que se coloca hoje ao professor diz respeito não apenas ao “ensinar somente a ler, escrever e contar, mas também a tolerar, respeitar as diferenças, coexistir, raciocinar, comunicar, cooperar, mudar, agir de forma eficaz, etc.” (Perrenoud, 1993, p. 141. Apud ALMEIDA, 1999, p. 12). E, desse modo, pautados nas idéias de Schön, que “propõe uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato” (PIMENTA, 2002, p. 19), alguns teóricos são levados a acreditar que apenas a reflexão sobre a prática poderá propiciar ao educador uma superação crítica da mesma. Esquecem, talvez, como nos adverte FREIRE, que “as relações entre o subsistema de educação e o sistema global da sociedade não são mecânicas. São relações históricas. São dialéticas e contraditórias. Isso significa que, do ponto de vista da classe dominante, das pessoas que estão no poder, a tarefa principal da educação sistemática é reproduzir a ideologia dominante” (FREIRE & SHOR, 2000, p. 49) e o professor, a sua formação e prática, estão imersos nesse ambiente ideológico. Ou seja, a reflexão, umbilicalmente ligada às questões da consciência/conscientização, não pode ser tomada de modo distante das questões materiais, do modo de produção da sociedade capitalista e das suas desigualdades (CAMPOS, 1988).

Desse modo, centrar mudanças *apenas* pautadas na *epistemologia da prática*, pode nos levar a alguns caminhos enganosos em termos de mudanças efetivas. Apenas a reflexão da prática pode não apresentar elementos adequados para compreender as questões que, por vezes, estão fora dela, mas que a dirigem.

Assim, vemos a reflexão da própria prática envolta em certo paradoxo, pois, por um lado, a formação inicial do professor é, em geral, guiada por preceitos, valores e conteúdos, estranhos ao ambiente no qual o professor atuará – e, em alguns casos, são estranhos ao próprio professor, tendo em vista ser ele também um filho da conjuntura social negada nos processos de formação inicial (ESTEVE, 1991). Além disso, o professor não é convidado a

participar - como agente - de seu processo de formação inicial. E, por outro lado, espera-se que refletindo sobre a sua própria prática transcenda certo nível de ingenuidade – ou de ignorância – que tenha sobre ela, para superá-la e propor mudanças. De todo modo, as idéias de “reflexão na ação” e de “reflexão sobre a ação” permeiam, inclusive, os textos oficiais sobre formação docente, como pode ser observado em BRASIL (1999, p. 60), textos estes que podem funcionar para os educadores como uma justificativa *oficial* da suficiência do ato de refletir sobre a ação ou na ação, como indício de uma prática coerente, profissional, etc.

Ainda, nesse panorama, não podemos desconsiderar as questões históricas e a constituição sócio-cultural do brasileiro. Isso porque a *inauguração* do Brasil como entreposto de exploração por parte da Coroa portuguesa, com a implantação de um sistema de colonização atípico, fez *surgir* um povo neste país que tem características que lhe são únicas. Positivamente, a grande diversidade étnico-cultural desponta como uma característica marcante de nosso povo. E, negativamente, a não participação social e a inexperiência democrática, como construções (ideológicas) dos grupos dominantes, ainda nos marcam profundamente.

Nessa direção, quando partimos da historicidade das instâncias de formação docente, quando colocamos o educador (formado e em formação) como resultado da dinâmica histórica, somos levados a descartar idéias relativas à *reflexão da própria prática* como detentora de mudanças. Melhor dizendo, devemos configurar sob outras fontes o que entendemos por refletir a própria prática, atribuindo um direcionamento político à reflexão e à ação. O palco da atuação do educador, como mencionamos, se dá em ambiente político *ideologizado*, imerso numa luta por hegemonias, por isso, a reflexão e a ação devem adquirir outras matrizes. Além disso, como pontua CONTRERAS (2002, p. 121) "a reflexão depende do conhecimento profissional que se possua, o que está em relação com o repertório de casos que foram sendo acumulados ao longo da experiência”.

Nesse sentido, buscamos investigar as contribuições de Paulo FREIRE e de Ubiratan D’AMBROSIO para a formação do professor de matemática. Tal busca se justifica uma vez que consideramos, de antemão, que o suporte teórico oferecido por esses autores é de grande importância para compreender e superar certas distorções postas não apenas à prática docente, mas aos sistemas de formação inicial de professores em geral e de matemática, em particular.

FREIRE pode ser considerado o precursor da posição de que a profissão docente deve ser reconhecida como uma atividade político-social, em que o profissional tem como tarefa primeira desvelar criticamente a realidade concomitantemente ao desenvolvimento da própria prática, o que já coloca certo encaminhamento em termos de uma compreensão diferenciada para o educador. Neste sentido, FREIRE foi denunciando ao professor que sua prática

docente, além de não ser neutra, está comprometida socialmente com a formação/construção do que podemos chamar de identidade crítica do educando.

D'AMBROSIO, por sua vez, desponta como uma das pessoas mais importantes, não apenas no Brasil, mas no mundo, em termos das questões da matemática e de seu ensino, entre diversas outras. Suas teorizações nos permitem perceber que há uma idéia muito difundida não só entre os educadores e matemáticos, mas na sociedade como um todo, relacionada à universalidade da matemática. Em certo sentido, tal idéia possivelmente tem contribuído para o fortalecimento de um *agir* característico dos professores que entendendo a matemática como sendo universal, não se questionam acerca de outras possibilidades e maneiras de se quantificar, contar, inferir, tornando-se em certa medida refratários à existência de diferentes matemáticas.

De fato, consideramos que D'AMBROSIO é um dos principais responsáveis pelo abalo que o ensino de matemática formalista/estruturalista sofreu nas últimas décadas. As suas atuações e teorizações têm contribuído para o surgimento do que podemos chamar de tendências alternativas ao ensino da matemática. Por isso, entendemos que suas contribuições para a formação do professor de matemática ainda merecem ser investigadas.

Da pesquisa

É exatamente por conta dos conflitos e problemas que gravitam em torno da prática e formação do professor de matemática que buscamos na história - da formação do professor, da Educação Matemática, da Educação e, principalmente, do Brasil - dados/fatos que nos ajudaram a compreender as dinâmicas e os conflitos das forças políticas que atuaram para convergir no atual tipo de formação de professores que pode ser entendida como homogênea e homogeneizadora, como veremos mais adiante. De todo modo, essa busca esteve intimamente relacionada à questão norteadora desse trabalho:

- Quais as contribuições para a formação do professor de matemática no Brasil frente à análise das teorias de P. Freire, U. D'Ambrosio e do processo de construção sócio-cultural do brasileiro?

Essa questão, surgida a partir das circunstâncias anteriormente narradas – entre as quais destacamos nosso próprio desenvolvimento profissional, os encontros com a Profa. Alda, as leituras das obras do Prof. Paulo Freire e do Prof. Ubiratan D'Ambrósio - foi desdobrada em outras secundárias que, em seu conjunto, nos serviram como suporte para uma melhor compreensão do objeto de nosso estudo:

a) a participação social e, em particular, a conscientização são conceitos fundamentais das teorizações de FREIRE. Assim, de que modo suas

considerações sobre isso podem contribuir para a formação do professor de matemática?

- b) como a compreensão freiriana do educador pode refletir positivamente nos centros de formação inicial e continuada do professor de matemática?
- c) a contextualização é um dos pontos fortes das teorizações de D'AMBROSIO. De que forma suas idéias sobre esse assunto têm contribuições a dar à formação docente?
- d) frente à inexperiência democrática do brasileiro, como as idéias de FREIRE e D'AMBROSIO podem contribuir para a formação de um professor de matemática libertador, sendo que ele também é gerado em meio a essa inexperiência?
- e) como a formação do professor de matemática pode ser encaminhada no sentido de este profissional compreender-se como um intelectual orgânico, no sentido gramsciano?

Subjacente às questões esteve sempre presente *o objetivo maior do trabalho, que é o de apontar possíveis encaminhamentos à formação do docente de matemática no Brasil*. Foi, pois, a partir desse objetivo, que desenvolvemos um estudo teórico sobre a Formação do Professor de Matemática no Brasil. Nesse estudo procuramos destacar o confronto “dialético” entre:

- a) o processo de construção sócio-cultural brasileiro;
- b) os mecanismos/ideologias de formação do professor de matemática no Brasil – que vemos como indissociáveis das questões políticas.
- c) as idéias dos teóricos Paulo FREIRE e Ubiratan D'AMBROSIO.

Cabe destacar que, atrelado aos objetivos considerados, constituímos um discurso teórico que tem por base as contribuições de Paulo FREIRE e de Ubiratan D'AMBROSIO e, como referenciais teóricos, as contribuições de CHAÚÍ, GRAMSCI, CONTRERAS, ALTHUSSER, SKOVSMOSE, MARX, ENGEL, PONCE, GADOTTI, CAMPOS, KONDER, KOSIK, TEIXEIRA dentre outros. Salientamos ainda que, do estudo histórico, emergiram algumas categorias que analisamos:

- a *mentalidade* do português quinhentista que implantou aqui uma indústria de exploração e não um sistema de colonização, e algumas de suas influências sobre nossa constituição sócio-cultural;
- o isolamento político e cultural que foi imposto ao Brasil colonial por quase 300 anos e algumas de suas conseqüências sobre a nossa constituição sócio-cultural;

- os mecanismos sociais de inclusão/exclusão do povo nos processos decisórios;
- as primeiras formas educativas implantadas no Brasil pelas mãos dos jesuítas e algumas de suas conseqüências para o sistema escolar brasileiro;
- as políticas de formação de professores (ou a inexistência delas) ao longo da nossa constituição social/política, enfocando-as nos períodos:
 - colonial pós-jesuíta;
 - período joanino;
 - período imperial;
 - republicano até o atual;
- algumas das principais reformas dos sistemas de ensino;
- e outras.

Entre as várias categorias que emergiram dos estudos realizados, uma nos é especialmente cara. Ela se refere às questões políticas que permeiam não só a formação de professores, mas também o fazer docente e a própria trajetória de atuação e desenvolvimento desse profissional.

Metodologia

Trabalhos científicos têm como tarefa explicitar os métodos utilizados, tidos como válidos dentro do campo no qual se enquadram e que eventualmente lhes conferem alguma *certeza* em termos de resultados. Desse modo, de pronto, isso já nos coloca alguns problemas práticos. Primeiro, porque devido a certa elasticidade e ao alto grau de interconexões existentes entre os diversos campos, principalmente dentro das chamadas ciências sociais, fica cada vez mais difícil *fechar* um trabalho dentro de certas *nomenclaturas* – Educação, Sociologia, História, dentre outras, sendo necessários suportes teóricos e metodológicos de outros campos. Essa questão nos coloca ainda um segundo problema no que diz respeito à validação dos resultados obtidos no estudo/pesquisa. Max WEBER (1992, p. 131) defende que todo conhecimento – referindo-se em particular àqueles da realidade cultural – é subordinado a pontos de vista especificamente particulares. Desse modo, a validação de qualquer pesquisa científica, em primeiro plano, deverá passar pelo crivo de representantes de uma ou mais áreas que estão em condições de emitir um julgamento de valor sobre a mesma. Por isso, de algum modo, a pesquisa em si estará condicionada ao que é considerado como de valor sob o ponto de vista daqueles que a julgarão. Assim, bastaria então ao pesquisador perseguir aqueles métodos tidos como científicos pelos mencionados julgadores.

Do modo como a questão está colocada, fica implícita uma relação mecânica entre ideologia dominante → representantes validadores → objeto/objetivo da pesquisa → metodologia utilizada → resultado *científico* da pesquisa, o que deixaria a função do pesquisador, seu papel como agente de transformação e de construção de novos conceitos e de novas leis/conhecimentos relegados a segundo plano; ou até mesmo podendo não exercer grande influência no *processo* da pesquisa, porque ficou preso a certa tendência *reducionista* positivista, sob a qual reduziu “a realidade àquilo que o método consegue captar dela, ou seja, ao mensurável, quantificável, lógico e formalizável” (DEMO, 2005, p. 39). Naturalmente, essa *ilusão* idealista/determinista, mesmo que encontre ainda algum adepto, não se aplica aos objetivos de nossa pesquisa.

Pontuamos isso numa tentativa de desmistificar uma idéia bastante compartilhada no meio científico, a de que ciência se faz através da utilização de um ou de vários métodos, como adverte AZANHA (1992, pp. 136 e 167), como se estes fossem independentes do pesquisador e da realidade social. O que está por trás dessa idéia, ainda segundo este autor, são certas concepções acerca do que se entende por método e, principalmente, por ciência, sob o qual para se chegar a resultados científicos entende-se que certas regras devem ser seguidas. Ou seja, por método fica subjacente a idéia de se seguirem regras. Assim, o seguimento correto das regras levará aos resultados científicos desejados, sendo o conhecimento científico, dessa forma, o puro resultado do método bem aplicado, ficando subjacente certa neutralidade da ciência, do método e, principalmente, do cientista.

Na mesma direção, ser cientista refere-se à apreensão e aplicação de sistemas conceituais. Ao contrário disso, como pontua AZANHA (1992, pp. 141-142), esta atividade não se relaciona apenas a isto, mas refere-se ao desenvolvimento “de hábitos, habilidades, valores” e, como mencionamos antes, a ter “suas investigações e os problemas que as motivaram reconhecidos como científicos pela corporação científica”.

Entretanto, cabe-nos questionar sobre o que “é ter um método?”, ou ainda, “o que é agir metodicamente?”. Segundo AZANHA (1992, pp. 179-180)

‘Ter um método’, nesses termos, significa apenas a indicação de que se exhibe, na ação, um *estilo* que permite distinguir essa ação de uma outra que seja arbitrária ou aleatória, ou desordenada. Com isso, aproximamos a expressão ‘ter um método’, ou melhor, ‘seguir um método’ da expressão utilizada por Wittgenstein: ‘seguir uma regra’. E, para ele, ‘seguir uma regra é uma prática; e *acreditar* que se está seguindo uma regra não é a mesma coisa que segui-la’ [PI, §202]. E prática assinala aqui a prática de uma comunidade. [...] Nessas condições, a elucidação do significado da expressão ‘seguir um método’ ou de ‘seguir uma regra’ somente pode ocorrer no âmbito de uma prática, porque apenas os demais parceiros dessa prática é que poderão avaliar uma ação quanto à sua correção no seguimento de um dado método ou regra. [...] As expressões ‘seguir um método’ e ‘seguir uma

regra' requerem, para a elucidação de seus significados, a referência a uma prática que é essencialmente social.

Depreende-se desses apontamentos, por um lado, que seguir um método ou agir metodicamente, são ações relativas a um *estilo* que é referendado por um grupo que lhe confere significado e valor e, por isso, relaciona-se a certa aprendizagem deste estilo, que, por sua vez se relaciona à apreensão de sistemas conceituais dos quais falamos antes. Ou seja, produzir ciência diz mais respeito a aprender/apreender um quefazer, e menos a seguir regras pré-determinadas. *Relativizando*, assim, a compreensão do método científico como “o conjunto de procedimentos lógicos e de técnicas operacionais que permitem ao cientista descobrir as relações causais constantes que existem entre fenômenos” (SEVERINO, 2001, p. 121). Mas, por outro lado, como adverte DEMO (2005, p. 112), os métodos captam o que cabe neles, ou o que eles permitem captar. Assim, o método – a pesquisa em si – na melhor de suas intenções, refere-se a opções, a escolhas e, por isso, ao mesmo tempo

[...] encobre e descobre a realidade, por várias razões: porque é olhar seletivo, conforme seus métodos; porque a hipótese de trabalho privilegia caminhos em detrimento de outros; porque todo dado é teoricamente pré-determinado; porque a presença do sujeito nunca pode ser gratuita. Esta é a sina da ciência: para ver melhor alguma coisa, a tem de isolar, controlar, medir, que são procedimentos metodológicos de enfoque especializado. Por isso, seu método principal é análise, porque imagina ver melhor pelas partes, não pelo todo. Produzir dados é sempre, ao mesmo tempo, maneira de revelar e mentir, não por má vontade, mas por limite científico natural no contexto da base empírica.

Nessa direção, devemos enfatizar, que a *ditadura* do método deve ser relativizada. Assim, mesmo sendo detentora de certa ambigüidade, como salienta AZANHA (1992, p. 181), a comparação metafórica do agir metodicamente, do *produzir* conhecimento científico, com as idéias de jogo e de arte nos parece que cerca sob vários aspectos a compreensão que pretendemos de método científico. Nos jogos há a necessidade de se seguirem regras pré-estabelecidas que lhes conferem certa fluidez. Por sua vez, as atividades artísticas (normalmente) não estão atreladas a regras e muito menos a códigos pré-estabelecidos e isso não impede o artista de produzir (*conhecimentos*) através de sua estética e de seu estilo próprio.

Desse modo, não podemos colocar a atividade científica como o puro seguimento de regras, como nos jogos, mas como o resultado da dinâmica (dialética) entre os procedimentos/regras e a liberdade criativa do cientista, como nas artes.

Assim, além da indução e da dedução, inerentes à pesquisa científica, compreender a atividade científica dessa forma nos permite uma abertura também para a abdução, no sentido

que lhe atribui PEIRCE (Apud, AZANHA, 1992, p. 154), que é relativa às possibilidades lógicas de um vir a ser, de uma possibilidade.

Isso porque qualquer trabalho científico tem por objeto a vida em si, mesmo que camuflado em alguns de seus fenômenos particulares – educação, formação de professores, cultura, biologia, matemática, etc. – está preso a questões temporais – ao momento histórico presente – que dominam o pesquisador e de um modo muito marcante guiam as suas ações. Por isso a subjetividade é algo a ser considerado não apenas no processo de realização do trabalho científico, mas também em termos de seus resultados finais.

WEBER, tendo por base os trabalhos científico-culturais, questiona se a subjetividade seria então uma marca incontestável de qualquer trabalho produzido, “no sentido de serem válidos para uns, mas não para outros” (1992, p. 133; 1974, p. 67) e argumenta:

O que varia é o grau de interesse que se manifesta por um ou outro. Em outras palavras: apenas as idéias de valor que dominam o investigador e uma época podem determinar o objeto de estudo e os limites deste estudo. No que concerne ao método da investigação, o ‘como’ é o ponto de vista dominante que determina a formação dos conceitos auxiliares de que se utiliza. E quanto ao método de utilizá-los, o investigador encontra-se evidentemente ligado às normas de nosso pensamento. Porque só é uma verdade científica aquilo que pretende ser válido para todos os que querem a verdade. (WEBER, 1992, p. 133)

As ciências sociais, após certo abalo provocado pelos ideais positivistas do final do século XIX, caminharam no sentido de se *configurar* como campo de pesquisa científico ao mesmo tempo em que os métodos que conferiram certa validação aos seus achados eram explicitados e discutidos pela comunidade científica. Nesse processo, as contribuições de Karl MARX foram determinantes principalmente quando ressalta as lutas de classes e os *interesses* científicos inerentes à busca por justificar ou explicar certo estado de coisas favoravelmente a determinados grupos sociais. Assim, mesmo não tendo abolido as tendências de trabalhos de pesquisas (pseudo)neutras, abalou definitivamente a suposta neutralidade não apenas da pesquisa, mas também do pesquisador no processo de produção da mesma. Como defende GADOTTI (2000, p. 35) “numa sociedade de classes é impossível fazer ciência de forma imparcial, ciência neutra, ‘desengajada’”. E, por isso, a filosofia de MARX não está comprometida com reformismos, ou com tentativas de resolver as contradições inerentes às sociedades de classes de forma pacífica, “eliminando a luta dos opostos”, como querem os reformistas (GADOTTI, 2000, p. 35), porque está comprometida com uma classe.

*

Assim, utilizamos a dialética em nosso estudo como um método, no sentido marxiano, para compreender a evolução histórica de nossa sociedade (AZANHA, 1992, p. 81 – Nota

17), tendo por base o tema de nosso estudo: a formação do professor de matemática. Nossa sociedade, como discutiremos mais adiante, é marcada pela evolução de contradições e pela luta por hegemonias, em determinados momentos e, em outros, essas lutas são somadas às de classe. Desse modo, a dialética nos auxilia como *instrumento* para compreensão da historicidade da evolução de nossa constituição sócio-cultural. E também, no sentido de buscarmos as contradições internas dos discursos dos autores estudados, numa busca, na verdade, pela compreensão da totalidade de suas contribuições/obras.

Além disso, a dialética, como modo de pensar ou como método de pesquisa, apresenta-se como aporte teórico e prático para descobrir os limites e as possibilidades da classe efetivamente comprometida com a real busca da *verdade* em termos da superação das desigualdades sociais: a classe trabalhadora, ou proletária, como preferem alguns.

Entretanto, a utilização da dialética não nos serve como garantia em termos da pesquisa ser mais ou menos válida, em detrimento de outros métodos. Por isso clarificamos desde já que

O que leva a definir o ponto de vista do caráter da ciência que produzimos é a **opção de classe**. Mesmo assim, essa opção não oferece nenhuma garantia de que estamos no caminho certo: o pesquisador deverá manter, por isso, uma crítica e uma autocrítica constantes, uma dúvida levada à suspeita, e a humildade, de que tanto nos fala Paulo Freire, para reconhecer cotidianamente as limitações do pensamento e da teoria. (GADOTTI, 2000, p. 37)

Diante disso, a nossa *opção de classe* precede qualquer objetivo posto. Entendemos que nossa investigação é endereçada aos excluídos (de toda ordem) de nossa sociedade. Constitui-se como uma busca que deve se somar à de outros que também condenam as desigualdades sociais.

Também, cabe enfatizarmos a nossa não neutralidade ao longo da pesquisa. Dito de outro modo, nosso trabalho se enquadra no campo da Educação Matemática, no qual atuamos, e construímos opiniões e conceitos sobre ele. Dessa forma, nossas experiências, em diversos momentos, foram consideradas como dados/fatos acerca do tópico/assunto em questão.

*

E como nossos *objetos* a serem *analisados* tratam-se de informações, dados e fatos na forma de textos, buscamos auxílio também nas técnicas relativas ao método de análise de conteúdo fornecidas por BARDIN (2000). Tendo em vista, como ressalta esta autora, produzir “inferências válidas”, a partir de dados e fatos (pp. 136-137). Para esta autora, “a intenção da análise de conteúdo é a *inferência de conhecimentos relativos às condições de*

produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (p. 39).

De fato, fizemos uma adaptação do método de forma que se adequasse a nossos objetivos. Para isso, utilizamos da análise de conteúdo a classificação (em categorias) segundo alguns critérios (de nosso interesse e/ou de relevância do assunto para o autor estudado, e/ou do interesse social do assunto) que propiciassem surgir sentido, ou confluências de idéias e opiniões dentro de cada categoria.

Nesse sentido, procuramos, a partir das diversas leituras feitas, organizar as informações relativas às categorias. Entretanto, as categorias não foram entendidas como construtos teóricos feitos à priori, mas como uma consequência de nossos interesses/objetivos acerca dos objetos.

Na organização dessas categorias utilizamos os recursos computacionais oferecidos pelo programa Excel. Mais precisamente utilizando a ferramenta *Classificação*, que nos permitiu organizar uma gama muito grande de trechos previamente digitados em torno das mesmas, facilitando bastante a nossa análise.

No percurso da análise, como ressalta ROMÃO (2001, p. XV) consideramos necessário também empreendermos o que chama de “compreensão” que “é a dissecação da obra em suas partes internas, ou seja, para a verificação das relações das partes entre si e de cada uma com o todo”. Ainda, segundo este autor, esse processo deve ser seguido pela “explicação”, o que exige a busca por subsídios fora da obra. Porém, buscamos adequar a “dissecação” aos nossos objetivos. Assim, a procura fora das obras dos autores foi feita de maneira que consideramos não muito aprofundada. Isso porque encontrar a origem de alguns conceitos utilizados, por exemplo, demandariam certo tempo – e nosso trabalho é temporalmente demarcado, com data para ser finalizado – e, além disso, em muitos casos a empreitada fugiria de nossos objetivos.

A estrutura da tese

Iniciamos nossa investigação, já na “Apresentação”, pontuando aquilo que nos mobilizou a realizá-la: nossa trajetória na área da EM; nossas motivações e indagações.

Na “introdução”, explicitamos de modo mais claro nossos objetivos e a questão norteadora da tese, bem como pontuamos os aportes metodológicos que nos guiaram na execução do trabalho. Do mesmo modo, discutimos alguns caminhos que têm sido seguidos nas pesquisas em EM.

No “Capítulo I - Caminhos trilhados e fundamentos”, fizemos uma breve revisão de teses e dissertações que têm como objeto de estudo FREIRE ou D’AMBROSIO e a formação

do professor de matemática. Naturalmente, não tivemos como objetivo fazer um estudo do tipo “estado da arte” sobre a produção com estes recortes, mas apenas situamos algumas teorizações já desenvolvidas por outros pesquisadores que tiveram preocupações próximas às nossas. Também, neste capítulo, de um modo marcante, apresentamos as diretrizes teóricas que dão suporte à nossa investigação.

No “Capítulo II – Povo, cultura, democracia e educação matemática” buscamos, a partir de nossa constituição sócio-cultural, dados/fatos que nos ajudaram a compreender a histórica inexperiência democrática do povo brasileiro. Ainda neste capítulo, pontuamos algumas das interfaces da educação numa sociedade capitalista, marcada pela luta de classes e pelos interesses do grupo dominante.

Nos “Capítulos III e IV”, partindo das trajetórias bibliográficas de Paulo Freire e de Ubiratan D’Ambrosio, respectivamente, buscamos elementos que nos possibilitaram compreender de que modo as suas teorizações se inserem no panorama educacional/pedagógico brasileiro; focamos suas principais contribuições para a pedagogia, algumas reações às suas teorizações e, fundamentalmente, as suas contribuições para a formação do professor de matemática.

No “Capítulo V – Considerações finais” buscamos retomar as questões norteadoras de nossa investigação, pontuando aquilo que nossa pesquisa nos ajudou a compreender em termos da formação do professor de matemática no cenário nacional.

Finalmente, após a “Bibliografia” consultada, apresentamos, na forma de um “Apêndice”, um tipo de fundamentação histórica, que nos foi útil para compreendermos as origens, o desenvolvimento e a consolidação de nosso sistema nacional de ensino e as bases dos sistemas de formação docente que, ainda hoje, trazem fortes heranças do período colonial. Ou seja, no “Apêndice” fizemos um apanhado histórico da trajetória político-educacional brasileira, desde o início do período colonial até os nossos dias, tendo como foco principal a formação do professor de matemática no Brasil.

Deixamos esta fundamentação ao final da tese por dois motivos principais. Primeiro, porque consideramos que as informações históricas que aquela discussão traz, de algum modo destoa da tese como um todo. E depois, porque entendemos que aquelas informações de alguma forma podem ser úteis aos leitores desta tese, não familiarizados com as questões históricas e, fundamentalmente, com a história da educação brasileira. Neste caso, recomendamos a leitura do “Apêndice” antes da leitura dos “Capítulos”.

CAPÍTULO I – Caminhos trilhados e fundamentos

1.1 – Caminhos percorridos na educação matemática

Nossos objetivos, como delineamos antes, giram em torno de evidenciar e compartilhar com educadores/formadores/pesquisadores as contribuições de D'AMBROSIO e FREIRE para a formação do professor de matemática no Brasil. Entretanto, devido à abrangência dos mesmos, nos vimos frente a certa dificuldade em termos do que seria uma revisão bibliográfica. Assim, buscamos por pesquisas que tiveram seus objetivos voltados para o estudo da formação do professor de matemática, mas tendo como objeto de estudo:

- a) Paulo FREIRE;
- b) Ubiratan D'AMBROSIO;
- c) e, outros, tendo como objetivo a formação do professor de matemática, com fundamentações teóricas as mais diversas.

Nos casos em que as pesquisas se enquadram em a) e b) foram *encontrados*² poucos estudos. As que se enquadram no caso c), por sua vez, somam já uma grande quantidade, o que nos impossibilitou de fazer uma análise minuciosa destas. Analisá-las em sua totalidade direcionaria nosso estudo para outro tipo de pesquisa, relativa, talvez, ao estudo do *estado da arte* da formação do professor de matemática no Brasil.

a) Particularmente, trabalhos que *relacionam* FREIRE e a matemática, em especial a educação matemática, tendo como objeto central as suas contribuições na formação do professor (de matemática), encontramos apenas duas pesquisas – uma de mestrado, de Régis FORNER (2005), com o título *Paulo Freire e a Educação Matemática: reflexos sobre a formação do professor*, defendida na PUC/Campinas; outra de doutorado, de Joyce Jaqueline CAETANO (2004), com o título *Formação de professores de matemática: uma perspectiva freireana*, defendida na PUC/SP –, e um artigo da estadunidense Marilyn FRANKENSTEIN (2005, publicado originalmente em 1983), com o título *Educação matemática crítica: uma aplicação da epistemologia de Paulo Freire*.

² Vale enfatizar que no Brasil, devido à ausência de um sistema de catalogação única de pesquisas científicas, torna-se tarefa árdua e dispendiosa fazer um mapeamento de pesquisas realizadas sobre determinado assunto/área nos diversos centros de pós-graduação. Este fato é um empecilho principalmente aos pesquisadores interessados em estudos, por exemplo, do *estado da arte* de algum campo do conhecimento, como mencionam CONRADO (2005) e ROMANOWSKI (2002), entre outros. Entendemos que os envolvidos com a pós-graduação no país devem empreender um esforço necessário no sentido de se superar tal deficiência que funciona como uma barreira à socialização de trabalhos científicos. Fato este que está mais a serviço da manutenção de um determinado estado de coisas não condizentes com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse sentido, vale destacar como exemplar a atuação da PUC-SP: as pesquisas defendidas em Educação Matemática naquela universidade são disponibilizadas em formato PDF através de site: <http://www.pucsp.br/pos/edmat>. Na mesma direção, a USP está colocando como diretriz que todas as dissertações, teses e livros docências defendidas deverão ser disponibilizadas em formato PDF no site: <http://www.teses.usp.br>. Até o momento (janeiro de 2007) este site já contabiliza 5943 trabalhos disponibilizados.

As pesquisas de FORNER e de CAETANO mantêm alguma similaridade em termos de seus objetivos. Ambas procuraram, por meio de entrevistas com educadores/formadores/pesquisadores notoriamente identificados com pesquisas e ensino na EM, caracterizar possíveis influências de Paulo FREIRE em suas trajetórias e práticas, naturalmente, mantendo suas preocupações voltadas para a formação do professor de matemática, dentro do que consideram como uma perspectiva freiriana, tendo por base as falas de seus entrevistados.

Depreende-se das falas dos seus entrevistados que FREIRE é um autor lido e reconhecido mais no exterior que em nosso país, assim como suas contribuições pedagógicas, sendo este, grosso modo, um dos elementos principais de motivação para ambos os pesquisadores: o resgate das contribuições de FREIRE para a formação do educador matemático.

Devemos ressaltar, contudo, que as questões políticas e histórico-culturais do ensino da matemática e da formação do professor de matemática não foram tratadas de modo aprofundado nas análises dos pesquisadores.

Na sua conclusão, CAETANO (2005, p. 1260) argumenta:

Com base nas considerações feitas até aqui, fruto do pensamento de Paulo Freire e das falas dos entrevistados, as grandes questões que dirigem a formação de professores de Matemática na perspectiva freireana, referem-se ao ato de estudar, ensinar, aprender, conhecer de forma prazerosa mas com disciplina, construída e assumida pelos autores do processo. Uma prática educativa (crítica, democrática) fundamentada no diálogo e a formação permanente como essencial para que não falte o gosto das práticas democráticas, tendo como princípio básico o da constante reflexão sobre ela.

Porém, quanto às formas de se implementar tais contribuições, a autora transmite a idéia de que o que falta aos centros de formação é a *consciência/conhecimento* acerca das potencialidades pedagógicas presentes nas teorizações de FREIRE. Dito de outro modo, as questões inerentes às lutas de classes, a ideologia dominante que norteia os centros de formação não são consideradas em sua análise. Da mesma forma, fica de fora a atuação política do educador, presente nas teorizações freirianas.

Naturalmente, devemos ressaltar que a pesquisa de CAETANO se apresenta com grande valor para a EM. Frente ao panorama que a autora apresenta dos variados perfis de seus entrevistados, nos permite apreender a grande diversidade em termos de concepções de uma *mostra* bastante representativa dos educadores/formadores/pesquisadores que atuam na EM, evidenciando variados desejos, expectativas, objetivos e compreensões dos entrevistados em termos desta área. Este fato foi explorado por FORNER (2005, p. 149) quando pontua, a

título de exemplo, a falta de consenso entre os formadores acerca do “papel do futuro professor na sociedade”, mesmo quando seus entrevistados, de uma forma ou de outra, mostram-se influenciados pelas idéias de FREIRE.

Quando FORNER (2005, p. 1620), ao questionar por que FREIRE não é muito reconhecido no meio educacional brasileiro, ressalta que alguns de seus entrevistados apontam que esse fato deve-se à pouca divulgação das idéias de FREIRE no Brasil. Entretanto, uma das entrevistadas, Maria do Carmo Santos DOMITE, coloca a questão em seu eixo quando aponta que os motivos para isso relacionam-se à ausência de pressupostos culturais e/ou políticos nas questões e pesquisas relativas à EM (Apud, FORNER, 2005, p. 163). Portanto, entendemos que não se trata do dilema *não usar por desconhecer*, e sim de opções político-ideológicas quanto à adoção de certos referenciais teóricos e não outros.

De fato, está aí um diferencial entre nossa abordagem e as empreendidas por FORNER e CAETANO. É nossa hipótese (de trabalho) que a não utilização das idéias de FREIRE diz mais respeito aos recortes político-ideológicos (da classe dominante), sendo a ausência de esclarecimento/divulgação de suas idéias pelos/nos centros de formação de professores uma consequência disso. FORNER tangencia essa questão, quando afirma que a não utilização das idéias de FREIRE tem origens profundas na Educação brasileira, na constituição sócio-cultural do brasileiro (2005, p. 165). Contudo, não aprofunda a questão.

FORNER (2005, pp. 165 e segs.) aborda também certa relação existente entre as idéias de FREIRE com as propostas da etnomatemática. O que equivale a dizer que FREIRE influenciou/influencia direta ou indiretamente, ainda segundo seus entrevistados, as pesquisas/práticas dos envolvidos com modelagem matemática e em especial, com a etnomatemática, havendo nestes estudos certa unanimidade em relação à utilização do diálogo freiriano, o respeito ao saber-fazer dos educandos e à sua cultura como questões-chave.

A aproximação dos referenciais freirianos com as pesquisas em etnomatemática também foi apontada por CAETANO (2004, p. 29). Segundo esta autora, ambas partem da “realidade do aluno”, o que propicia uma aprendizagem mais significativa dos conteúdos de matemática.

Sobre as pesquisas de FORNER e de CAETANO, cabe ainda explicitar que por trazerem as transcrições das entrevistas feitas, tornam-se, também por isso, uma rica fonte de consulta para os interessados na EM. Inclusive, nos valem em vários momentos das idéias dos formadores da EM sobre formação docente, presentes nessas entrevistas.

No trabalho de FRANKENSTEIN, a autora busca explicitar as contribuições de FREIRE fazendo um recorte muito bem delimitado de suas teorizações, de modo a fundamentar a vertente chamada de *educação matemática crítica*. Assim, com exemplos

concretos/reais da utilização do conteúdo *estatística*, pretende mostrar as potencialidades das idéias de FREIRE para a educação matemática. Explicitando melhor seus objetivos, a autora mostra que

a educação matemática crítica pode desafiar os estudantes a questionarem essas ideologias hegemônicas usando estatística para revelar as contradições (a falsidade) sob a aparência dessas ideologias, fornecendo experiências de aprendizagem onde estudantes e professores sejam *co-investigadores* e onde os estudantes com *ansiedade* matemática superem seu medo. (2005, p. 126)

Nessa direção, *utiliza-se* de FREIRE nas fundamentações do professor e educando como aqueles *que ensinam e ao mesmo tempo em que aprendem*, além dos conceitos de *professor libertador*, *tema gerador*, *o conceito antropológico de cultura*, entre outros.

FRANKENSTEIN afirma que a teoria freiriana “não é meramente um conjunto de técnicas que qualquer um pode usar”. E defende que “ela seja parte de um processo de desenvolvimento de novas relações sociais na luta pela humanização” (2005, p. 130).

Condizentemente com tal percepção do potencial *revolucionário* das teorizações de FREIRE, adverte que dentro de sua realidade (a sociedade estadunidense altamente tecnológica) as idéias deste autor encontrarão resistência por parte dos sistemas hegemônicos estabelecidos, mas é insistente em relação às contribuições de FREIRE (observadas empiricamente por ela), e também em termos da necessidade de os educadores convencerem-se de que sua prática acontece em ambiente extremamente *ideologizado*. Por isso, as idéias daquele autor são defendidas como um meio no sentido de situar o professor “dentro da mais ampla luta ideológica e política para a humanização”. Isso porque, conclui a autora, “tornamo-nos mais profundamente comprometidos à medida que percebemos como nossas ações estão ligadas a esta luta coletiva” (FRANKENSTEIN, 2005, pp. 136-137).

Talvez porque se trata de um artigo, a autora não se alonga nos modos como os educadores deverão ser *sensibilizados/mobilizados a utilizarem* as contribuições de FREIRE. Mas ao utilizar conceitos gramscianos, deixa muito subjacente que *compreende* o educador como o intelectual orgânico de GRAMSCI, principalmente quando escreve sobre militância, nas últimas linhas de seu texto, deixando implícito que é necessário ao educador compreender-se como um agente político, de modo engajado na luta pela “justiça e libertação” (FRANKENSTEIN, 2005, pp. 136-137).

Alguns dos apontamentos feitos pela autora são retomados e aprofundados em nossa investigação, em especial aqueles relacionados ao educador como intelectual orgânico a serviço da construção da hegemonia das classes desfavorecidas.

b) Sobre D'AMBROSIO, quando iniciamos nossa investigação, não encontramos nenhum trabalho que o tivesse como *objeto*, tendo em vista o recorte feito por nós. Entretanto, em 2005, Rosimeire Aparecida Soares BORGES (2005) defendeu sua dissertação de mestrado pela PUC-SP com o título: *A matemática moderna no Brasil: as primeiras experiências e proposta de seu ensino*. A autora analisa o movimento da matemática moderna, tendo por objeto de estudo trabalhos de D'AMBROSIO sobre educação, publicadas nos anos que antecederam esse movimento no Brasil – quatro artigos, um de 1957, dois de 1959 e um de 1961. Além disso, a autora fez várias entrevistas com nosso autor acerca da *modernização*³ do ensino da matemática e sobre o MMM e sua visão sobre educação. Como ressalta a autora, nas primeiras publicações, D'AMBROSIO faz propostas para o ensino de matemática no ensino fundamental e médio que, em muito, superavam os currículos oficiais vigentes. Também defendia que uma das formas de se superarem os problemas do ensino de matemática, no que se relacionava ao distanciamento entre os problemas que a sociedade enfrentava e o *desgosto* dos educandos pela matemática e seu processo pedagógico, seria através de uma formação/atualização dos conhecimentos matemáticos dos educadores (BORGES, 2005, p. 97), numa clara crítica à inutilidade de certos tópicos e conteúdos de matemática ainda hoje presentes em nosso ensino.

Nesses primeiros artigos, especialmente inovadores e progressistas para o ensino de matemática dos anos 50, D'AMBROSIO já provocava discussões sobre ensino-aprendizagem, cognição da criança, reconhecimento e valorização da realidade dos educandos, utilização da história da matemática no ensino, entre outros. Muitas sugestões suas daquela época ainda hoje podem ser consideradas como inovadoras e avançadas, como trataremos em outro momento.

Ainda, D'AMBROSIO está inserido (com diferentes enfoques) em todas as pesquisas que tratam especialmente da etnomatemática - que somam, até 2005, mais de seis dezenas, conforme constata CONRADO (2005). Assim, indiretamente D'AMBROSIO é *objeto* de estudo das pesquisas que buscam, por exemplo, as contribuições da etnomatemática para a formação do professor de matemática. Além disso, referências às suas teorizações em pesquisas *fora* da etnomatemática é algo bastante expressivo, como mostra o estudo de ROMANOWSKI (2002) e atestam os PCN's, a Proposta Curricular de São Bernardo do Campo, entre outras.

³ O termo “modernização” está sendo utilizado aqui no sentido que D'AMBROSIO lhe atribuiu nos seus escritos dos anos de 1950, como uma forma de tornar a matemática e seu ensino adequados àquele momento histórico. Ou seja, não como o significado de “moderno” utilizado depois pelo MMM.

c) De um modo geral, nos últimos anos, particularmente na última década, o número de pesquisas envolvendo a formação docente cresceu bastante no Brasil. Encontramos certa dificuldade para acompanhar esse crescimento em termos de uma compreensão/apreensão dos objetivos, objetos de estudos, fundamentações teóricas, etc. Esse fato tem levado alguns pesquisadores a fazerem estudos do *estado da arte* da formação docente, numa tentativa de apreender partes desse *todo*. Nesse sentido, figura como um marco o trabalho de FIORENTINI (1994) que buscou compreender a produção em EM, nos programas de pós-graduação, tendo como recorte temporal o período que vai de 1971 a 1990, no qual foram identificadas 204 pesquisas acadêmicas nesse campo. Destas, enquanto no ano de 1971 foi identificada apenas 1 pesquisa, a quantidade foi aumentando ano a ano e em 1990 foram identificados 25 trabalhos (p. 6). Atualmente, a quantidade de pesquisas defendidas a cada ano soma uma quantidade muito maior que esta.

A exemplo disso, mas tendo por objetivo fazer um estudo sobre o estado da arte da formação de professores no Brasil no período de 90-96, ANDRÉ (1999, pp. 1-2) analisou 284 pesquisas acadêmicas. Destas, “um total de 216 (76%) tratam do tema da formação inicial, 42 (14,8%) abordam o tema da formação continuada e 26 (9,2%), focalizam o tema da identidade e da profissionalização docente”.

Ainda, PIMENTA & LISITA (2004, p. 89), tendo por base a produção científica no período de 90 a 98 na FEUSP, identificaram 549 trabalhos, distribuídos como mostra a tabela abaixo:

Tipo/ano	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	Totais
Mestrado	13	20	13	13	24	38	54	43	33	251
Doutorado	12	12	17	23	34	40	36	47	45	266
Livre-Docência	06	03	03	04	07	05	03	01	---	32
Total	31	35	33	40	65	83	93	91	78	549

Desse total, ainda segundo as autoras, 87 pesquisas estavam de algum modo identificadas com a formação docente, e 195 ao ensino, sendo que, dos 87 trabalhos, 43 foram “considerados como pesquisas sobre *formação de professores*” e 44 a “versarem sobre essa temática e os *estudos sobre o professor*” (PIMENTA & LISITA, 2004, p. 90). Mesmo não sendo específico sobre a formação do professor de matemática, este estudo apresenta alguns dados sobre a questão. Aponta que na formação do professor de matemática, há certa incompreensão sobre as relações entre a prática e teorias, além de ser uma formação fragmentada. Porém, as autoras não apresentam a quantidade de trabalhos que chegaram a estas conclusões.

Na mesma direção, outras análises das pesquisas produzidas são feitas através de amostragem, como foi o caso do estudo de ROMANOWSKI (2002) com o título *As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90*, no qual analisou 39 teses e dissertações produzidas no Brasil no período de 1990/1999.

RAMALHO (2002), da análise das pesquisas sobre formação de professores nos diversos programas de pós-graduação em educação, tendo por base o ano 2000, constatou que

[...] foram registradas um total de 246 Linhas de Pesquisa dos Programas que vinculam-se ao professor e sua formação distribuindo-se da seguinte forma:

- 53% estão localizadas na Região Sudeste;
- 17% na Região Norte/Nordeste;
- 19% no Sul;
- 11% na Região Centro-Oeste.

Do total das Linhas, 41% incluem Projetos sobre o Professor e/ou sua Formação, e apenas 11% são Linhas Específicas sobre a Formação de Professores. A Região Sudeste totaliza 51% das Linhas sobre a Formação de Professores, enquanto as Regiões Sul, Centro-Oeste e Norte/Nordeste totalizam as seguintes porcentagens, na ordem: 24%, 13% e 12%.

[...] Do total de Projetos nas Linhas de Pesquisas (1161 Projetos), apenas 30% (356) correspondem a Projetos sobre o Professor e/ou sobre a sua Formação. Desses 30%, 19% são Projetos que pesquisam a especificidade da Formação dos Professores. (pp. 4-5)

Ainda o estudo mostra que há uma tendência marcante relativa à preocupação com o processo de construção da profissão docente e do seu desenvolvimento profissional; em concordância com o que também foi observado/constatado por ANDRÉ (1999). Do total das pesquisas sobre o professor, 3,2% eram relativas ao ensino de matemática (RAMALHO, 2002, p. 7). Esse número, mesmo baixo, torna-se significativo quando se observa que “as pesquisas sobre as disciplinas escolares, os conteúdos disciplinares e a formação docente praticamente estão ausentes dos estudos (com exceção das Ciências Naturais e da Matemática)” (p. 14).

Complementarmente a esta análise, ROMANOWSKI (2002, p. 123) pontua que, de um modo geral, é marcante a ausência de uma postura crítica nos trabalhos analisados em termos das finalidades da escola, do ensino e da formação docente. Configurando-se a existência do que a autora chama de *cultura* de formação inicial de professores, na qual os conhecimentos técnicos específicos – os conteúdos – são valorizados em detrimento dos pedagógicos, o que, de algum modo, é refletido na produção científica. Essa questão é pontuada em quase todos os trabalhos que analisamos, o que denota o quão arraigada está no Brasil essa *cultura* de formação docente, da qual fala a autora.

Ainda depreende-se do estudo de ROMANOWSKI (2002), em termos das pesquisas de EM que analisou, o distanciamento existente entre os departamentos de formação específica e os de formação pedagógica do educador de matemática. Além disso, as pesquisas apontam o distanciamento entre a universidade e as realidades nas quais os futuros educadores atuarão e as deficiências da formação do educador. Esses fatos dificultam, como aponta a autora, o comprometimento político e profissional dos futuros educadores, o que seria uma conseqüência da falta de comprometimento da própria universidade com uma formação docente mais significativa e afinada com os problemas e necessidades sociais (pp. 93, 96 e 97).

Estes apontamentos, em certo sentido, denunciam a ausência de um encaminhamento dos objetivos das pesquisas analisadas pela autora em torno das questões políticas que envolvem a formação docente. Dito de outra forma, quando não adotam uma perspectiva político-crítica e desconsideram a luta de classes inerente às sociedades capitalistas em suas análises, os pesquisadores não abordam a questão da formação docente de forma mais consistente, levando-os a apontamentos, por vezes, não condizentes com a historicidade da questão.

O que queremos dizer com isso é que entender o engajamento político-crítico dos futuros educadores como uma conseqüência do engajamento político-crítico *da* universidade em suas formações está em oposição ao modo como as *coisas*, de fato, se dão na sociedade capitalista, como abordaremos mais adiante.

Isso porque, como MARX & ENGELS (2005, p. 78) apontam, as idéias dominantes de um determinado momento histórico são as idéias da classe dominante.⁴ Dessa forma, como esperar que a universidade tome a iniciativa crítica em termos da formação docente?

Não podemos ver como conseqüência do acaso o fato de as universidades manterem estruturas burocráticas e burocratizadas, que não favorecem a relação entre os departamentos e órgãos e que impedem uma aproximação e unidade do corpo docente, como denuncia ROMANOWSKI (2005, p. 124).

Estes fatos são vistos por nós como recortes ideológicos da classe dominante, que funcionam como tipos de armas no sentido de manterem uma certa realidade, como, de certo modo, apontam os estudos de MEDEIROS (1985) e BERGAMO (1990, 2006). Estes autores colocam a escola, como é devido, dentro do embate de forças ideológicas.

⁴ Cabe ressaltar que as idéias dominantes não podem ser entendidas como aquelas que permeiam e abarcam toda a sociedade, ou porque a sociedade como um todo as aceita. Elas são dominantes, como ressalta CHAUI (1989, p. 44), porque são as idéias daqueles que efetivamente exercem a dominação.

Enfim, poucos são os trabalhos de pesquisa que lançam mão da escola (e da universidade) como campos de embates ideológicos e hegemônicos.

Assim, passaremos a abordar as pesquisas que tratam especificamente da formação do professor de matemática no Brasil. A quantidade de teses e dissertações com este recorte, vale enfatizarmos, cresceram acompanhando, proporcionalmente, o próprio desenvolvimento da EM enquanto campo e, da mesma forma, o aumento das pesquisas sobre formação do professor em geral.

Em todo caso, analisamos algumas pesquisas que tiveram a formação docente de matemática por tema:

- dissertação de mestrado de Geraldo Antonio BERGAMO (1990) com o título *Ideologia e contra-ideologia na formação do professor de matemática*, UNESP de Bauru.
- tese de doutoramento de Antonio Pinheiro de ARAÚJO (1990), *Formação do professor de matemática: realidade e tendências*, FE-USP.
- tese de doutoramento de Delcinio RICCI (2003), *Ser professor de matemática: concepções de alunos e professores de cursos noturnos de licenciatura*, PUC-SP.

Isso não implica que não existam outros trabalhos sobre formação do professor de matemática. Como mencionamos antes, a quantidade de pesquisas focando este tema já é grande, como evidenciam as análises dos trabalhos apresentados no GT-19 de EM, da ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, tendo por base o período de 1998 a 2001, feita por FIORENTINI (2002) e o levantamento das produções nos centros de pós-graduação em EM, empreendido por FIORENTINI & LORENZATO (1996, pp. 15-39).

Porém, nossa opção por estas pesquisas se deu devido às convergências dos temas e porque, em certo sentido, elas repousam sobre bases muito próximas às da nossa investigação.

BERGAMO (1990) coloca como um de seus objetivos redefinir o curso de licenciatura da UNESP da cidade de Bauru. Pautado em Louis ALTHUSSER, parte do pressuposto que a escola é um Aparelho Ideológico do Estado, a serviço da manutenção de uma sociedade dividida em classes” (p. 1). Assim, entende que a formação dos professores de matemática deve ser feita a favor da construção da hegemonia dos subalternos. Dessa forma, lança mão dos conceitos gramscianos na configuração de professores de matemática.

Em sua análise, tendo por base a história da formação do professor de matemática no Brasil, busca a gênese da natureza ideológica que norteou o processo de desenvolvimento deste curso. Constrói uma argumentação na qual a categoria *ideologia* aparece como elemento

chave na *explicação* dos direcionamentos definidores da educação, particularmente da formação do professor de matemática, dentro do embate hegemônico dos grupos/classes sociais. Dessa forma, explica a ideologia como detentora de significados “enquanto positividade” e “enquanto negatividade” (BERGAMO, 1990, p. 20). No primeiro caso, a coloca como definida a partir de “‘resultados’ (dialéticos, dinâmicos) da interação entre a atividade da consciência e os determinantes sócio-econômico-culturais” como um processo epistemológico relacionado à explicação e validação da realidade, expresso através de um conjunto de idéias que têm por função legitimar certas condições sociais, “fazendo com que pareçam verdadeiras e justas”; e, como “o processo que envolve o jogo das relações de poder”, relativo às questões econômicas, mas que a ideologia tem interesse em dissimular, apresentando o *jogo* como político e legítimo.

No segundo caso, enquanto negatividade, defende que a ideologia se dá como “um processo de dissimulação e ocultamento” tendo por função distorcer as idéias e fatos, para que pareçam como autônomos e neutros, com o objetivo claro de *esconder* a realidade, as condições sociais, etc.

Tendo por base a categoria *ideologia* e o processo histórico de formação do professor de matemática, BERGAMO (1990, p. 42) afirma:

Daí concluirmos essa análise com a tese de que a hierarquização da Licenciatura na Universidade e a sub-hierarquização, dentro de seus currículos, das disciplinas científicas ‘versus’ pedagógicas, serem fatores integrantes da ‘saturação de consciências que leva o professor a ser um intelectual orgânico [no sentido gramsciano] a serviço de reproduzir a hegemonia da classe industrial-burguesa no capitalismo associado dependente-brasileiro.

Nessa direção, segundo estas bases, são apontadas diversas formas de como a ideologia dominante *maneja* a realidade de modo a conformá-la a certos interesses, na manutenção e fortalecimento da hegemonia dominante.

Mais especificamente em termos do ensino da matemática, BERGAMO defende que mesmo a apresentação da disciplina como ciência pronta, com conteúdos prontos e acabados, funciona como meio de reforçar a submissão dos educandos como algo natural, frente a quem “‘sabe mais’, o que deriva no sentido de reforçar ideologicamente as atitudes de submissão a quem ‘pode mais’” (1990, p. 59).

O trabalho de BERGAMO (1990) também nos possibilita compreender a dicotomia Formação Pedagógica x Formação Específica nos cursos de licenciatura em matemática, como uma *conseqüência*, entre outros fatores, do embate ideológico e da luta por hegemonias. Ainda, o desprestígio da EM - e dos cursos de licenciatura – não pode ser visto fora deste

contexto. Nesse sentido, em sua conclusão, relaciona os processos ideológicos que acontecem na escola com aqueles que ocorrem na sociedade como um todo. Indo para a mesma direção, a hierarquização existente nas relações pedagógicas/escolares com as que ocorrem na sociedade. O fato é que, segundo este autor, tudo isso compõe uma *equação* que tende a produzir e a reforçar o educador como intelectual orgânico vinculado à visão de mundo das classes dominantes” (p. 87).

Dessa forma, BERGAMO (1990, 88) aponta como caminho “contra-ideológico”, apostando numa proposta que chama de “renovada” para os cursos de licenciatura, tendo por base trabalhos coletivos entre professores e alunos e “as correlações entre a Matemática e as Ciências da Educação com o ‘mundo real’”, ter por objetivo formar “um professor que, gradativamente, vai transformando-se num intelectual orgânico vinculado aos interesses das classes subalternas”.

Devemos ressaltar, contudo, que os aportes teóricos que o autor utiliza para configurar o que podemos chamar de ambiente contra-hegemônico afasta, a nosso ver, o problema das questões políticas e o aproxima das questões psicopedagógicas, principalmente quando lança mão de Piaget e de Bruner como base de suas afirmações. Daí, discorre numa abordagem *diferenciada* tendo por base alguns conteúdos da grade curricular de matemática como mote para a defesa de suas idéias.

Em ARAÚJO (1990) encontramos uma pesquisa do tipo *estudo de caso*, tendo por objetivo delinear/compreender o fenômeno da formação do professor de matemática sob uma dimensão histórico-crítica de análise, e por *grupo/caso* estudado

a) professores que lecionam as disciplinas do currículo de Licenciatura; b) coordenadores do Curso de Licenciatura em Matemática, chefes do Departamento de Educação e de Matemática; c) pessoas envolvidas com a Licenciatura desde o início da criação e implantação desse curso. Foi também solicitada a participação de alunos de Licenciatura e egressos [isso na UFRN] (p. 10).

Partindo das origens da implantação dos cursos de licenciatura no Brasil, mais precisamente dos anos trinta, com a organização da USP, este autor separa a formação do professor de matemática nos níveis de Formação Geral, Formação Matemática e Formação Pedagógica, como sendo os suportes da formação docente e analisa as contribuições que cada um desses aspectos apresentam à formação do professor (p. 104). Em sua discussão sobre cada um dos níveis mencionados, explicita o histórico desprestígio da licenciatura em relação ao bacharelado e das disciplinas pedagógicas em relação às específicas.

Na sua análise, propõe certa simbiose entre os diferentes níveis da formação do professor, sem predominância de um sobre o outro (p. 146). Contudo, de suas entrevistas com

os formadores que atuavam no curso de licenciatura em matemática da UFRN, aponta que para muitos deles o sentido da formação do professor se relacionava positivamente a uma maior quantidade de disciplinas específicas de matemática (p. 150). O que não implica, porém, que estes formadores tivessem uma compreensão clara do papel dessa formação (p. 175). Segundo nosso autor, “este fato se explica pela concepção genérica que têm de curso de formação de professores e de uma prática pedagógica adequada e conseqüente” (p. 171).

Ainda da análise que fez das concepções destes formadores, aponta que muitos deles explicitavam concepções genéricas sobre a matemática, aproximando-se, em alguns casos, de concepções platônicas da matemática como ciência exata. Sobre esta questão, afirma que “se os agentes formadores em sua ‘práxis’, veiculam uma concepção de Matemática pronta, acabada, repleta de verdades absolutas e dogmas tradicionais e consagrados, será difícil para os futuros professores do ensino de Matemática do primeiro e segundo grau despertarem para a compreensão da Matemática como processo em constante transformação” (p. 134).

Do mesmo modo, aponta como outra concepção marcante do corpo docente a justificativa do ensino da matemática pelo seu valor instrumental e utilitário que, em si, funcionaria como uma forma de instrumentalizar as outras áreas do conhecimento para a solução dos problemas sociais, biológicos, ecológicos, etc. como se o saber matemático fosse algo autônomo aos acontecimentos sociais e ao modo de produção vigente (ARAÚJO, 1990. p. 136).

Ainda aponta, como uma concepção bastante presente, principalmente entre o corpo docente da formação pedagógica, a que considera a matemática como capaz de desenvolver o raciocínio lógico do aluno (p. 136). Porém, o que o autor *critica* não é a concepção em si, porque ele mesmo parece que a defende quando afirma, mais adiante em seu texto, que “o valor da Matemática, sob esta ótica, claro, não pode ser negado visto que estudar Matemática é, **essencialmente, aprender a raciocinar e a criar o hábito de tomar consciência do raciocínio pessoal realizado** [grifo nosso]” (p. 137). O que critica é a tendência que chama de “psicologismo”, subjacente a esta concepção, e certa visão “conteudista” atrelada a ela, na qual apenas o conteúdo por si teria o poder de desenvolver o raciocínio (pp. 137-137).

Outras questões importantes do estudo de ARAÚJO (1990) dizem respeito à análise das concepções dos professores formadores da UFRN acerca da situação do ensino de matemática e das finalidades do curso de licenciatura, na época da realização de sua pesquisa (anos 80). Comenta que parte significativa dos entrevistados atesta a existência de problemas de toda ordem: ensino fundamental e médio de matemática deficitário; os professores de matemática, em serviço, mal formados; descaso do Estado para com as políticas públicas de educação; desconsideração do aluno no processo pedagógico; entre outros (pp. 138 e segs.).

Destes apontamentos, o autor conclui também haver certo descompasso entre o discurso de muitos formadores e suas práticas. Ou seja, havendo práticas *formalistas* com discursos avançados, fato este mais comum, ainda segundo o autor, entre os formadores das disciplinas específicas, existindo “paradoxos explícitos” (p. 142) na compreensão dos sentidos da teoria e da prática destes educadores e “contradições marcantes entre o pensar e o agir dos professores” (p. 169) do curso de um modo geral.

Cabe ressaltar que o autor faz menção à politização da prática pedagógica do professor de matemática, porém, ao longo do trabalho, apenas se limita a pontuar, por exemplo, que a competência pedagógica deve acontecer ao mesmo tempo em que se dá a competência política, e vice-versa.

Na mesma direção, quando menciona o conceito gramsciano de intelectual orgânico, compreendendo o educador como um intelectual a serviço da construção de certa hegemonia, não avançando na discussão ao não analisar a formação do educador sob este aspecto, fica evidente certo descompasso entre o que ele defende frente às teorizações gramscianas, em particular, e marxianas, em geral, quando conclui seu trabalho afirmando que os problemas enfrentados constituem-se em “desafiante trabalho”, que deve ser “coordenado por Chefias de Departamentos e Coordenadores de Curso, deve ser estimulado por todos aqueles que pretendem livrar-se da ótica conservadora, visando ao aperfeiçoamento dos Licenciandos. É um trabalho difícil que só terá seus frutos em prazos longos, através da mudança de postura de todos os envolvidos” (ARAÚJO, 1990, pp. 169-170).

Desconsiderando-se certa carga de *cunho emocional* normalmente atrelada a frases de efeito que, em geral, finalizam textos científicos – e de ficção, etc. – é possível supor que o autor pretenda que as mudanças aconteçam apenas quando todos os envolvidos estiverem convictos da necessidade delas. Estaria o autor desconsiderando a luta de classe na finalização de seu estudo? Talvez, sim. Isso porque deixa implícito que as mudanças não acontecem apenas por falta de conhecimento sobre alternativas e, secundariamente, por falta de cobrança dos envolvidos no processo. Ao longo de nossa investigação retomaremos esta questão.

Cabe salientar, entretanto, a importância do estudo de ARAÚJO para a EM como um todo, mais particularmente para a formação do professor de matemática, quando aponta os descompassos existentes entre as concepções conflitantes, a falta de clareza sobre os objetivos sociais desta formação, além de certo desconhecimento da EM enquanto campo de estudo e de pesquisa por parte dos envolvidos no processo.

Ainda, quando observado o tempo que nos separa das colocações do autor – dezesseis anos –, o público estudado e a região geográfica à qual pertence – nordeste –, que é bastante distante do público e da região na qual atuamos e que nos é familiar – região sudeste – e

frente às poucas diferenças entre os modelos de formação que temos *aqui*, nos possibilita perceber o quão arraigado e homogêneo se encontra *o modelo* de formação de professor de matemática implantado no Brasil.

RICCI (2003, p. 11), em seu trabalho, propõe analisar as concepções que professores e alunos de cursos noturnos de licenciatura em matemática têm do que é “*Ser Professor de Matemática*”, tendo por base entrevistas, depoimentos, respostas apresentadas em questionários, etc. de grupos de professores e de alunos envolvidos nesses cursos.

Vale destacar que, metodologicamente, o autor desenvolveu um estudo qualitativo pautado, também, no que chama de *incidente crítico*, que consiste em uma situação detentora de certa carga emotiva, conflitante ou, de algum modo, problemática relacionada a alguma situação cotidiana de sala de aula que permita ao *pesquisado* se expor sobre a mesma, denunciando assim certas concepções acerca da situação em foco.

Como nas outras pesquisas mencionadas, este autor também discute a questão da formação teórico-prática – dualidade específico-pedagógica - e a dicotomização que em geral acontece entre essas duas instâncias da formação do professor. Em sua fundamentação teórica, o autor dispensa certa atenção às questões relacionadas ao desenvolvimento da ação pedagógica e ao desenvolvimento profissional do professor. Entretanto, não entra no mérito da politização dessa questão. Na análise que faz do professor de matemática no Brasil (RICCI, 2003, pp. 35 e segs.), pautando-se principalmente em D’AMBROSIO, POLETTINI e PEREZ, aponta certas características que historicamente têm marcado o professor de matemática em nosso país. Como exemplo disso, destaca a visão dualista – certo/errado - e as influências prévias acumuladas pelo educador enquanto estudante de matemática que, em geral, acompanham o professor em seu processo de formação.

Alem disso, destaca ainda a predominância de uma formação academicista e restrita ao exercício da docência da disciplina e que não discute outros aspectos dessa formação (p. 41). Pontua também (p. 43) que muitas deficiências são apontadas pelos próprios formandos dos cursos de licenciatura, que em depoimentos afirmam que grande parte de seus formadores, mesmo dominando os conhecimentos técnicos específicos da formação, mostram-se desligados do universo no qual atuará o licenciando, tendo como conseqüência o fato de o curso não dar conta de formá-los adequadamente para o mercado de trabalho (p. 167).

Depreende-se de seu estudo que, mesmo havendo uma polifonia de influências prévias das instâncias sociais e experiências que antecedem o ingresso dos licenciandos nos cursos de formação docente, estes cursos ainda são “responsáveis, em boa parte, pela construção das concepções do Ser Professor de Matemática” (p. 168).

A matemática, enquanto produção social e cultural, pode *funcionar* como um instrumento de *libertação* na medida em que é uma forte ferramenta que auxilia a compreensão de situações complexas, na previsão de fenômenos naturais e sociais (eleições, orçamentos domésticos e do Estado, etc). Sua utilização como um instrumento de *previsão* de problemas e de soluções é, indiscutivelmente, algo importante e, por isso, seu ensino deve continuar a aparecer como uma presença marcante em nossos sistemas formais de ensino. Porém, não são essas questões que motivam o seu ensino com tamanha presença em nossas escolas.

O fato é que outras questões, que têm raízes históricas muito profundas, como dissemos, direcionam o ensino da matemática para outros objetivos. Em geral, quando questionamos professores do ensino fundamental e médio sobre tais objetivos, as respostas mais comuns são: “é porque ela é útil!” (mas não sabem explicitar para *que* ou para *quem*); “é porque ela desenvolve a inteligência!” (do mesmo modo, dificilmente sabem explicitar o porquê de tal afirmação); entre diversas outras respostas cujo teor não varia em relação ao grau de indeterminação, de alienação ou de uma concepção ideológica/filosófica fortemente idealista.

Diante do que já expusemos, é nossa hipótese que os cursos de formação inicial nada ou muito pouco fazem para superar tal situação. Ainda, muitos tendem inclusive a reforçar tais idéias já trazidas pelos alunos, como trataremos a seguir.

Em entrevista concedida a Joyce Jaqueline CAETANO, o educador Antonio Carlos VIANNA (Apud CAETANO 2004, p. 160), argumentando sobre a formação inicial dos professores de matemática, coloca que um problema bastante comum nesses cursos diz respeito a certa concepção dos formadores que, em geral, parte do “pressuposto” do “quem sabe o mais, sabe o menos”, ou seja, os formadores acreditam que quem sabe/domina um conteúdo portador de um grau *mais* elevado de complexidade, necessariamente sabe/domina um conteúdo de um grau *menos* elevado de complexidade.

Assim, sob essa concepção, um aluno que domina Cálculo Diferencial e Análise, por exemplo, não teria problemas para entender algoritmos mais simples, como o da subtração. Porém, continua VIANNA, “eu tenho alunos que terminam o curso de Matemática e não conseguem dar explicações sobre o algoritmo da divisão”. E, mais adiante complementa, pautado em falas de seus alunos – futuros professores de matemática – que muitos deles entram nos cursos de formação sem dominar os conteúdos da matemática básica e formam-se sem sabê-los (VIANNA, Apud CAETANO 2004, p. 162), tendo em vista que o curso de formação não os aborda ao privilegiar os conteúdos da matemática superior, como mencionamos.

Como VIANNA, cotidianamente também vivenciamos experiências como estas com nossos alunos de cursos de Licenciatura em Matemática e de formação continuada.

Não deixa de ser surpreendente que um curso de formação de professor não aborde em *profundidade* exatamente os conteúdos que os futuros professores ensinarão, mas, tudo indica, tal situação é muito comum em outros centros de formação. Talvez porque, como coloca CIFUENTES (Apud CAETANO 2004, p. 188), nos cursos de formação “se dá muito conteúdo sem chegar a cumprir esse desafio de que a pessoa, o aluno, chegue a pensar matematicamente, se dá muita ênfase às fórmulas, aos truques, aos teoremas, às propriedades, e não se dá muita ênfase aos métodos”. Essas questões, entretanto, não podem ser analisadas de modo destacado de uma realidade mais ampla, porque são relativas ao tipo de curso de formação implantado no Brasil e a certas representações sociais construídas acerca do que é um professor de matemática e de como ele deve ser formado.

A exemplo disso, um outro fato muito presente nos cursos de formação inicial diz respeito ao distanciamento entre as disciplinas chamadas específicas e aquelas tidas como pedagógicas. Nas universidades públicas, em geral, as formações específicas são oferecidas nos Departamentos de Matemática – ou Institutos de Matemática -, enquanto as pedagógicas são oferecidas nos Departamentos de Educação – ou Faculdades de Educação – não havendo muitas - ou nenhuma – (inter)relações entre elas. O distanciamento entre os departamentos e, conseqüentemente, entre as disciplinas, ou vice-versa, são, a nosso ver, conseqüências de relações que têm raízes no *tipo* de formação de professor de matemática que se implantou no Brasil, como mencionamos, que, por sua vez, está relacionado a um tipo de mentalidade política e cultural específica, comprometida com discurso ideológico e certas relações de classes inerentes à nossa sociedade – que foi, primeiro escravocrata e excludente por natureza e, agora, capitalista e também excludente por natureza.

Diante desse quadro, dizer que a universidade - pública ou privada - está comprometida com uma formação de qualidade do professor de matemática significaria partir do pressuposto de que ela está comprometida com uma política, de algum modo, libertadora e/ou comprometida com as classes oprimidas de nossa sociedade (composta pela maioria da população). Mas sabemos que isso não ocorreu ao longo de nossa história e, menos ainda, está ocorrendo na atualidade.

A exemplo disso, Edda CURY, também em entrevista concedida a Joyce Jaqueline CAETANO (Apud CAETANO, 2004, p. 151), argumenta: “acho que a Universidade não conhece em que tipo de escola que esse professor vai trabalhar, qual é essa estrutura, quais são as políticas que se faz lá, que tipo de livro didático existe, isto tudo deveria ser discutido, deveria ser trazido para dentro da Faculdade”.

O distanciamento das universidades públicas das realidades nas quais atuarão os futuros professores de matemática (e não apenas estes) é algo explícito.

E nas universidades e faculdades particulares observamos, de um modo geral, um comprometimento apenas com o capital gerado pelos candidatos a futuros professores, inexistindo qualquer forma de compromisso social e/ou qualquer forma de vinculação dos cursos que são oferecidos com as realidades nas quais os futuros professores atuarão.

Ainda em relação à formação inicial, não encontramos ao longo de nossa atuação⁵ nenhum educador ou formador de educador matemático que defenda o atual modelo ou que o considere pelo menos adequado. Nesse sentido, CAETANO (2004, p. 110), tendo por base a análise de entrevistas com diversos educadores/pesquisadores comprometidos com os cursos de formação inicial/continuada de professores de matemática – dentre eles estão Ubiratan D’Ambrosio, Edda Curry, Carlos Vianna, Dionísio Burak, Célia Carolino Pires, José Carlos Cifuentes, Marcelo de Carvalho Borba, Márcia Cristina Costa Trindade Cyrino, Maria Tereza Carneiro Soares, aponta que todos os entrevistados, de um modo ou de outro, afirmam que tanto a formação inicial quanto a continuada são problemáticas ou inadequadas.

Na mesma direção, a maioria dos pesquisadores entrevistados por FORNER (2005) – dentre eles estão Maria do Carmo Santos DOMITE, Marcelo de Carvalho BORBA, Dario FIORENTINI, Eduardo SEBASTIANI FERREIRA, Ubiratan D’AMBROSIO, Ole SKOVSMOSE, entre outros – aponta também problemas na formação inicial e continuada do professor de matemática ou, como coloca FIORENTI (Apud FORNER, 2005, p. 76), a formação inicial do professor de matemática no Brasil ainda é deficitária e um tanto quanto problemática, sendo comum na maioria dos centros de formação certa tradição da racionalidade técnica, na qual tem sido priorizado um tratamento formal dos conhecimentos matemáticos em detrimento das atividades práticas. E, ainda, segundo o mesmo autor, mesmo os cursos que seguem as novas diretrizes curriculares do MEC, em que permeiam as atividades práticas ao longo do curso, estas caminham em via paralela às atividades teóricas, sem se encontrarem em momento algum. Talvez tal situação seja uma consequência de certa concepção formalista de matemática que ainda domina os formadores de professores dessa disciplina, com poucas exceções.

É possível constatar que os cursos de licenciatura em matemática em muitos centros de formação são, ainda, vistos como um apêndice do bacharelado, ou um “viés” deste curso,

⁵ Temos por base a nossa experiência na Cidade de São Paulo, mas nossos contatos com colegas de outros Estados nos autorizam a afirmar que tal situação não é diferente no Brasil como um todo. Admitimos, porém, que exceções existem, mesmo que raras.

como defende BORBA (Apud, FORNER, 2005, p. 132), ou um bacharelado mais “fácil”, sendo comum em muitas universidades o esquema 3+1 ou 3+2, em alguns casos.⁶

CIFUENTES (Apud CAETANO, 2004, p. 186) comenta que no Peru ocorre justamente o contrário do esquema 3+1, ou seja, lá os aprendizes de professor de matemática têm 3 anos de disciplinas pedagógicas e 1 de matemática e aponta deficiências nesse processo, pois os alunos terminam o curso com uma formação muito deficitária em termos de conhecimentos matemáticos. Comenta que, quando chegou ao Brasil no ano de 1986, avaliou que a formação que os professores de matemática tinham no Brasil era melhor que aquela oferecida em seu país, mas, com o tempo, foi percebendo que aqui também havia problemas, e considera que a formação “deve ser feita de outro modo”.

O exemplo apresentado pelo educador nos é bastante contemplativo, pois, de certo modo, nos faz perceber que o dilema “conteúdos pedagógicos” versus “conteúdos matemáticos” é mais complexo, devendo haver mais variáveis a serem consideradas em relação à questão da formação do educador.

Nessa direção, BURAK (Apud CAETANO, 2004, p. 186) considera que o problema não se resume a implementar um curso de formação com seis anos de duração e/ou de tempo integral como sendo o ideal, e ainda, no extremo oposto, coloca não se tratar de definir o que se consideraria o mínimo necessário em termos dessa formação, focalizando o problema no seu centro exato, que é ter claro o tipo de professor que se quer formar que, em sua opinião, deveria ser um profissional com um “pensar mais crítico”, para “saber tomar decisões, desenvolver autonomia, poder discernir, poder conjecturar, experimentar”, “obter resultados, analisar, refletir, tomar novas decisões” (BURAK Apud CAETANO, 2004, p. 184). Mas ainda ficariam abertas as questões: o que é um professor crítico? O que vem a ser um professor autônomo? É possível um professor brasileiro, com a sua histórica inexperiência democrática ser um profissional autônomo? Os atuais centros de formação com o pessoal técnico (professores formadores) de que dispõem estão preparados e/ou são capazes de formar esse novo profissional?

Para formar esse profissional sugerido pelo pesquisador, seria minimamente necessária uma equipe de profissionais coesa em termos dos objetivos de um projeto de formação. Contudo, os profissionais que atuam nos cursos de licenciatura, como PIRES (Apud, FORNER, 2005, p. 123) é enfática ao afirmar, em geral, não dialogam entre si, havendo professores de Didática, de História da Matemática, de Cálculo, etc. mantendo entre

⁶ A expressão 3+1 consagrou-se na formação do professor de matemática significando, quando da implantação dos cursos de licenciatura no Brasil, que o futuro professor deveria cursar 3 anos de matemática pura (ou seja, fazer o curso de bacharelado) e, depois, mais 1 ano de disciplinas pedagógicas (nos Institutos de Educação).

suas disciplinas fronteiras muito bem delimitadas. Nossa experiência em cursos de licenciatura comprova esse fato.

Como uma consequência destes fatores, entre outras, como já delineamos até aqui, prática e teoria são tratadas como coisas distintas e não se misturam nos cursos de formação de professor. São como água e óleo, ficando de um lado o bloco das disciplinas de Matemática e, de outro, as disciplinas pedagógicas sem conteúdos de matemática, havendo “uma excessiva valorização dos conteúdos matemáticos em detrimento dos pedagógicos” (CAETANO, 2004, p. 121)

E para agravar ainda mais esse quadro, FIORENTINI (Apud, FORNER, 2005, p 77) menciona (pautado em Tardif) que o candidato a professor chega nos centros de formação com uma experiência de mais de 16 mil horas de vivência daquilo que *é considerado ser professor*. Dessa forma, duas, três ou quatro disciplinas pedagógicas dificilmente mudarão a visão que o aluno já tem interiorizada (por conta do currículo oculto presente nas aulas dos cursos de ensino médio e fundamental). Uma consequência disso é acontecer certa cópia – ou podemos falar em um retorno às atividades tradicionais daqueles seus primeiros professores dos cursos básicos – dos *modus operandi* tradicionais ou tradicionalistas, tendo pouco efeito em suas práticas possíveis influências de cursos esporádicos e/ou disciplinas em cursos de formação continuada. Sobre isso, FIORENTINI argumenta que mesmo em cursos como o de Modelagem Matemática, “que é um modo diferente de estabelecer relações com o conteúdo”, o professor chega “a maravilhar-se com a proposta, mas, pouco tempo depois, este professor volta à prática tradicional com mínimas modificações, exceto algum professor que tem a mínima capacidade de radicalmente mudar a prática” (Apud FORNER, 2005, p. 77).⁷

Diante do que expusemos, é possível perceber certo ciclo vicioso na formação dos professores de matemática. Isso porque, por um lado os futuros professores, enquanto alunos do ensino médio e fundamental, possivelmente tiveram contato com professores que valorizavam o ensino dos conteúdos de um modo, geralmente, tradicional, e, por outro lado, enquanto alunos nos cursos de formação, tiveram contato com professores que valorizavam a matemática acadêmica, congelada e formal, como sendo a matemática *válida*, aquela que eles deveriam ensinar a seus alunos. E ainda, formaram-se sob o preconceito contra o campo em que atuarão: a EM.

Do considerado, e em especial, da nossa própria vivência como professor pré-serviço e em serviço, ressaltamos que o que está por trás dessa questão e que acaba norteando e

⁷ Em termos de encaminhamentos práticos, no sentido de partir do mundo/vida e chegar na matematização de certo problema, entendemos que a modelagem matemática é mais rica do que está sugerido no trecho citado. Porém, nos alongar na questão fugiria de nossos objetivos aqui.

enrijecendo todo o processo é exatamente a concepção dominante nos cursos de formação, que vem, em geral, dos matemáticos, por assim dizer, *puros*, isto é, a concepção dominante ainda é aquela veiculada e transmitida nos cursos de bacharelado em matemática, sob a qual o importante é o ensino de matemática, e quanto mais formal melhor, pois, acreditam, ela desenvolve o *raciocínio*. Não vamos *perder* muito tempo com essa discussão, mas consideramos a contribuição de CORTELLA (1998) como de grande valor para compreendê-la. O autor argumenta que o desenvolvimento do raciocínio é algo atávico ao ser humano, o que independe desta ou daquela disciplina. Dessa forma, todas as disciplinas dos currículos ajudam o aluno a desenvolver o seu raciocínio. Assim, creditar esse mérito somente à matemática - ou às áreas exatas - não é apenas errado, como, de certo modo, ingênuo.

Muitos formadores de professor de matemática já estão defendendo outros modelos de formação que não dêem tanta ênfase ao ensino dessa matemática, acadêmica, congelada. Dentre eles figura com uma presença bastante marcante Ubiratan D'AMBROSIO, que defende uma formação diferente daquela que se aproxima dos cursos de bacharelado (como trataremos mais adiante).

Sob esse aspecto, analisando diversos discursos de educadores matemáticos presentes em entrevistas - como as concedidas a FORNER (2005) e a CAETANO (2004)-, em debates (SBEMxSBM, 2000) e em publicações diversas - livros, artigos e anais de congressos do campo - podemos dividir as concepções dos educadores matemáticos (e de matemáticos envolvidos com educação) em dois grandes grupos. No primeiro grupo enquadrados aqueles que praticam um tipo de ensino que Rômulo LINS chama de “ensino para a matemática”, e no segundo grupo, enquadram-se aqueles que defendem um tipo de ensino que o mesmo autor considera de “ensino pela matemática” (SBEMxSBM, 2000). Mais recentemente, FIORENTINE & LORENZATO (2006, p. 3) também partem desta dicotomia - “para a matemática”; “pela matemática” - quando configuram o educador matemático e o matemático.

No ensino “para a matemática” considera-se que o importante são os conteúdos, ou seja, o ensino sob esse ponto de vista almeja formar um especialista em matemática. Para isso a prática e os métodos de ensino girarão em torno desse objetivo: formar uma espécie de especialista *mirim* matemático. O aluno, nesse caso, fica relegado a segundo plano, pois a sua formação geral, os seus interesses, as suas preocupações e o seu contexto não são pertinentes para a relação de ensino/prendizagem que, dessa forma, será apenas de ensino e não de aprendizagem. O objetivo principal de uma prática guiada por essa concepção é o de que o aluno domine, de modo formal, grande parte da matemática congelada, abstrata e, geralmente, completamente distante de qualquer aplicação e relação ligada ao contexto em que está

inserida. Parece estar aqui a crença de que dominando muita matemática, o aluno será capaz, em suas atividades futuras, de fazer as aplicações e transferências para situações que requererão a utilização dos conhecimentos matemáticos supostamente aprendidos.

Nossa prática e também exemplos colhidos junto a alunos e alunas que *observamos* ao longo do desenvolvimento de nossa investigação de mestrado (SANTOS, 2002), nos mostram que a questão é um pouco mais complexa e menos mecânica em termos do que tal concepção de ensino sugere. Observamos que as aplicações da matemática devem também ser ensinadas como um conteúdo programático, pois as *transferências* da *teoria* para a *prática* cotidiana não acontecem se não houver uma formação prévia, inserido numa prática crítica.

Em resumo, como objetivo implícito naquela prática fica que o aluno deve aprender muita matemática para poder aprender mais matemática, como se esta área do conhecimento tivesse um fim em si mesma. Por isso, sob essa concepção, diante de questionamentos do tipo “para que serve isso?” ou “onde vou utilizar isso?”, feitos pelos educandos, é muito comum o professor responder: “um dia você saberá”; “na física, na engenharia, etc, isso é muito utilizado”; ou, “nas séries seguintes você utilizará esse conteúdo”, sendo o *importante* a matemática em *detrimento* do educando. Podemos perceber que essa concepção de ensino é a mais presente entre os professores e muitos a seguem mesmo sem ter consciência disso.

No ensino “pela matemática” o importante é a formação do educando, que não é visto como um ser passivo, sendo a matemática neste caso apenas um instrumento a mais para a sua formação, assim como as disciplinas das outras áreas do conhecimento. Sob esse aspecto, não se pretende formar um especialista matemático, mas um ser humano competente dentro de seus interesses e dos interesses de seu grupo social, ciente de seus direitos e deveres como um cidadão e como ser em permanente construção.

Neste caso, se considera como *importante* o educando, em *detrimento* da matemática.

Acreditamos que os professores inclusivos e comprometidos verdadeiramente com uma educação *libertadora*, certamente estarão incluídos nesta segunda concepção. Contudo, apenas o fato de o professor ensinar “pela matemática” não é garantia de que realmente seja inclusivo e libertador. Isso é uma condição necessária, mas não suficiente.

*

Adicionalmente a estas questões, devemos ressaltar que, em geral, os licenciandos são pessoas egressas das camadas populares de nossa sociedade e que já desempenham alguma outra profissão há algum tempo.

Para muitos desses futuros professores e professoras, a profissão docente representa, ainda como acontecia nos tempos coloniais, uma forma de complementar a sua renda. Ou seja, muitos desempenharão a atividade docente concomitantemente com outras atividades.

Dessa forma, a não compreensão sobre as reais funções e responsabilidades acerca da profissão que desempenharão torna-se um fato complementar, que deveria ser *trabalhado* nos cursos de formação docente, mas que, em geral, não o são.

A ausência de disciplinas com enfoque em sociologia, antropologia, história (geral e da educação), história das idéias pedagógicas, entre outras, deixa grandes lacunas na formação do professor de matemática. Sem uma formação mínima que permita ao futuro professor compreender um pouco sobre a sua historicidade, ele é literalmente *jogado* numa realidade que, de um modo superficial, não lhe é estranha, pois, geralmente, lidará com um público pertencente à mesma classe social da qual é egresso, mas que teoricamente pouco sabe sobre ela. Por isso, raros são os professores que estão realmente preparados para lidar com a realidade que encontrarão em sua atuação futura. A maioria, quando muito, desenvolve apenas certa tomada de consciência sobre a realidade, chegando a explicitar a existência de problemas inerentes à sua prática, mas sentem-se impotentes para superá-los com seus educandos. Muitos colocam os problemas como sendo algo externo à sua prática, como sendo “eles” (os governantes) os culpados e os únicos responsáveis pela superação das contradições percebidas. Outros, não raro, consideram os educandos, os próprios, como os culpados pela sua situação de completo desencanto pelas questões pedagógicas e sociais, numa espécie de culpabilidade do excluído pelo processo e causas de sua própria exclusão; explicitando com isso certa visão ingênua e fatalista da história, com drásticas conseqüências em termos de uma formação mínima do educando. Os aprendizes de educadores não chegam a transformar a tomada de consciência em verdadeira conscientização como nos coloca FREIRE (2003).

Entretanto, também incorreríamos em certa ingenuidade se não avaliássemos essa questão sob um aspecto mais amplo, colocando no cerne mesmo do problema as lutas de classes.

Como MARX nos adverte, os indivíduos não podem ser vistos (ou analisados) fora das condições materiais do mundo que os informa e transforma. Ou seja, “o que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais de sua produção” (MARX, 1979, p. 46 Apud GADOTTI, 2000, p. 43). Desse modo, não podemos esperar que os candidatos a educadores, em geral egressos das classes trabalhadoras, tenham uma compreensão clara da educação enquanto fenômeno social e cultural por *si próprios* sem um processo pedagógico, crítico e, por que não, revolucionário que lhes permita refletir sobre suas próprias realidades e, conseqüentemente, sobre suas futuras atuações.

Em resumo, um tipo de educador, ingênuo e alheio (e alheado) das potencialidades de um importante instrumento social, de preservação e de libertação, que é a educação, colocando-se a serviço da continuidade do mesmo estado de coisas que atende aos interesses

da classe dominante. Ou, como pontua BERGAMO (1990), atuarão como intelectuais orgânicos a serviço da construção da hegemonia dominante, da classe dominante. Por isso, não se comprometendo com uma transformação qualitativa da educação e das relações sociais nas quais está imerso, por estar e ser fatalmente alienado de uma causa que, geralmente, não é a sua.

Sob esse aspecto, a educação que supostamente pratica deixa de ser neutra; os conteúdos que norteiam a sua prática pedem o caráter apolítico – que o educador em geral apregoa possuir - para aliar-se aos interesses daqueles grupos sociais que não estão comprometidos com a mudança/libertação, mas sim com a preservação/alienação.

Nesse sentido, o processo pedagógico de matemática acontece como se pretendessem congelar o hoje e a história, como se o futuro fosse apenas uma mera repetição do presente. A matemática e seus conteúdos congelados, porque distante da realidade imediata do educando (e do educador), serve muito bem a estes interesses, pois mostra-se inalterada há séculos com o professor ensinando o que aprendeu do mesmo modo como o seu formador também ensina e aprendeu... num processo recursivo que dura já séculos.

Exatamente por isso, a alienação, entre outras questões, talvez pela tradição da formação tecnicista e estruturalista muito arraigada em nossa cultura, não é tratada nos cursos de formação de professor.

Adicionalmente a isso, o pano de fundo dessa discussão relaciona-se profundamente com as questões das diversidades culturais. A idéia de um currículo neutro e único, que respeite as diversidades sejam elas quais forem, no caso da matemática torna-se algo inexistente. Quando aprendemos uma segunda língua, dificilmente – muito improvável, aliás – esqueceremos a língua materna, mesmo que a não usemos durante longos anos. Entretanto, o mesmo não se pode dizer da matemática. Todo indivíduo domina alguma forma própria de quantificar e de resolver problemas que necessitem de alguma habilidade básica de matemática. Porém, o contato na escola com atividades matemáticas intencionalmente organizadas, seguindo em geral uma organização curricular estruturalista e formalista, leva o educando a desenvolver verdadeiras barreiras aos seus modos próprios de pensar matematicamente, como tem defendido D'AMBROSIO (Apud, SKOVSMOSE, 2001, p. 49).

1.1.1 - A configuração da educação matemática enquanto campo de pesquisa

Parece haver um certo consenso entre os pesquisadores envolvidos com a matemática e seu processo pedagógico que a EM surge como campo de pesquisa no exato ponto em que a matemática se aproxima da educação. Mesmo compreendendo que hoje não pairam dúvidas

acerca da necessidade desse campo, tudo nos leva a crer que suas diversas possibilidades e implicações filosóficas/ideológicas/práticas parecem não ser muito claras para os envolvidos com o ensino de matemática, ao mesmo tempo em que os problemas que estes enfrentam em seu cotidiano não são evidentes para os envolvidos essencialmente com pesquisas em EM e para os matemáticos. Ou seja, como mencionamos antes, certo abismo parece surgir entre os que pesquisam em EM e aqueles que atuam nas escolas como professores de matemática.⁸ Ainda, um outro abismo se abre entre os pesquisadores da EM e os da Matemática.

A EM surge essencialmente como um campo que tem por função básica o ensino da matemática e os problemas que daí decorrem/ocorrem, o que não é muito esclarecedor em termos de defini-la. As diversas correntes e afiliações filosófico-ideológicas existentes não deixam dúvidas sobre a dificuldade de sua configuração como campo de pesquisa.

Mesmo que se tome como postulado que a EM deve preocupar-se única e exclusivamente com as questões do ensino e da aprendizagem da matemática, isso ainda não seria suficiente para evitar as infindáveis ramificações em termos de interpretações e interesses diversos, tendo como consequência novas tendências e vertentes de ensino.

Vale pontuar que não temos por interesse aqui cercar esse campo sob uma definição *precisa* mas, apenas, ao ressaltar a dinâmica histórica de sua constituição, fazer com que se desprendam elementos que nos permitam compreendê-lo melhor. Assim, nos preocupamos menos com a quantidade de tendências e mais com o porquê da proeminência de uma ou outra em detrimento das demais. Para entendermos melhor esse quadro, devemos, ainda, nos reportar às discussões em torno da configuração da EM enquanto campo de pesquisas, focando a necessidade de sua configuração e, principalmente, os problemas que nortearam/norteiam o seu desenvolvimento.

Segundo FIORENTINI (1994) é possível identificar 4 fases distintas no processo histórico de configuração da EM enquanto campo profissional e área de pesquisa. Esta afirmação é mantida em estudo mais recente do autor, isto é, em FIORENTINI & LORENZATO (2006, pp. 16 e segs.).

A primeira fase, compreendendo um longo período que vai do início do século passado ao final dos anos 60, ele chama de “fase da gestação da Educação Matemática enquanto campo profissional” (1994, p. 282), na qual a EM enquanto campo não existia, sendo que as preocupações com alguma produção científica existente era relacionada às preocupações imediatas à sala de aula e, não raro, eram produzidas por especialistas de outras

⁸ Entendemos os educadores como também pesquisadores. Entretanto a distinção feita aqui refere-se àqueles que desenvolvem pesquisas acadêmicas e aos envolvidos com o ensino da matemática. É claro que há intersecção entre estes dois conjuntos, mas não estamos preocupados com estas, e sim com a não intersecção.

áreas (pedagogos, psicólogos, matemáticos, etc.) devido à ausência de educadores matemáticos em quantidade significativa. Neste período, são identificados esforços e movimentos de alguns educadores no sentido de se configurar a EM enquanto campo. O movimento escolanovista, nos anos 20, a criação dos cursos de licenciatura, nos anos 30 e o movimento da matemática moderna, nos anos 60, são exemplos disso.

Antes dos anos de 1960, salvo raras tentativas feitas pelo movimento escolanovista, o ensino de matemática - essencialmente estruturalista e formalista – muito pouco variou⁹. Porém, com a internacionalização do MMM, a sua *implantação* no Brasil propiciou o desenvolvimento e sedimentação da EM enquanto campo. Nesse sentido, DANTE (1991, p. 44), tendo por base uma publicação de SANTALÓ, de 1977, coloca que as variações das tendências das pesquisas de EM variaram do seguinte modo:

- 1°. Da conferência de Royanmont (1959) ao Congresso de Lyon (1969) durante o qual a atenção esteve fixada nos conteúdos;
- 2°. Do Congresso de Lyon ao de Exeter (1972) no qual a preocupação dominante foram as aplicações;
- 3°. Do Congresso de Exeter ao de Karlsruhe (1976) até ao dia de hoje (1977) em que o interesse fundamental é a didática da Matemática.

Fica evidente nestas colocações certa relação entre EM e ensino de matemática e é natural que aconteça tal identificação. Isso porque, ainda hoje, para muitos matemáticos, os objetivos da EM relacionam-se *exclusivamente* ao ensino da matemática que é produzida pelos matemáticos. Dito de outro modo, sob este ponto de vista, cabe à EM produzir conhecimentos sobre *como* se ensinar objetos que, a priori lhes são alheios, lhes chegam prontos. Essa aceção não é isenta de preconceitos dos matemáticos em relação aos educadores matemáticos.

A segunda fase, segundo FIORENTINI, marca o “nascimento da Educação Matemática enquanto campo profissional”, tanto em termos de ensino quanto de pesquisa. Essa fase compreende o período que vai do início da década de 70 ao início dos anos 80 (1994, p. 284) e é marcada pela emergência dos cursos de pós-graduação, pela atuação dos diversos grupos de estudo criados pelo país em decorrência do MMM, período este marcado pela ocorrência de críticas mais acirradas à (ausência) de melhorias no ensino da matemática. Ou seja, este fato funcionou como motivador para muitos educadores se engajarem em

⁹ Em outros países, alguns *indícios* de questionamentos do ensino da matemática e de sua (in)eficácia foram feitos. Porém, não pretendemos nos alongar aqui nesta discussão. Em todo caso, DANTE (1991), SKOVSMOSE (2001), KILPATRIC (1996) e FIORENTINI & LORENZATO (2006) apresentam ótimas discussões sobre uma abordagem internacional da área. Além destes estudos, MIGUEL (2004) e, novamente, FIORENTINI & LORENZATO (2006) apresentam uma excelente discussão acerca da EM tendo por base o cenário nacional e as discussões acerca da configuração da EM enquanto campo científico e profissional.

pesquisas acadêmicas buscando elucidar questões relacionadas ao fracasso do ensino da matemática e daquele movimento, trazendo reflexos para o ensino de matemática na forma de várias tendências de ensino.

É nesse panorama que Beatriz Silva D'AMBROSIO (1987, p. 213) argumenta que, com aquele movimento, o custo da educação para as classes desfavorecidas foi aumentado. Isso porque os livros, que antes eram reutilizados de um ano para outro, tornaram-se descartáveis em decorrência das *inovações* feitas. Vale notar que esse movimento também propiciou o crescimento da indústria do livro didático. Este exemplo nos serve para explicitar certo alargamento do *foco* de preocupação que a EM começa a ter. As questões sociais se impõem como elemento a mais, ou ainda, como um ambiente que exerce certa pulsão sobre as coisas do ensino. Assim, a idéia de relegar à EM apenas as questões relacionadas a como ensinar melhor objetos matemáticos, como pretendem muitos matemáticos, não se sustenta.

FIorentini pontua que até a década de 70 as poucas pesquisas produzidas tinham como foco principal a preocupação com o desenvolvimentos de métodos e técnicas que viessem a facilitar o ensino da matemática. As questões políticas inerentes à prática pedagógica, por exemplo, foram deixadas de lado. Ou seja, “a ausência de uma postura crítica e de reflexão mais sistemática sobre o ensino da matemática parecem ter sido a característica principal dos estudos da década de 70” (1994, p. 285). É natural que o regime militar, como pontua este autor, influenciou o tipo de pesquisa que era desenvolvido. Entretanto, não podemos deixar de considerar também a falta de tradição e de questionamento acerca do que seria a EM e quais os seus objetivos.

A exemplo disso, FIorentini (1994, p. 286) pontua até o início da década de 80 a ausência de uma comunidade de educadores/pesquisadores em EM, “organizada e articulada, que tivesse como objeto de estudos ou de reflexões sistemáticas a educação matemática”, parece ter funcionado como um *reforçador* da ausência de crítica (social) nas pesquisas desenvolvidas até então. Nesse sentido, “entre 1971 e 1978, por exemplo, seriam produzidos 29 estudos – 4 teses de doutorado e 25 dissertações de mestrado – com temática relacionada à EM. Essa produção foi bem dispersa, pois resultou de 15 programas diferentes de pós-graduação” (FIorentini & Lorenzato, 2006, p. 22).

Esse panorama se altera quando surge, vale repetir, uma comunidade nacional de educadores, na década de 80, como uma conseqüência da atuação daqueles pesquisadores que se envolveram com pesquisas na EM nos anos anteriores e, principalmente, em decorrência da criação de vários programas de pós-graduação voltados para a EM naquela década. Sendo alguns exemplos, dentre os mais de 30 programas de pós-graduação criados pelo país, os da

Universidade Santa Úrsula-RJ, da PUC-SP, da UNESP-Rio Claro, da FE-UNICAMP e da FE-USP, entre outros (FIORENTINI, 1994, pp. 280 e 287).

A terceira fase “marca o surgimento de uma comunidade nacional de educadores matemáticos” e compreende o período que vai de 1983 a 1990; pontua que é neste período que surge a SBEM-Sociedade Brasileira de Educação Matemática, criada em 87/88 (FIORENTINI, 1994, p. 287), que se tornou um importante órgão nacional na divulgação e organização de eventos deste campo, entre outras atribuições. Nesta fase, as preocupações presentes nas pesquisas da fase anterior, relacionadas ao desenvolvimento de metodologias e técnicas adequadas ao ensino da matemática, de cunho empírico-analítico, quantitativo e experimental, perdem força e novos enfoques (novos para a EM, vale pontuar) e metodologias de pesquisa são empregados, tais como a etnografia, a pesquisa qualitativa, a abordagem “fenomenológica-hermenêutica e a histórico-crítica ou dialética” (FIORENTINI, 1993, p. 288).

Neste momento, vertentes como a Modelagem Matemática, a Resolução de Problemas e a Etnomatemática articulam-se no sentido de buscar novas metodologias de ensino, ao mesmo tempo em que propiciam um certo ambiente favorável para críticas à própria matemática e seus objetivos pedagógicos. As questões *para quem ensinar?*, *o que ensinar?* e *para que ensinar matemática?* se sobrepõem àquelas relacionadas apenas ao *como ensinar?* Dito de outro modo, do ambiente de ausência de críticas da fase anterior, anos 70, passou-se agora a um ambiente de intensa crítica social, política e ideológica (FIORENTINI, 1994, p. 289).

Nesta fase, ao mesmo tempo em que surge uma comunidade de educadores matemáticos, é que vêm junto a eles as heterogeneidades relativas aos objetivos do campo, do ensino da matemática e das funções sociais desta ciência. Ou seja, antes disso parecia não haver dúvidas quanto aos objetivos da matemática, que era muito bem explicitada com jargões relacionando seu processo pedagógico ao desenvolvimento da memória, da inteligência dos educandos, etc. Agora, quando estas afirmações não encontram unanimidade e as questões político-ideológicas reivindicam seu lugar de modo claro e explícito no processo pedagógico da matemática, é natural que haja embate de cunho ideológico dentro e fora da EM. São os indicadores das conquistas e manutenção de certas hegemonias.

Para FIORENTINI, iniciava-se na segunda metade dos anos 90 uma quarta fase, relativa ao momento de “emergência de uma comunidade científica de pesquisadores em educação matemática” (1994, p. 291). É nesta década que ocorre um grande desenvolvimento na EM, com a chegada ao Brasil de grande número de pesquisadores que se encontram no exterior desenvolvendo suas pesquisas de doutoramento, que se somaram àqueles que se

graduavam no Brasil. Assim, ao final da década “tínhamos no Brasil uma comunidade de aproximadamente 200 doutores fazendo da EM seu principal campo de atividade profissional de produção do saber. Isso sem incluir um número ainda maior de não-doutores que, igualmente, se vêm dedicando exclusivamente a essa área” (FIORENTINI & LORENZATO, 2006, p. 35).

Acompanhando esta dinâmica, a tendência com ênfase nas questões histórico-culturais apresentaram grande crescimento ao longo dos anos 90 e, principalmente, 2000, em particular com o movimento da História da Matemática e do Programa de Pesquisa Etnomatemática, contando com a organização de diversos encontros – congressos e seminários – reunindo pesquisadores com trabalhos dessa vertente, sendo, a título de exemplo, já bastante expressiva a produção científica em etnomatemática, como mostra CONRADO (2005).

Entretanto, a exemplo de outras tendências, como a resolução de problemas, a modelagem matemática, entre outras muito pouco dessas mudanças chegaram aos sistemas formais de ensino, sendo ainda uma promessa as suas contribuições para as questões pedagógicas da matemática. Não porque elas não existam, mas por conta da forte tradição do ensino de matemática e de formação de um certo tipo de professor resistente às mudanças, como pontuamos em nossa investigação de mestrado (SANTOS, 2002).

Porém, não obstante tudo isso, em concordância com FIORENTINI & LORENZATO (1996, p. 35), ao longo dos anos 90 a EM atingiu certa *maturidade* enquanto campo científico e profissional, sendo reconhecida pela ANPEd, que aprovou o Grupo de Trabalho de EM, em 1997, nos seus encontros anuais.

Em todo caso, talvez por se tratar de uma *conquista* recente, a EM e aqueles envolvidos com este campo ainda enfrentam alguns problemas relativos ao reconhecimento de suas atuações/pesquisas e ao desprestígio, de um modo geral, de seu *quefazer*, junto à comunidade de matemáticos - o que não mereceria ser tratado por nós, caso isso não trouxesse conseqüências pedagógicas para o ensino da matemática.

SKOVSMOSE (2001), ao fundamentar a vertente que rotula como “Educação Matemática Crítica – EC”, nos apresenta um quadro bastante consistente em termos dos caminhos históricos que a EM tomou nos últimos anos, quando a coloca, como área científica ou “disciplina científica”, tendo seu início nos anos de 1960, com o seu desenvolvimento pautado em questões que se relacionavam com os “objetivos da disciplina”, com os “métodos utilizados” e com os “relacionamentos deste novo campo com as outras disciplinas científicas mais estabelecidas” (2001, p. 13).

De fato, a EM, como apontam DANTE (1991, p. 45) e FIORENTINI & LORENZATO (2006, p. 5), começou a se configurar como um campo essencialmente

transdisciplinar, relevando contribuições de outras áreas, tais como: psicologia, sociologia, antropologia, didática, filosofia, história, estatística, semiótica, economia e, fundamentalmente, matemática, entre outras. Entretanto, com toda essa gama de influências, ainda é comum em muitos centros de formação de professores a dicotomização entre os matemáticos e os educadores de matemática, como já pontuamos.

Nesse sentido, SKOVSMOSE defende que são possíveis de serem identificadas três “alternativas” – ou tendências básicas – sobre matemática e educação: a “estruturalista”; a “pragmática”; e a “orientação-ao-processo” (2001, p. 20). Naturalmente, estas não são as únicas tendências existentes, como mostra FIORENTINI (1994), mas são detentoras de elementos que nos possibilitam compreender melhor a matemática e seu processo pedagógico, bem como o desenvolvimento da EM enquanto campo de pesquisa.

A *estruturalista* representa a tendência ainda dominante no ensino da matemática e é caracterizada pelo seu formalismo enquanto ciência *logicamente* estruturada, com estreita relação entre o encadeamento lógico de tópicos que devem ser ensinados para as crianças de acordo com faixas etárias, seguindo certa ordem hierárquica entre os conhecimentos congelados – ou conteúdos, sendo inerente a ela a “idéia de que o conhecimento dos estudantes tem de ser construído de acordo com estruturas e conteúdos identificados independentemente dos estudantes” (SKOVSMOSE, 2001, p. 21).

Não se considera importante serem levados em consideração os milhares - ou milhões no caso de um país continental como o Brasil – de excluídos que ficam pelo caminho retidos e/ou que abandonam a escola porque se sentem *incompetentes* para aprender aquela matemática distante de suas preocupações diárias, de suas atividades profissionais, etc. A matemática, sob esse aspecto, é mistificada a tal ponto que não chega a representar demérito algum se alguém não se *sair* bem em avaliações de cunho meritocrático e excludente desta disciplina, enquanto que o *se sair* bem é motivo de grande orgulho e até de premiações, como bem o provam as Olimpíadas de Matemática, comuns no Brasil e em diversos outros países.

A tendência *pragmática*, por sua vez, tem nas aplicações da matemática a sua principal motivação. SKOSMOSE pontua que esta tendência surge como uma alternativa ao estruturalismo dos anos 60 (2001, p. 21). Contudo, talvez porque tenha se fragmentado em diversas outras subtendências, ela não chegou a representar uma nova *hegemonia* em termos das práticas de ensino da matemática, historicamente estabelecidas, por isso não abalou a *estruturalista*.

Suas bases filosóficas são encontradas principalmente no pragmatismo de John DEWEY, sob o qual o utilitarismo no ensino da matemática toma certo fôlego, subdividindo-

se no que rotulamos de *pragmatismo utilitarista*, *pragmatismo formalista*, *pragmatismo crítico*.

No pragmatismo utilitarista, o ensino da matemática é guiado por aplicações que são consideradas *úteis* no dia-a-dia dos educandos. Assim, os conteúdos tradicionais deveriam ser substituídos por outros de caráter utilitário.

Já o pragmatismo formalista, talvez como uma tentativa de manter o estruturalismo, mas afinado com as diretrizes da *nova* tendência, buscava explicitar aplicações daquela matemática formal e hierarquicamente estruturada. Neste caso as aplicações serviriam como uma pequena *mostra* das imbricações práticas do ensino matemático, mesmo que não seja este o seu foco principal.

No pragmatismo crítico, as questões utilitárias da matemática compõem o elemento principal do processo pedagógico, porém os conteúdos são guiados por questões políticas e sociais de modo que estejam a serviço do desvelamento da realidade ocultada pela ideologia dominante. Neste caso, o que diferencia esta *subtendência* da pragmática utilitarista é o caráter político do ensino, que almeja formar cidadãos críticos e atuantes politicamente, sendo a matemática um instrumento desse processo.

Agora, a tendência orientação-ao-processo não tem como preocupação central nem o ensino de conceitos matemáticos particulares e nem a busca por aplicações do que é ensinado, mas tem na essência do ensino da matemática os “processos de pensamento que levam ao *insight* matemático. E é enfatizado que o interesse principal da educação matemática é dar aos estudantes oportunidade para fazerem eles mesmos reinvenções” (SKOVSMOSE, 2001, pp. 24-25).

Neste caso, apenas aparentemente, os educandos são colocados em primeiro plano. Quando se privilegiam os tais “processos de pensamento” - não muito claros -, o que está em foco é a matemática e seu desenvolvimento enquanto área científica e não supostos interesses dos educandos. Mesmo que se considere o fato de que sob esta tendência a matemática é vista como uma construção humana e, por isso, não como um privilégio de alguns poucos *talentosos* - ou detentores de suposta *genialidade* - o que vem em primeiro lugar é a matemática e não o aluno. Isso fica evidente quando SKOVSMOSE (2001, p. 25) argumenta que “desse ponto de vista, o fundamental na educação é tornar os estudantes aptos a criar matemática”. Apenas questionamos: a serviço de quê? Por que é relevante que *todos* os estudantes criem matemática?

Estas questões parecem estar fora de foco quando se está vestido, também, da tendência estruturalista. Ou seja, a tradição do ensino da matemática – estruturalista – não

permite que se coloquem tais questionamentos, porque parece ser natural para seus defensores que ela deva ser ensinada como sempre foi: formal e excludente, porque é *assim que deve ser*.

O contra-senso inerente à tendência orientação-ao-processo vem à tona apenas quando se sai da matemática e se coloca em foco uma outra área qualquer do conhecimento. Consideramos relevante que um aluno ou outro *abstraia* a tal ponto que consiga construir teorias na área de sociologia, por exemplo, mas avaliamos que seria inaceitável direcionarmos o processo pedagógico de modo que o objetivo fosse propiciar isso a todos os educandos, esquecendo os anseios, habilidades e projetos pessoais de cada um. O absurdo seria ainda maior se na disciplina de educação física todos os educandos tivessem como objetivo correr os 100 metros rasos em 12, 11 ou 10 segundos, ou que todos fossem maratonistas.

O fato é que a tendência “orientação-ao-processo”, assim como a “estruturalista”, não deixam margem para que outras potencialidades, desejos, interesses, etc. dos educandos sejam explorados tendo a matemática como suporte, ou como um instrumento de apoio, como acontece na tendência pragmática crítica.

1.1.2 - O desprestígio da educação matemática enquanto campo de pesquisa

Um campo de pesquisa deve fundamentar-se sobre objetivos e objetos socialmente aceitos como sendo seus, tendo um público *consumidor* e *fonte* do que produz, além de um corpo de pesquisadores identificados e a serviço destes objetivos, principalmente. É natural que a matemática e seu ensino compreendam o destino e a fonte dos objetivos da EM. Porém, as questões ideológicas em termo da composição da EM manifestam-se nesse processo, torcendo a favor dos grupos dominantes os objetivos do campo.

Como já mencionamos, desde os anos 20 encontramos professores de matemática e matemáticos preocupados com questões que atualmente entendemos serem pertinentes à EM. Assim, nas décadas seguintes, encontramos matemáticos que voltavam suas atenções à educação – ao ensino de matemática. Entretanto, esse engajamento se deu de modo tímido e muitas vezes como um tipo de desvio - por diletantismo, talvez - em relação às suas atividades específicas.

Beatriz Silva D’AMBROSIO (1987, p. 134), pautada em diversas entrevistas, comenta que muitos matemáticos entraram para a educação, durante o MMM, de modo bastante lento, porque necessitavam ganhar certa notoriedade como matemáticos antes de se envolver com as *questões* da educação.

Assim, muitos pesquisadores que atuam na EM sentem necessidade ou obrigação de se justificar junto à comunidade de matemáticos, explicitando suas habilitações em

matemática pura, como se o fato de ter produzido algo de valor em matemática funcionasse como uma espécie de salvo-conduto para que possam atuar *livremente* na EM.

O formador Eduardo Sebastiani FERREIRA comenta sobre as impressões que os matemáticos *puros* tinham a seu respeito, quando de suas primeiras incursões na EM e, particularmente, na Etnomatemática:

Quando os matemáticos puros viam essa Matemática não-acadêmica, estranhavam um pouco, **nunca falavam mal de mim porque eu tinha mostrado que podia ser matemático puro**, eu tinha publicado, feito uma tese na França, que tinha sido muito elogiada, então eu mostrei que podia fazer Matemática Pura, **porque normalmente, a grande crítica é que o pessoal vai para a Educação Matemática porque não consegue trabalhar com a Matemática Pura**. Todos sabem que essa é uma escolha minha no sentido da boa repercussão de artigos publicados em Educação Matemática [grifo nosso]. (FERREIRA, Apud FORNER, 2005, p. 85)

Esses fatos denunciam o *desprestígio* que as questões relacionadas à educação enfrentam, ligados à nossa origem sócio-cultural. É possível aceitar que esse não é um *fenômeno* exclusivamente brasileiro, porém não devemos e nem podemos generalizar tal *desprestígio* da educação, porque outros países nos dão exemplos de comportamentos contrários a esses, como nos mostra o estudo de GEORGEN & SAVIANI (1998).

Cabe-nos questionar acerca da origem e motivações disso que chamamos de *desprestígio* da EM. Como ressaltam BERGAMO (1990, pp. 38 e segs.) e ARAÚJO (1990, pp. 1 e seg.), não podemos analisar este fato distante das questões ideológicas que nortearam o processo de constituição dos cursos de formação de professores no Brasil, por exemplo. Segundo estes autores, a depreciação dos cursos de licenciatura remonta à constituição histórica de nosso sistema escolar. Entre outros motivos, diz respeito ao modo como os cursos de formação de professores foram implementados em 1934, quando da organização de USP, com a FFLCH idealizada para ser o coração da universidade, porque nela se daria a “verdadeira ciência desinteressada” e “neutra”. Nesse processo, as disciplinas pedagógicas seriam ministradas no Instituto de Educação, anexado à USP apenas em 1939, por ação do governador do Estado de São Paulo, Adhemar Pereira de Barros. Antes disso, os docentes do IE eram hierarquicamente e em termos de status social, inferiorizados em relação aos que atuavam na FFLCH e nos outros departamentos da USP. Estes eram *tidos* como filósofos, e aqueles como *simples* lentes. Os professores dos cursos *científicos* da USP *desprestigiavam* os cursos de formação pedagógica (p. 40).

DIAS ressalta que o *desprestígio* – “a inutilidade” - das disciplinas pedagógicas era difundido pelos próprios docentes do curso de matemática. A exemplo disso toma o

depoimento de Benedito Castrucci, formado pela USP em 1939 e que se tornou assistente de geometria em 1940. Castrucci teria dito que não fez o curso de didática por influência do matemático italiano Luigi Fantappiè, catedrático da USP, que lhe teria dito: “Estuda Matemática, deixa de lado essas coisas de didática, porque didática só tem uma regra boa: saber a matéria; se você souber a matéria, o resto você é um artista e se for um mau artista será a vida toda, se for um bom artista será um bom professor. O resto põe de lado” (Apud, DIAS, 2002, p. 122). Talvez por isso é que dos 81 bacharéis formados em matemática pela USP, de 1936 a 1952, apenas 26 fizeram o curso de didática (DIAS, 2002, p. 122).

Esses fatos nos dão indícios das origens do *desprestígio* e nos dizem pouco em termos das motivações que os geraram. Ainda é em BERGAMO (1990) que encontramos elementos consistentes sobre essas motivações. A sua tese é que as hierarquizações existentes entre os cursos de bacharelado e de licenciatura, e entre as disciplinas dos cursos de licenciatura, em que as de cunho específico/técnico são valorizadas em detrimento das pedagógicas, não podem ser vistas isoladamente, porque “articulam-se organicamente com a ‘necessidade’ hierarquizadora de uma sociedade dividida em classes” (p. 9). Essa “necessidade” de que nos fala o autor é própria da classe dominante que busca, por meios que lhes são próprios, convencer os indivíduos das classes sociais *inferiores* que é natural a posição que ocupam na sociedade (pp. 24-25).

É nessa mesma direção que ARAÚJO (1990, p. 29) ressalta a existência de relações de poder na hierarquização entre as disciplinas pedagógicas e as específicas na formação do professor de matemática. Sobre isso, Myriam KRASILCHIK (1988, Apud ARAÚJO, 1990, p. 29) argumenta que esta ordem é pré-estabelecida nas universidades devido à existência de certa tradição, sob a qual as Ciências e a pesquisa têm maior prestígio em detrimento dos saberes produzidos sobre o ensino; e isso se reflete nas relações profissionais daqueles envolvidos com formação docente. Sob esta tradição, os que se preocupam com as questões do ensino são desprestigiados porque *lidam* com um saber menor, tendo menor poder no *território* acadêmico. Este fato tem exercido influência na formação de professores sob diversas formas, sendo que a principal delas diz respeito a certo abandono, pelos formadores, das licenciaturas nas universidades. Como ressalta Ana Maria Pessoa de CARVALHO (1988, Apud ARAÚJO, 1990, p. 100), nos Institutos de conteúdos específicos os formadores têm preferência declarada pelas disciplinas da pós-graduação, em detrimento das licenciaturas. Isso porque os alunos daqueles cursos seriam melhor preparados que os destes e, em termos científicos, aqueles seriam mais *rentáveis* que estes.

Assim, um fato que não se pode desconsiderar quando se tem em conta a formação docente é este *desprestígio* com a formação do professor pelos seus próprios formadores,

tendo como conseqüência, entre outras, que a formação pedagógica e a específica compõem universos distintos, sendo este mais um dilema a ser enfrentado em sua formação inicial.

Do mesmo modo, não podemos descartar a hipótese de que a hierarquização mencionada seria uma conseqüência dos instrumentos ideológicos da classe dominante para manter seus privilégios, sendo, por isso, como supõem ARAÚJO (1990, p. 30) e BERGAMO (1990, p. 42), reflexos de uma luta ideológica por hegemonias.

Nesse sentido, a profissão docente ao aproximar-se de um quefazer técnico, *manual*, seria desprestigiada pela *mentalidade* colonial, indo na mesma direção os mecanismos de formação docente – as licenciaturas.

Nos cursos de licenciatura - e com muita propriedade podemos generalizar tal afirmação para o Brasil como um todo - as disciplinas pedagógicas são vistas como algo sem muito valor para a formação do futuro professor, ou são consideradas como disciplinas *fáceis*, em comparação com as disciplinas específicas que são consideradas como *difíceis* (pelos próprios formadores). Sendo um claro indício do que é considerado de valor para os idealizadores do modelo quando se observa que, em geral, apenas 25% do curso de formação é destinado às questões pedagógicas, ou quando, em sua maioria, os formadores eram (e ainda são) matemáticos puros.

Devemos pontuar, em contrapartida, que historicamente há registros de encaminhamentos ideológicos contrários a estes em termos da formação de professores. De acordo com DIAS (2002, pp. 118 e segs.), no primeiro governo de Getúlio Vargas, no início dos anos 30, o Estado preocupou-se com a regulamentação de algumas profissões tradicionais. Nessa direção, com a regulamentação das FF-Faculdades de Filosofia e através da influência e empenho de Isaías Alves, a FF da Bahia tem como tarefa primeira a formação de licenciados. Entretanto, como a profissão docente não era regulamentada, sendo exercida por todo tipo de profissional com notório saber científico – médicos, advogados, engenheiros – Isaías Alves coloca como exigência para a FF que se formasse um novo tipo de professor, que ao mesmo tempo fosse detentor de uma competência técnica, mas tivesse também uma consciência profissional. Além disso, defendia que os professores deveriam ter o mesmo prestígio social que os profissionais liberais. Por conta da orientação de Isaías Alves, enquanto na USP os licenciados em matemática representavam pouco menos de um terço dos bacharéis, na FF, no período de 1945 a 1952, apenas um dos formados não concluiu o curso de didática; a partir de 1952, ocorre uma inversão, quando os ingressantes “concluem primeiro a licenciatura e depois bacharelado, quando o faziam, pois de 1953 até 1968 foram 101 graduados em matemática, dos quais 100 licenciados, e apenas 38 bacharéis” (DIAS, 2002, p. 122). Desse modo, ainda segundo DIAS, Isaías Alves pode ser considerado o

precursor das iniciativas na direção da profissionalização docente. Talvez como uma consequência de tal orientação, alguns dos formados na primeira turma da FF – Ramakrishna Bagavan dos Santos, Raimundo Mata e Acácio Ferreira – criaram a Associação dos Professores Licenciados na Bahia – APLB. A idéia, inclusive com embasamento legal, era a de regulamentar a profissão docente, colocando como diretriz que poderia exercê-la apenas os formados nas FF's. Contudo, como pontua Ramakrishna B. dos SANTOS, mesmo havendo esforço para que se criasse a APL em outros Estados brasileiros, a falta de apoio, entre outros problemas estruturais e políticos, fizeram com que a APL se tornasse com o tempo uma Associação de Professores, tendo em vista que as reivindicações salariais, por exemplo, não poderiam ser levadas a cabo em nome apenas dos licenciados, mas de todos os professores, licenciados ou não (Apud, DIAS, 2002, pp. 119-120). Em todo caso, a história nos mostra que a tendência inaugurada pelas mãos de Isaías Alves não logrou êxito.¹⁰ Ao contrário disso, as diretrizes encabeçadas pela Faculdade de Filosofia da USP, por exemplo, se expandiram, tornando-se um tipo de *modelo* de formação de professor de matemática, *dicotomizado* em termos de concepções e formação, sendo marcado pela prevalência técnica em detrimento da pedagógica.

Diante do que já foi dito, é possível entender que falar em *desprestígio* é fazer uso de um eufemismo para *preconceito*.

A formadora Célia Carolino PIRES, nos dá um exemplo da forma como esse preconceito se manifesta, quando comenta:

[...] eu lecionava na Faculdade Oswaldo Cruz e naquele momento eu acho que dava aula de Equações Diferenciais e de Cálculo, me parece. Eu pedi ao diretor da Faculdade, ao Coordenador do Curso que no ano seguinte eu gostaria de trabalhar com Didática da Matemática, que era uma disciplina que estava sendo incluída no currículo de formação da Licenciatura, e esse professor falou que absolutamente não, não me atribuiria essas aulas, nas palavras dele, **ele não queria queimar uma professora** que ele considerava tão importante para o curso, **numa disciplina como essa, que qualquer um dá**, que era difícil para ele arranjar uma professora de Equações Diferenciais, que para Didática da Matemática seria fácil e isso acontece até hoje. Há um certo preconceito com quem no curso trabalha com a Educação Matemática, com a Didática dentro do próprio corpo de professores. Parece que há um certo preconceito com relação a isso, talvez hoje bem menos do que há quinze anos atrás. [grifo nosso] (PIRES Apud, FORNER, 2005, p. 149)

¹⁰ De fato, estamos dando atenção às contribuições de Isaías Alves em termos dos encaminhamentos da profissionalização docente. Pontuamos isso porque, como ressalta DIAS (2002), este educador/administrador era um legítimo representante da mentalidade oligárquica e clientelista, que marcava à época não apenas a Bahia, mas o Brasil como um todo. Dito de outro modo, se ele buscava profissionalizar o docente, este, certamente era escolhido entre os representantes da classe dominante.

Na mesma direção, Paulo CORDARO (SBEMxSBM, 2000) faz a observação que “mesmo nos cursos de formação de professor” a formação mínima necessária para o formador deve ser “bacharelado e mestrado em matemática pura”, não em “licenciatura e mestrado em educação matemática”. Sob essa concepção, um mestrado em Análise, por exemplo, habilitaria o formador a lecionar uma disciplina como Didática da Matemática ou Prática de Ensino de Matemática.

Há duas conclusões, a partir disso: em primeiro lugar, a de que o professor formador habilitado em matemática pura, com pelo mesmo “um mestrado” também em matemática pura é uma espécie de profissional polivalente capaz de ensinar, inclusive, *o que não faz parte de seu conhecimento específico*. E, em segundo lugar, aqueles que procuram a EM são incompetentes para lidar com a matemática e também com as disciplinas inerentes à própria EM, como Prática de Ensino, Didática, entre outras, tendo em vista que um mestrado em EM, como defende CORDARO, não os habilita para lecionar nem no próprio campo que os formou.

Não deveríamos *perder tempo* discutindo essas concepções, tendo em vista considerarmos falsas questões, mas devido às conseqüências que trazem para o objeto de nossa análise – a formação de professores de matemática – nos sentimos no dever de tecer mais alguns comentários sobre o assunto. De todo modo, nos ateremos ao primeiro caso – a suposta polivalência dos “matemáticos puros”.

Não vemos outro modo de abordar a questão que não seja citando exemplos de educadores que se enquadram no que supostamente os defensores das idéias explicitadas por CORDARO consideram como ideais para atuar nos cursos de formação, mas que negam possuir tal habilidade.

Nesse sentido, o formador Dario FIORENTINI (SBEMxSBM, 2000) menciona que teve uma formação básica em bacharelado em matemática pura e que fez mestrado também em matemática pura, mas que, para lecionar a disciplina de Prática de Ensino de Matemática, sentiu a necessidade de uma formação em EM, sem a qual buscou subsídio em Freire, Saviani, entre outros e apoio em colegas com formação pedagógica. O que mostra coerência. Da mesma forma, a formadora Cristina BARUFFI (SBEMxSBM, 2000) argumenta que fez bacharelado e mestrado em matemática pura e quando foi convidada a lecionar no IME-USP, percebeu que não havia aprendido a ensinar, enfatizando assim a necessidade de uma formação em EM.

Ao longo de nossa atuação em curso de formação docente, colecionamos vários outros exemplos semelhantes e também elementos que reforçam junto aos futuros professores o preconceito mencionado. Assim, defendemos que estes fatos acabam de algum modo entrando

naquele caldeirão conceitual do qual o futuro professor formará a sua identidade como profissional da educação, sendo ingênuo acreditar que esse preconceito não tem conseqüências em termos das práticas do futuro docente.

Diante do que expusemos, é de algum modo natural que ocorra certa valorização excessiva dos conteúdos, da matemática acadêmica, como conseqüência de uma mentalidade ou de uma determinada concepção de formação que se tem e, menos, como sendo pautada em resultados positivos em termos de uma *sólida* formação e prática de professores de matemática.

Poderíamos ser levados a concluir, portanto, que para ser um professor de matemática, um bom professor, há a necessidade de uma sólida formação em matemática; entretanto, o problema se apresenta exatamente quando se coloca à frente de todo o processo de *construção* do futuro professor apenas isso: a formação em matemática, considerando-se que todo o *resto* necessário à sua prática é adorno e/ou algo que o futuro profissional poderá aprender sozinho.

Nossa atuação em cursos de formação de professores nos mostra que não é bem assim que as coisas acontecem no fim do processo, ou seja, nas salas de aula, no momento em que o professor é confrontado com a realidade de nossas escolas, com suas desigualdades e problemas inerentes a uma sociedade capitalista, pautada na luta de classes. Quando os educadores recém-formados se defrontam com essa realidade é que as verdadeiras deficiências de sua formação vêm à tona, sendo exemplo disso a falta de base teórica para lidar com a indisciplina, com a evasão, com a violência dos educandos que, geralmente, é tratada como um caso de polícia e não como uma questão político-social, entre outras situações.¹¹

Porém, mesmo diante de questões práticas dessa natureza, os professores iniciantes acabam buscando conhecimentos mais sólidos em termos de conteúdos matemáticos, como se a ausência deles em sua formação fosse o único ou o principal problema. Isso vai ao encontro de uma compreensão bastante aceita socialmente sobre a função do professor –

¹¹ Vale aqui um exemplo em primeira pessoa: quando ainda era estudante de graduação, iniciei minha atuação como professor de matemática em escolas públicas do Estado de São Paulo – fato muito comum também entre meus alunos dos cursos de Licenciatura em Matemática. Uma das escolas em que lecionei era localizada num bairro do Butantã, zona oeste da Capital de São Paulo e atendia a uma comunidade muito pobre. Certo dia, ainda no primeiro mês de aula do ano letivo, um aluno da 7ª série me abordou da seguinte forma: “Professor Benê, notei que seu carro é bem velhinho e está bem chutado, né? Se o senhor quiser, amanhã eu te trago um novo.” O choque foi imediato, mas me contive e expliquei ao aluno que não precisava, pois mesmo velho meu carro me servia muito bem e que não necessitava de um novo. Não perguntei ao aluno como ele conseguiria o “carro novo”, pois avaliei que a resposta seria um tanto quanto óbvia. Com o passar do tempo, conversando com seus colegas e amigos, entendi que aquele aluno, com não mais do que 15 anos, era o chefe de uma quadrilha envolvida com roubo de carros e que também traficava drogas. Lembro que me questionei na época sobre que disciplina de meu curso havia me proporcionado um mínimo de subsídio para lidar com a situação e não me recordei de nenhuma. Sempre que possível, lembro esse caso a meus alunos futuros professores, chamando-lhes a atenção para o fato de que nem todos os problemas de uma aula de matemática serão resolvidos com matemática.

particularmente de matemática: transmissor de conhecimentos prontos e congelados. Porém, como ressalta CARVALHO (1991, p. 25), simplesmente o ato de dominar algum conteúdo específico de alguma área do conhecimento não habilita alguém a ser professor, pois, segundo o autor, a realidade da/escola é muito mais complexa, porque envolve tradições, normas e regulamentos, fatos, aspectos explícitos e implícitos que devem ser levados em conta na formação do educador.

Uma outra questão, bastante aceita particularmente entre os educadores, relaciona-se ao que se entende por formação continuada. Ao se deparar em sala de aula com uma realidade muitas vezes *inédita* em termos teóricos, tendo em vista que a sua formação deu-se mais em questões de conteúdos específicos, isso faz com que os educadores aceitem medidas dirigidas a lhes fornecer “novas metodologias e melhorar, qualitativa e quantitativamente, seu domínio de conteúdo específico”. O fato é que mesmo sendo importantes, tais medidas “têm praticamente nenhum resultado apreciável” (D’AMBROSIO, 1998a, p. 61; 1999, p. 90).

Nessa direção, Eduardo WAGNER (SBEMxSBM, 2000) menciona que fez uma pesquisa de âmbito nacional junto a professores de matemática sobre quais seriam as suas principais necessidades. Como não poderia deixar de ser, a necessidade de mais conteúdos figurou em primeiro lugar na pesquisa. E como consequência, o mencionado *formador* atuou *firmemente* no sentido de *provê-los* de conteúdos, possivelmente acreditando que assim estaria resolvendo os problemas daqueles professores. Defendemos que não precisaríamos fazer outra pesquisa para sabermos que as necessidades daqueles mesmos professores continuaram sendo as mesmas: mais conteúdos.

Consideramos ser uma grande ingenuidade metodológica – e científica - acreditar que apenas *provendo* os professores com mais conteúdos os problemas pedagógicos serão resolvidos. Vale acrescentar, como coloca Dario FIORENTINI (SBEMxSBEM, 2000), que a deficiência dos professores em termos de conteúdos não será resolvida ensinando-lhes os conhecimentos matemáticos oferecidos na universidade, porque os saberes matemáticos de que necessitam são outros, que requerem outros enfoques e outras metodologias de ensino.

A necessidade de conteúdos, do modo como WAGNER coloca, é o que podemos chamar de pseudo-necessidade. Funciona como uma válvula de escape para escamotear outras necessidades que, provavelmente, o professor não sabe que tem. Isso porque as questões sociais, ideológicas, as desigualdades e a luta hegemônica que se trava explicitamente nos centros de formação geralmente não são tratadas em sua formação.

De tudo isso, vem à tona o fato de que a EM é um campo de estudos e pesquisas com problemas próprios, sendo a formação do professor uma de suas mais proeminentes

prioridades, não isenta de recortes de cunho político-ideológico. Como uma consequência disso, o recorte de interesse de classe é nítido nos centros de formação inicial de professores.

Desses apontamentos fica evidente, em concordância com o que coloca MIGUEL (2004), que a EM, mesmo sendo entendida como uma prática social, ainda não está definida e estabelecida enquanto campo profissional autônomo. O que há, de fato, são grupos identificados com vertentes dentro do campo denominado de EM. Isso fica evidente nas discussões em torno da implementação do Grupo de Trabalho *Educação Matemática* na ANPEd (MIGUEL, 2004, p. 88). Ou seja, dos vários pontos de vista apresentados, depreende-se que a EM configura-se campo marcado por controvérsia, disputas de toda ordem por espaço, poder na regulamentação e determinação de suas diretrizes, mesmo entre um corpo de profissionais notadamente identificados com o campo de ação.

MIGUEL defende, entretanto, que as controvérsias envolvem de modo mais marcante

[...] três comunidades assimétricas relativamente às possibilidades de exercício de poder, de tomada de decisões e de capacidade de influência nas diversas instâncias, acadêmicas ou não: as já academicamente instaladas e relativamente homogêneas comunidades dos chamados matemáticos profissionais e dos educadores profissionais, e a comunidade emergente dos educadores matemáticos. Esta última, eclética e heterogeneamente composta por: professores de matemática que não pesquisam suas práticas e que não vêem com bons olhos os pesquisadores acadêmicos em educação matemática; pesquisadores acadêmicos em matemática e em educação que participam da formação desses professores, mas que não gostam muito de fazer isso e, se pudessem, não o fariam; de matemáticos que não pesquisam nem matemática e nem educação, mas que formam, a gosto ou a contragosto, professores de matemática; pesquisadores matemáticos que gostariam de fazer educação matemática, mas que se acham impedidos de fazer o que desejariam fazer; pedagogos e psicólogos, por alguns considerados matematicamente incultos, mas que realizam pesquisas em educação matemática; matemáticos conteudistas de última hora, moralizadores, arrogantes e inflexíveis, que se imaginam salvadores da pátria e legítimos proprietários e defensores do nível e do rigor da educação matemática da população; mas também por professores de matemática, pesquisadores em matemática, pesquisadores em educação matemática e outros profissionais que fazem e acreditam na educação matemática e tentam, de fato, levar a sério o que fazem.

Desta longa citação fica evidente que a EM é um campo que ainda busca a sua configuração, regulamentação de seus profissionais, etc. De todo modo, não se pode negar que a EM, como defende GARNICA (Apud MIGEL, 2004, p. 90) vincula-se a uma certa comunidade, que busca configurar o *lócus* de sua atuação e prática, “ainda que buscando recursos e parceiros externos a ela”. E é nessa comunidade que buscamos possíveis interlocutores para a nossa investigação.

1.2 – Fundamentos: educação na sociedade capitalista

A educação, particularmente das classes trabalhadoras, tem para MARX seu caráter revolucionário diminuído. De certo modo, porque entende que a cultura, a ciência e a educação sistematizada numa sociedade capitalista estão a serviço da classe dominante, são seus instrumentos. Por isso, vê como necessária a revolução social como condição para que a classe trabalhadora assuma uma educação para si, verdadeiramente comprometida com o seu processo de *omnilateralidade*¹², em oposição ao processo de especialização e de profissionalização que a classe dominante capitalista reserva para as classes trabalhadoras (GADOTTI, 2000, p. 57), distanciando-as da compreensão do processo de produção, de modo que, presas às pequenas tarefas, sem compreensão do todo, alienam-se de seu próprio quefazer. Dito de outro modo, para MARX, como bem coloca GADOTTI (2000, p. 62), “fora da revolução social não há solução para a questão da **educação das classes trabalhadoras**”.

Longe de ser idealista, ou mecanicista, MARX pautava-se na própria dinâmica de desenvolvimento do modo de produção capitalista, isto é, na necessidade do desenvolvimento tecnológico como consequência do modo de produção capitalista, gerando a necessidade de um trabalhador cada vez menos especialista – repetidor alienado de uma mesma atividade – e cada vez mais polivalente, dominador de várias atividades inerentes ao novo modo de produção, o que lhe permitiria dominar, compreender até, os mecanismos sociais de alienação e de reprodução do capital através do próprio trabalho.

Possivelmente é daí que surge uma compreensão estreita do marxismo sob a qual a sociedade capitalista evoluirá naturalmente para a socialista, independentemente da ação educativa das classes trabalhadoras, porque, afinal, o sistema capitalista já traria em seu âmago a sua própria superação. Sendo uma consequência de tal interpretação, ainda mais estreita e perniciosa para as classes oprimidas, algo que foi muito comum no Brasil entre alguns movimentos de esquerda, principalmente após o regime militar imposto em 1º de abril de 1964: a idéia do *quanto pior melhor*, pois assim as camadas trabalhadoras seriam fatalmente levadas às portas da revolução social. Grande equívoco.

¹² O processo de *omnilateralidade* de Marx é entendido como a dinâmica de desenvolvimento das potencialidades humanas das classes trabalhadoras, no trabalho, permitindo-lhes enfrentar as novas exigências e mudanças que o desenvolvimento do trabalho lhes impõem. Saíndo assim da *unilateralidade*, isto é da posição de especialista e alienado, para a *omnilateralidade*, não especialista, e livre da exploração e da alienação do seu trabalho (GADOTTI, 2000, p. 57 e 59). Em Freire, encontramos o conceito de *ser mais*, como o processo pelo qual o homem humaniza-se em consonância com o outro e seu meio, numa relação dialética que ocorre da tomada de consciência de sua situação social e a de seu grupo, para o estado de conscientização (FREIRE, 2003) que, de certa forma, engloba o conceito de *omnilateralidade*, de Marx, superando-o. Freire não faz o nítido recorte entre o homem trabalhador e o homem em geral que faz Marx. Talvez porque, para este filósofo, a única classe verdadeiramente revolucionária é a trabalhadora, o proletariado, o que não engloba, necessariamente, o oprimido de Freire, que por sua vez, engloba o proletário.

Se MARX permitiu essa leitura certamente não era assim que ele pensava. O fato é que, na visão deste filósofo, como pontua FRIGOTTO (1999, p. 67), o socialismo se iniciaria onde o modo de produção capitalista tivesse atingido um grau de desenvolvimento e de contradições internas tais que levariam o próprio sistema à ruptura. “Ou seja, a passagem se daria onde o capitalismo, por suas ‘virtudes’ de produção e incapacidade de socialização desta produção, exacerbasse as contradições, e não pelo caminho do *quanto pior melhor*”. Dessa forma, a *crise* se apresenta então, “como contradição entre as relações de produção e o desenvolvimento das forças produtivas” (GRUPPI, 2000, p. 79).

De todo modo, tudo nos leva a crer que ele, MARX, estava certo ao supor que a educação não precede a revolução social. O que é natural, pois isso só aconteceria caso a classe dominante investisse pesadamente no papel revolucionário da educação. Isto é, somente se esta deixasse de ter o recorte de classe que tem e passasse a privilegiar as *verdades* das classes oprimidas (trabalhadoras) e, sabemos, a educação não obedece a este estado de coisas, justamente porque a classe dominante não o permite.

O recorte de classe numa sociedade capitalista, dividida entre dominadores e dominados, é o dilema colocado à educação, que não pode por isso ser um instrumento através do qual se almeja a revolução social.

Dito de outro modo, a escola é palco das lutas de classes e campo por disputas de poder, onde os embates hegemônicos e contra-hegemônicos se travam implícita ou explicitamente, “sendo ela mesma”, como defende FRIGOTTO (1999, p. 31) “forma específica de relações sociais”.

Em todo caso, as teorizações de MARX desenvolveram nos chamados marxistas uma certa compreensão das potencialidades transformadoras da educação bastante limitadas, ou senão, inexistentes, tendo em vista considerarem a escola como única e exclusivamente a serviço da classe dominante, como reprodutora das desigualdades sociais, da ideologia dominante e, por isso, como reprodutora das próprias classes sociais. De acordo com MOCHCOVITCH (2004, p. 7), “alguns [marxistas] chegam a admitir que a escola é imprescindível para a reprodução do sistema capitalista”.

Contudo, o papel da educação como coadjuvante no processo pré-revolucionário não deve ser esquecido e será GRAMSCI quem o colocará em seu devido lugar, incumbindo-se da tarefa de, verdadeiramente, encarar o problema da educação das classes trabalhadoras/oprimidas na sociedade capitalista, tendo como ponto de partida o legado deixado por MARX.

Assim, como pontua GADOTTI (2000, p. 62), MARX institui o próprio trabalho como princípio do processo educativo do trabalhador, ao contrário de GRAMSCI, que centra na construção da hegemonia a essência desse processo.

Uma das questões que está por trás desse problema é aquela relacionada ao potencial das mudanças em termos da estrutura e da superestrutura. Numa redução do problema, MARX defende que as mudanças nas relações econômicas, nas relações de produção – nível econômico - isto é, na infra-estrutura, acarretariam alterações/mudanças nas relações políticas e ideológicas, ou seja, na superestrutura, processo este que levaria a sociedade à revolução social. Por outro lado, GRAMSCI defende, grosso modo, o caminho inverso: alterações na superestrutura levam a mudanças na estrutura.

Um fato é que tanto MARX quanto GRAMSCI concordam que a revolução social não se dá/dará de modo espontâneo, sem uma ação educativa das camadas revolucionárias da sociedade, a saber, da classe trabalhadora, do proletário, sendo necessária uma ação educativa, havendo apenas certa discordância acerca dos métodos e modos como se dá/dará esse processo.

GRAMSCI entende que a classe trabalhadora não alcançará a consciência de classe e muito menos a consciência filosófica/revolucionária por si, atuando em si mesma, havendo necessidade de uma educação essencialmente política dessa classe.

Fica sendo útil, mesmo com o recorte de classe que tem, a escola que aí está, ressaltando a condição de ela não se limitar aos interesses das classes dominantes – no modo pedagógico clássico de *ser* para seus filhos, e no modo pedagógico preparatório para as atividades manuais e técnicas, para os filhos dos trabalhadores. Defende, assim, uma escola unitária e normativa, que possibilite o desenvolvimento das habilidades dos indivíduos tanto para o trabalho quanto para as atividades intelectuais (GADOTTI, 2000, p. 69). (Naturalmente, devemos relevar o tempo histórico em que GRAMSCI afirmou isso. Tratava-se da primeira metade do século passado e tinha como *destino* a sociedade italiana e fascista dos anos 20 e 30. Assim, devemos nos ater à essência de suas afirmações, e não como algo a *ser transplantado* para nossa realidade.)¹³

¹³ O fato é que GRAMSCI defendia uma escola única e comum para todas as camadas sociais, laica, obrigatória e gratuita, que atuaria sob um mesmo currículo, sem a distinção entre formação propedêutica (humanista) e profissionalizante. Para ele, esta seria uma forma de as classes subalternas (isto é, aquelas que sofrem a dominação econômica, política e ideológica da classe dominante) desenvolverem um nível filosófico crítico, que as levaria a superar concepções de mundo ingênuas, na direção da construção de sua hegemonia (conceito que trataremos mais adiante) (MOCHCOVITCH, 2004, p. 67). Cabe pontuar que a escola idealizada por GRAMSCI era extremamente revolucionária para seu tempo. (É claro que atualmente já contamos com *modelos* mais avançados.) Porém, as suas colocações, particularmente à crítica ao modelo de escola profissionalizante destinada às classes trabalhadoras, que nada mais representa que um modo prático de conformá-las às suas *posições* sociais, ainda são bastante atuais.

PONCE (1996) mostra como, historicamente, a escola serviu à ordem dominante instituída em cada período. Desse modo, mostra como a sociedade capitalista busca *torcê-la* de modo a conformá-la a seus objetivos - reprodutora da ideologia dominante, como mencionamos antes. Em todo caso, GRAMSCI, sem negar este caráter reprodutivo da escola, entende que ela pode, também, propiciar condições favoráveis ao *esclarecimento* das classes subalternas, isto é, pode funcionar como um instrumento ou arma de luta destas classes, sendo detentora de alguma potencialidade transformadora, na medida em que pode proporcionar às classes trabalhadoras/oprimidas/subalternas mecanismos que lhes permitam que, “após uma longa trajetória de conscientização e luta, se organizem e se tornem capazes de ‘governar’ aqueles que as governam” (MOCHCOVITCH, 2004, p. 7). Nesse processo a escola desempenha uma função primordial, como produtora de um novo tipo de mentalidade, um novo *sensu comum*, em contraposição àqueles difundidos pelo Estado “educador”, que busca conformar, produzir o conformismo, a adesão à ordem instituída (MOCHCOVITCH, 2004, pp. 46-47).

Nesse sentido, diferentemente de LÊNIN, que parte da “ditadura do proletariado” como tendo lugar natural na sociedade política após a conquista do poder - a conquista do Estado - GRAMSCI aponta a necessidade da classe trabalhadora, o proletariado, conquistar a sua *hegemonia* ainda na sociedade civil pré-revolucionária. E, desse modo, constrói o conceito de intelectual orgânico, como o *elemento* (pré) revolucionário necessário, a serviço da construção/manutenção de certa hegemonia.¹⁴

Hegemonia se relaciona ao conceito de bloco histórico, às capacidades de direção e de dominação de certo(s) grupo(s) social(is) ou classe social. Um bloco histórico, segundo GRAMSCI, constitui-se na junção da estrutura e da superestrutura. Ou seja, envolve todos os níveis da sociedade, como pontua GRUPPI (2000, pp. 78 e 143), que em essência detêm forças antagônicas. Nesse sentido, a hegemonia é o “que pode guiar a construção do bloco histórico”, dessa forma relacionando-se umbilicalmente com a ideologia dominante, com certa visão de mundo construída e mantida pelo grupo dominante.

Ainda, GRAMSCI constrói os conceitos de sociedade civil e sociedade política que conferem certa fluidez à hegemonia. Segundo CHAUI (1989, pp. 89-90),

[...] o conceito gramsciano de hegemonia, em íntima ligação com seus conceitos de sociedade civil e sociedade política, a primeira definida como organização e regulamentação das instituições que constituem a base do Estado e a segunda

¹⁴ Devemos pontuar que GRAMSCI preocupa-se com uma gama muito maior de conceitos, sendo os principais: “hegemonia, bloco histórico, dominação ideológica (subordinação intelectual), concepção de mundo, sensu comum, bom senso e filosofia da práxis, intelectual orgânico, reforma intelectual e moral e elevação cultural das massas, sociedade civil e sociedade política” (MOCHCOVITCH, 2004, p. 12).

como passagem da necessidade (econômica) para a liberdade (política), da força para o consenso. A hegemonia opera nos dois níveis: no primeiro, como direção cultural e no segundo, como direção política.

De fato, o Estado gramsciano, numa redução extrema¹⁵, pode ser entendido como a “sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia revestida de coerção” (GRAMSCI, 1976, p. 148, Apud MOCHCOVITCH, 2004, p. 32). Mais precisamente, pela sociedade política, através de instrumentos de coerção, e pela sociedade civil, através (principalmente) de instrumentos ideológicos, é que a classe dominante exerce o seu poder que é ao mesmo tempo, intelectual, moral. Assim, é a sociedade civil o principal palco do embate hegemônico; é onde as classes buscam exercer as suas hegemonias.

Dito de outro modo, a hegemonia atua para manter unido um bloco histórico que, essencialmente, é um bloco social não hegemônico, marcado por profundas contradições de classes (GRUPPI, 2000, p. 70).

Dessa forma, diferentemente de MARX, que centra a crise do sistema capitalista como consequência da própria evolução do modo de produção capitalista, como pontuamos antes, GRAMSCI desloca a questão para a crise na hegemonia dominante. Ou seja, uma classe mantém-se hegemonicamente no poder enquanto é dirigente, dominante e consegue manter unido um bloco histórico, “articulando um grupo de forças heterogêneas”, impedindo “que o contraste existente entre tais forças” chegue a seu limite e provoque “uma crise na ideologia dominante”, o que ocasionaria a “recusa de tal ideologia, fato que irá coincidir com a crise política das forças no poder” (GRUPPI, 2000, p. 70). Assim, o palco da luta de classes é *deslocado* para o embate por hegemonia. Sob esse aspecto, “as revoluções se efetivam quando a classe dirigente deixa de ser tal, quando a sua hegemonia entra em crise” (GRUPPI, 2000, p. 90).

Sob essas teorizações, não basta que uma classe social almeje o poder *conquistando* apenas a sociedade civil ou a política, ou ainda, que busque conquistar e manter o poder através da força. Para tornar-se dirigente, deverá, antes, apresentar soluções concretas, ser detentora de uma *visão de mundo* alternativa à construída, divulgada e mantida pela hegemonia dominante (em crise). Além disso, essa conjunção de fatos deverá ser aderente de forças que se unirão em torno dela, fortalecendo a *conquista* de sua hegemonia. Logo, “o proletariado pode se tornar classe dirigente e dominante na medida em que consegue obter o

¹⁵ Dizemos *redução extrema* tendo em vista que a conceituação de Estado (tendo por base as teorizações de GRAMSCI e de MARX) requer um estudo próprio para isso. Além do que, fugiria de nossos objetivos. Em todo caso, MOCHCOVITCH (2004, p. 31 e segs.) apresenta bons subsídios para estudos nessa direção.

consenso das amplas massas” (GRAMSCI, 1977 p. 22, Apud MOCHCOVITCH (2004, p. 25).

Entretanto, essa *aderência* e o *consenso* das massas não podem ser atribuídos ao acaso. É nesse panorama que GRAMSCI constrói o conceito de intelectual como um *funcionário* a serviço da hegemonia da classe dominante. Isto é, o intelectual funcionará como “cimento de um bloco histórico” (GRUPPI, 2000, p. 80), no desenvolvimento/conquista de certa hegemonia. GRAMSCI faz, porém, uma distinção entre intelectual tradicional e orgânico. Os primeiros são aqueles que têm uma relação de mediação política, isto é, desempenham funções políticas dentro da hegemonia. Os orgânicos estariam ligados à função produtiva, à produção na sociedade capitalista. São os técnicos, cientistas, professores, entre outros.

Vale enfatizarmos, uma hegemonia é concebida com a conquista da capacidade de uma classe ser dirigente e dominante ao mesmo tempo. Por isso, a relaciona com persuasão e, também, com o domínio (pelo poder militar, inclusive) dos grupos e classes adversárias, sob a atuação de seus intelectuais. Diferentemente de uma ditadura, que se impõe essencialmente pelo domínio (militar), a hegemonia relaciona-se à capacidade de direção (GRUPPI, pp. 58, 78, 85), sob suas várias instâncias e meios/modos, sem predominância de um sobre outro. Aliás, podemos entender como um forte indício de crise da hegemonia dominante quando há, por exemplo, a necessidade constante de recorrer à força (militar, policial) para se sustentar.

O conceito gramsciano de intelectual expõe outra radical diferença entre suas teorizações e as de MARX. Para este, há uma clara distinção entre trabalhador manual e intelectual – entre trabalho manual e intelectual. Já para GRAMSCI, essa distinção se dissolve. Isso porque o intelectual gramsciano é um funcionário da hegemonia, que em essência é um dirigente,

[...] é o quadro da sociedade; mais exatamente, o quadro de um aparato hegemônico. Nesse sentido, mesmo um sargento semi-analfabeto é um quadro e, por conseguinte, um intelectual. O trabalhador rural dirigente de uma liga, se é um dirigente capaz, mesmo que seja analfabeto ou semi-analfabeto, é um intelectual, na medida em que é um dirigente, um educador de massa, um organizador. (GRUPPI, 2000, p. 82)

*

Frente a estas questões, fica de certo modo evidente que a ideologia funciona como elemento-chave dentro de uma hegemonia. De acordo com GRAMSCI, a ideologia é definida como “uma concepção do mundo que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações da vida individual e coletiva” (Apud, PORTELLI, 2002, p. 22).

Complementarmente a isso, ALTHUSSER (2003, p. 81), tendo por base as contribuições de MARX sobre a questão, coloca a ideologia como um “sistema de idéias, de representações, que domina o espírito de um homem ou de um grupo social”.

Concepção de mundo, ou sistema de idéia, aparentemente não se apresentam como *definições* que se anulam. Entretanto, a primeira nos remete à idéia de cultura, ou de manifestação cultural, como algo que se manifesta (positivamente, por que não?) no seio de um grupo social. Entretanto, não é bem assim que GRAMSCI coloca a questão. Para ele, uma visão de mundo é relativa ao senso comum, ou à filosofia dos não-filósofos (1981, p. 12, Apud MOCHCOVITCH, 2004, p. 15). Melhor dizendo, o senso comum é uma forma de concepção de mundo, desagregada, ingênua e relativa às classes subalternas. Coloca, por isso, que ela deve ser superada criticamente. Já a segunda, encaminha a ideologia para algo que de alguma forma se materializa como detentora de alguma intencionalidade, servindo a certos interesses.

Assim, não importando o caso, a ideologia funciona como um poderoso recurso do grupo dominante para a manutenção de sua hegemonia, levado a cabo na forma de um discurso. Porém, este *recurso*, como adverte ALBUQUERQUE (2003, p. 8), tendo por base os escritos de ALTHUSSER (2003), não deve ser entendido apenas enquanto idéia, posto que a ideologia é detentora de uma existência material e é como tal que deve ser analisada. Da mesma forma, ainda segundo este autor, a ideologia vincula-se a “um conjunto de práticas materiais necessárias à reprodução das relações de produção”.

Dito de outro modo, a ideologia, ou como discurso, ou como sistema de idéias, não importa, não pode se materializar do *nada*. Logo, a sua existência se manifesta através das práticas do que ALTHUSSER (2003) define como Aparelhos Ideológicos de Estado-AIE. São estas práticas que têm existência, mas por serem *expressões* das ideologias, não podemos negar que, em certo sentido, estas têm existência material. E esta existência tem uma intencionalidade social.

Nesse sentido, CHAÚÍ (1989) defende que a ideologia vai ao encontro das necessidades “sociais e políticas” do grupo dominante para se manter como tal.

Com efeito, a ideologia realiza uma operação bastante precisa: ela oferece à sociedade fundada na divisão e na contradição interna uma imagem capaz de anular a existência efetiva da luta, da divisão e da contradição: constrói uma imagem da sociedade como idêntica, homogênea e harmoniosa. Fornece aos sujeitos uma resposta ao desejo metafísico de identidade e ao temor metafísico da desagregação. (p. 27)

Mas de que modo esse discurso é levado a cabo? Como o grupo dominante, através do Estado, mantém sua ideologia? Não podemos atacar essas questões sem encarar a ideologia como um movimento dinâmico. Ou seja,

O que devemos compreender é que a ideologia procura neutralizar o perigo da história, ou seja, que opera no sentido de impedir a percepção da historicidade. Deve-se considerar que *a ideologia não tem história porque a operação ideológica por excelência consiste em permanecer na região daquilo que é sempre idêntico, e, nessa medida, fixando conteúdos, procura exorcisar aquilo que tornaria impossível o surgimento da história e o surgimento da própria ideologia: a história real, isto é, a compreensão de que o social e o político não cessam de instituir-se a cada passo.* (CHAUÍ, 1989, p. 29)

Nessa direção, segundo esta autora, a ideologia se mantém como um discurso aberto, que não se explica como um corpo de conhecimentos, mas como algo episódico e “cheio de lacunas”. Dessa forma não está comprometida com a *explicação* da realidade, mas com o seu oposto, com a ocultação, com o “apagamento das diferenças e contradições”, inutilizando o questionamento com a instituição de normas e modos de pensar que têm por função desarmar tentativas de explicação e de explicitação das contradições internas da própria ideologia (1989, pp. 3 e 5).

Isso é conseguido através do que CHAUI (1989, p. 7) define como “discurso competente”, que “é aquele que pode ser proferido, ouvido e aceito como verdadeiro ou autorizado (estes termos agora se equivalem) porque perdeu os laços com o lugar e o tempo de sua origem”. Este discurso instituído é detentor de algumas restrições que, no fundo, são também suas identificadoras, a saber: é relativo à linguagem utilizada; aos interlocutores; aos lugares e às circunstâncias.

Mais precisamente, o discurso competente presume que os interlocutores aceitem papéis previamente estipulados, nos quais “não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância”. Do mesmo modo, “já foram previamente reconhecidos como tendo o direito de falar e ouvir, no qual os lugares e as circunstâncias já foram predeterminados para que seja permitido falar e ouvir e, enfim, no qual o conteúdo e a forma já foram autorizados segundo os cânones da esfera de sua própria competência” (CHAUI, 1989, p. 7).

Ainda, resta a *explicação* do *locus*, do ambiente, que é ao mesmo tempo identificador do discurso, como também meio através do qual o mesmo se valida e acontece. A idéia da “organização” responde a esta questão. Ou seja, a burocratização, a hierarquização das relações de todas as instâncias sociais – econômica, política e manifestações culturais – são

formas e recursos que a ideologia utiliza para exteriorizar/ocultar a “presença total ou quase total do Estado na sociedade civil: o discurso da Organização” (CHAUÍ, 1989, pp. 7, 8 e 9).

Burocratização e Organização pressupõem as seguintes determinações: a) a crença na realidade em si e para si da sociedade, de tal modo que a racionalidade dos *meios* de ação inutiliza automaticamente qualquer questão acerca da racionalidade dos *fins* da ação; b) existência de um sistema de autoridade fundado na hierarquia de tal modo que subir um degrau da escala corresponde à conquista de um novo *status*, uma nova responsabilidade e um novo poder que não dependem daquele que ocupa o posto, mas que pertence ao próprio degrau hierárquico, ou seja, a reificação da responsabilidade e do poder alcança o grau máximo na medida em que é o cargo, e não seu ocupante, que possui qualidades determinadas; c) como conseqüência, surgimento de um processo de identificação dos membros de uma burocracia qualquer com a função que exercem e o cargo que ocupam, identificação que se exprime na existência de um cerimonial prefixado que garante o reconhecimento recíproco dos membros na qualidade de superiores e subalternos, bem como o reconhecimento da competência específica de cada um segundo o posto que ocupa; d) a direção, que não transcende a burocracia ou a organização, mas também faz parte dela sob a forma de administração, isto é, a dominação tende a permanecer oculta ou dissimulada graças à crença em uma *ratio* administrativa ou administradora, tal que dirigentes e dirigidos pareçam ser comandados apenas pelos imperativos racionais do movimento interno à Organização. Em uma palavra: tem-se a aparência de que ninguém exerce poder porque este emana da racionalidade imanente do mundo organizado ou, se preferirmos, da competência dos cargos e funções que, por acaso, estão ocupados por homens determinados. (pp. 9-10)

Assim, mesmo as relações de poder, também no sentido que lhes atribui GALBRAITH (1986), inerentes às hierarquias são, *em certo sentido*, construções ideológicas.¹⁶ A disjunção entre cargo e ocupante, na Organização, condiz com o “fenômeno

¹⁶ O autor destaca três instrumentos de poder, isto é três modos, ou possibilidades, de alguém conseguir impor sua vontade ou objetivos sobre o comportamento de outras pessoas, mesmo que contra a vontade destas. São eles: a) o *poder condigno*, b) o *poder compensatório*, b) e o *poder condicionado*. “O poder condigno obtém submissão pela capacidade de impor às preferências do indivíduo ou do grupo uma alternativa suficientemente desagradável ou dolorosa para levá-lo ao abandonar essas suas preferências” (p. 4). Isto é, ao *poder condigno* está associada uma punição *condigna*, ou equivalente, àquilo que se deseja do indivíduo, ou dos indivíduos. Já “o poder compensatório, em contraste, conquista a submissão oferecendo uma recompensa positiva — proporcionando algo de valor ao indivíduo que assim se submete” (p. 6). Essa recompensa pode ser um salário, uma gratificação, um gesto de afeto, enfim, varia também de acordo com a submissão almejada. “O exercício tanto do poder condigno como do compensatório é graduado conforme a urgência, amplitude, importância e dificuldade da submissão pretendida” (p. 16). “O poder condicionado, por sua vez, é exercido mediante a mudança de uma convicção, de uma crença. A persuasão, a educação ou o compromisso social com o que parece natural, apropriado ou correto leva o indivíduo a se submeter à vontade alheia. A submissão reflete o rumo preferido; o fato da submissão não é reconhecido” (p. 6). No caso dos poderes condigno e compensatório, o indivíduo que se submete tem consciência disso, já no caso do poder condicionado isso não acontece. O indivíduo que se submete não tem consciência de sua submissão. “A aceitação da autoridade, a submissão à vontade alheia, torna-se a preferência mais alta daqueles que se submetem. Esta preferência pode ser deliberadamente cultivada — pela persuasão ou pela educação” (pp. 25-26). O autor apresenta, ainda, três principais fontes de poder, isto é “os atributos ou instituições que distinguem os que detêm o poder daqueles que se submetem a ele” (p. 6). São elas: a) a *personalidade*; b) a *propriedade*; c) e a *organização*. “A personalidade — liderança, na linguagem comum — é a qualidade do físico, da mente, de oratória, de firmeza moral ou de qualquer outra característica pessoal que dá acesso a um ou mais instrumentos do poder” (p. 6). A *propriedade* está associada à riqueza, ao dinheiro, ou as diferentes formas como este se nos apresenta. Por *organização*, pode ser entendida qualquer forma ou agrupamento de pessoas de modo a terem acesso aos instrumentos de poder. O

da personalidade sintética” (GALBRAITH, 1986, p. 43). Sob este fenômeno, um Diretor (de uma escola, por exemplo), não é um hábil e competente administrador devido à sua formação e interesse, mas tão somente porque seu cargo *detém* estas possibilidades/qualidades que são exteriores ao indivíduo que, com suas habilidades, conhecimentos e contribuições sociais, é diluído em *prol* do cargo que ocupa, marcado pela impessoalidade.

Ou seja, a Organização, ainda segundo CHAÚÍ, funciona como uma amálgama que “cimenta a crença na existência de estruturas (infra ou supra, pouco importa) que existem em si e funcionam em si sob a direção de uma racionalidade que lhes é própria e independente da vontade e da intervenção humana”. Utilizando-se da burocratização e da organização a ideologia procura, de fato, converter-se num discurso “anônimo e impessoal”. E o discurso ideológico confunde-se com o “discurso neutro da cientificidade ou do conhecimento”. Nesse sentido, o discurso competente, pauta-se na aceitação “tácita da incompetência dos homens enquanto *sujeitos* sociais e políticos”, sendo necessário que sejam convencidos de sua condição de “objetos sociais” (1989, pp. 10-11 e 12).

Dessa forma, o campo de atuação da ideologia configura-se como um corpo de representações no qual os sujeitos sociais, ou melhor, os *elementos* sociais encontram respostas e explicações para as questões relativas à “origem da sociedade e do poder político”, para “as relações sociais, econômicas e políticas” e, principalmente, para as “desigualdades” e “conflitos” que são vistos como fatalidades ou como algo natural, universal e inevitável. O que abre margem para interpretações das desigualdades como sendo “justas”, sob o ponto de vista dominante, ou “injustas”, sob o ponto de vista dos dominados e não como uma consequência das próprias relações sociais inerentes ao sistema político adotado e pautado na luta de classes. Aliás, o discurso ideológico tem como primeira preocupação evitar tal interpretação/compreensão. Isso porque a função principal da ideologia é fazer com que o ponto de vista de uma classe social – a dominante – seja compreendido pelas dominadas como algo natural e universal, “não como interesse particular de uma classe determinada” (CHAÚÍ, 1989, pp. 19-20).

Entretanto, por mais engendrado que seja um discurso ideológico, ele não consegue fazer desaparecer à vista dos famintos e miseráveis, a fome e a miséria; do desempregado, a presença *física* do desemprego; enfim, não é capaz de fazer sumir as desigualdades sociais, as lutas de classes.

Estado, as Forças Armadas, empresas, associações de pessoas, são exemplos de organizações, no sentido que este autor lhes atribui.

Vale notar que a *organização* deste autor é um conceito, essencialmente e estruturalmente, diferente daquele construído por CHAÚÍ (1989). Porém, para ambos, aparece como detentora de certa *personalidade* que tira dos homens a sua condição de agentes ativos dos processos sociais.

Na verdade, a sociedade capitalista é baseada e constituída pela/na luta de classes, sendo marcada pela falta de homogeneidade e de identidade e pelos conflitos entre os grupos humanos que a compõem. Assim, o Estado tem como principal função ocultar a realidade.

Aparecendo como um poder uno, indiviso, localizado e visível, o Estado moderno pode ocultar a realidade do social, na medida em que o poder estatal oferece a representação de uma sociedade, de direito, homogênea, indivisa, idêntica a si mesma, ainda que, de fato, esteja dividida. A operação ideológica fundamental consiste em provocar uma inversão entre o "de direito" e o "de fato". (CHAUÍ, 1989, p. 20)

Ou seja, o discurso ideológico “afirma que ‘de direito’ a sociedade é indivisa”, na forma da existência de um único poder estatal, que a centraliza, a administra e lhe dá certa “homogeneidade”. Mas, como dissemos antes, a ideologia não tem como negar os *fatos*. Assim, “afirma que ‘de fato’ (e infelizmente) há divisões e conflitos sociais, mas a causa desse ‘fato injusto’ deve ser encontrada em ‘homens injustos’ (o mau patrão, o mau trabalhador, o mau governante, as más alianças internacionais, etc.). Assim, a divisão constitutiva da sociedade de classes reduz-se a um dado *empírico e moral*” (CHAUÍ, 1989, p. 20).

É por isso que, vale enfatizarmos, o discurso ideológico é aberto e cheio de lacunas, sendo exatamente isso o que o mantém, pois, como afirma CHAUÍ (1989, pp. 21-22), ele “se sustenta, justamente porque *não pode dizer até o fim aquilo que pretende dizer*. Se o disser, se preencher todas as lacunas, ele se autodestrói como ideologia. A força do discurso ideológico provém de uma lógica que poderíamos chamar de *lógica da lacuna, lógica do branco*”.

De todo modo, mesmo negando a realidade e a historicidade dos fatos, o discurso ideológico apresenta respostas prontas para a sociedade como um todo, mas particularmente às classes oprimidas, na representação de uma sociedade coesa, homogênea, sem contradições internas, harmoniosa. “Fornece aos sujeitos uma resposta ao desejo metafísico de identidade e ao temor metafísico da desagregação” (CHAUÍ, 1989, p. 27), como dissemos antes.

Diante disso, fica evidente que a ação do grupo dominante, da classe dominante, é uma ação autoritária. Porém, seria muito *custoso* - em todos os sentidos - manter o seu *discurso* essencialmente através da coação e subordinação pela via da força física. Assim, a ideologia dominante exerce um papel coercitivo sobre a dominada para que esta, mesmo que em número (de pessoas) milhares de vezes superior ao daquela, continue em seu lugar na *hierarquia* social, apaziguada e de algum modo alheia à perversidade da qual é vítima. Seja na forma de exclusão dos mecanismos de ascensão social, ou da indústria cultural, é continuamente policiada pela dominante diante do potencial risco de subversão. E nesse

processo, o autoritarismo *invisível* faz do povo uma massa “que só é temida quando deixa de temer”. Essa força encontra na ciência um fator de legitimação. Mantido na ignorância, o povo aceita a classe dominante como a detentora do saber que o redime de sua ignorância. Ou seja, aquela, rotulada como culta, seria a mais gabaritada para dirigi-lo, enquanto este aceita passivamente a sua condição de inculto, ignorante e, mesmo, violento¹⁷. Depreende-se de tudo isso que o *saber*, tornado instrumento de poder nas mãos da classe dominante, desempenha um caráter opressivo desta sobre as oprimidas, quando este mesmo saber, agora sintetizado, desfigurado e completamente distante da sua historicidade, é imposto à classe dominada (CHAUÍ, 1989, pp. 50-52), sendo a escola um local privilegiado para isso.

Dessa forma, os fenômenos da organização e da burocratização funcionam como meios de conseguir isso, de modo velado, tácito, mas com conseqüências explícitas.

Retomando o que afirmamos antes, as idéias não têm existência material, ou seja, a ideologia, ou o discurso ideológico, como prefere CHAUÍ, necessita de instrumentos para que se materialize. Assim, os AIE's de ALTHUSSER se apresentam como os *locais* onde a ideologia encontra a sua *vazão* material.

Contudo, quando ALTHUSSER constrói o conceito de AIE, está preocupado com uma outra face da questão, que apenas ficou subjacente nas contribuições de CHAUÍ. Sua preocupação gira em torno da reprodução das condições de produção do sistema capitalista.¹⁸ Mais particularmente, preocupa-se com a reprodução da força de trabalho.

Isto porque, não basta afirmar que a reprodução da força de trabalho se limita ao salário recebido pelo trabalhador. Ou seja, pagar um salário ao trabalhador de modo que seja suficiente para a sua alimentação, moradia, transporte, lazer, criar seus filhos, etc. Ou, como coloca nosso autor, “não basta assegurar à força de trabalho as condições materiais de sua reprodução para que se reproduza como força de trabalho” (ALTHUSSER, 2003, p. 57), porque entra em jogo a idéia da competência, adequação às regras e normas de conduta necessárias à produção, entre outras que, em seu conjunto, se relacionam à reprodução da sua qualificação. Mesmo isso, para nosso autor, não é suficiente, havendo a necessidade de se reproduzir, também, “a sua submissão às normas vigentes, isto é, uma reprodução da

¹⁷ Na eleição presidencial de 1989, diante da possibilidade de o candidato Lula ganhar a eleição, membros da elite fizeram circular o boato de que, se ele a ganhasse, os *empresários* (em certo sentido, a *elite*) deixariam o Brasil, pois a vitória do Lula levaria o país à bancarrota, tornando impossível a sobrevivência do povo. Ou seja, implicitamente está a idéia de que inexistiriam empregos sem a elite e o povo, *ignorante*, não conseguiria *dirigir* o país. O fato é que, por trás desse boato, está a ideologia dominante sob a qual apenas a elite, a classe dominante, tem condições de administrar o país. Ingênuo ou não, percebemos que esse embuste conquistou muitos votos para o candidato da classe dominante, Collor de Melo.

¹⁸ ALTHUSSER apenas tangencia a discussão acerca das condições de produção, que incluem: as forças produtivas e as relações de produção existentes. Do mesmo modo, entendemos que o aprofundamento dessas questões não contribuiria muito para o que nos interessa aqui. Cabe pontuar, porém, que elas têm por base as teorizações de MARX (2005b) presentes na obra *O Capital*.

submissão dos operários à ideologia dominante [...] e uma reprodução da capacidade de perfeito domínio da ideologia dominante por parte dos agentes da exploração e repressão, de modo que eles assegurem também ‘pela palavra’ o predomínio da classe dominante” (p. 58).

Nesse sentido, os instrumentos que o Estado utiliza para manter essa “reprodução”, que assegurem a “submissão”, é o que nosso autor chama de AIE, que utilizam a ideologia (do grupo dominante) para isso. Dessa forma, a submissão é, essencialmente, ideológica.

Contudo, como ALTHUSSER (2003, pp. 62-63) comenta, é necessário que não se confunda Aparelho Repressivo de Estado-ARE com AIE. Tendo por base as contribuições de MARX, argumenta que o Estado é, essencialmente, uma máquina repressora utilizada pela classe dominante para submeter a classe operária à sua tutela. Dessa forma, são ARE’s “a política – os tribunais - e as prisões”, “o exército”, entre outras que têm em comum a intervenção através da força, ficando acima destes, “o Chefe de Estado, o Governo, e a Administração”, sendo que para cada ARE existe uma infinidade de AIE’s. Isto é, os AIE’s são as escolas, a família, os sindicatos, os partidos políticos, as igrejas, os jornais, empresas culturais, etc. Ou seja, AIE’s, segundo nosso autor, são “um certo conjunto de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas” (p. 68).

Porém, o que há de diferente entre as ARE’s e as AIE’s? Do que já mencionamos depreende-se como principal diferença o fato de as ARE’s funcionarem à “base da violência” e as AIE’s, “através da ideologia” (p. 69).

Cabe pontuar que não é relevante se a AIE é uma instituição pública ou privada, tendo em vista que o que importa é a sua funcionalidade na direção de consolidar a hegemonia preponderante, a ideologia dominante.

Pontua nosso autor que a ideologia é também utilizada, mesmo que secundariamente, pelos ARE’s, “da mesma forma, mas inversamente, devemos dizer que os Aparelhos Ideológicos do Estado funcionam principalmente através da ideologia, e secundariamente através da repressão seja ela bastante atenuada, dissimulada, ou mesmo simbólica. (Não existe aparelho puramente ideológico)” (p. 70).

Nessa direção, não se pode negar que a violência toma forma no interior da principal AIE de ALTHUSSER: a escola. Mais que isso, defende a tese de que a escola é o AIE dominante na formação/consolidação da sociedade capitalista. Segundo ele, é através deste Aparelho que “ocorre a inculcação maciça da ideologia da classe dominante”, de forma dissimulada e facilmente *vendida* na forma de uma escola universalizante, neutra e leiga (pp. 77-80).

A importância dessas teorizações, quando se tem em vista a formação do educador, torna-se aumentada.

Isso porque, como mencionamos antes, o educador, como intelectual orgânico a serviço da consolidação da ideologia dominante, ou melhor, da hegemonia dominante, é uma *peça-chave* dentro do AIE escolar, desempenhando, salvo raras exceções, o papel de reforçador da *reprodução e submissão* de um tipo de trabalhador que não representa ameaça à classe dominante, que desconhece a luta de classe na qual está imerso.

*

Nos sistemas de ensino, encontramos bons exemplos de como esses fenômenos funcionam. Mais precisamente, quando da abertura dos sistemas primário e secundário para um contingente cada vez maior e proveniente das classes oprimidas, tendo na sua burocratização um tipo de resposta *ideológica* às suas potencialidades e características transformadoras. A aprendizagem e o ensino são substituídos por um conjunto de regras e normas a serem cumpridas, de forma que privilegiem a conformidade às regras impostas em detrimento dos objetivos pedagógicos do processo, não importando o tipo de *ser humano* que está sendo efetivamente formado.¹⁹

Por isso, a burocratização, mais precisamente, o discurso ideológico no sistema de ensino, entendido como um AIE, tem como principal função eliminar qualquer forma de conflito, tornando-o ambiente harmonioso e, por isso, refratário às mudanças, à pedagogia libertadora. Este discurso *vende* a escola como sendo ambiente isento de conflitos, um lugar onde se perpetua o verdadeiro saber, um saber desinteressado.

Dessa forma, a burocratização tem como conseqüências a alienação dos trabalhadores, a impessoalidade nas relações entre educadores e educandos e o formalismo do processo como um todo. Ainda, o discurso da organização acompanha todo o processo, destacando as pessoas de suas funções, impondo a racionalidade técnica dos meios como justificativa para certos fins (SILVA, p. 25). A alienação é entendida aqui no sentido marxiano. Ou seja, entendemos que o educando passa por um processo de “desposseção” de sua identidade, de perda de “sua essência, que é projetada em outro sujeito” (MARX, Apud SEVERINO, 2001, p. 137).

¹⁹ Dizemos que *efetivamente está sendo formado* porque, não importando os métodos, técnicas, conhecimentos transmitidos, no final do processo se tem, sempre, alguém formado, mesmo que não se saiba em quê e muito menos a serviço do quê e de quem. Porém, as alterações mínimas na quantidade daqueles que mudam de classe social e, principalmente, a inexistência de distribuição de renda em nosso país são fortes indícios do alinhamento dos formados nos sistemas de ensino ao sistema que aí está.

De fato, ao final do processo, o educando é um ser humano que foi convencido de sua posição na hierarquia social. Em certo sentido, a sua *passagem pela* escola nada mais representou que um aprendizado, um exercício e convencimento disso.

Entretanto, como pontua GADOTTI (2000, p. 106), um ambiente é harmonioso em dois casos principais: quando é autoritário ou quando se trata de ambiente onde inexiste a vida. De fato, a morte representa repouso, inexistência de conflitos. E um ambiente autoritário poda qualquer tentativa de manifestação verdadeira da vida, porque representa estagnação, continuidade de uma dada situação, um modo de vida, uma visão de mundo, etc. Em nenhum desses casos podemos colocar a escola, porque esta “será sempre um lugar de conflito, de debate, de crítica, de desconforto”.

*

Estes apontamentos são relativos, mais precisamente, aos educandos e ao processo de ensino e de aprendizagem. Há, ainda, uma outra implicação conseqüente da burocratização dos sistemas de ensino, relativa à proletarização da profissão docente. Não se pode negar que nas últimas décadas o educador vem progressivamente sendo subtraído de qualidades que são imprescindíveis à sua atuação, sem as quais é levado à perda da sua autonomia (CONTRERAS, 2002, p. 33), sendo alguns exemplos delas a perda do controle de sua prática - aproximando-o de um executor de tarefas, de um seguidor de programas que lhe chegam prontos -; a desqualificação de sua atuação - na forma da perda do planejamento de sua prática, e falta de visão do processo (CONTRERAS, 2002, p. 35).

Devemos considerar que a aceitação do processo de proletarização da profissão docente não é amplamente aceito e ainda angaria muitas discussões que trazem em suas bases posicionamentos contrários. A exemplo disso, o questionamento se o trabalho docente é produtivo ou não – se produz mais valia ou não – não encontra unanimidade entre os teóricos da questão. Como pontua HYPOLITO (1997), aceita-se que o trabalho numa escola privada é produtivo, porque o dono da escola explora a mais valia do trabalhador. Entretanto, quando se considera o educador das redes públicas, o problema é um pouco mais delicado, porque, neste caso, o Estado não estaria explorando a mais valia. Pontuamos isso apenas para termos um panorama do terreno em que estamos pisando, porém a nossa hipótese é a de que o trabalho docente, seja ele público ou privado, sofre da mesma forma os dilemas impostos pela ideologia dominante, da racionalidade técnica, etc. que o fazem caminhar para a proletarização. Isso porque, como menciona HYPOLITO (1997, p. 91) a natureza do trabalho não muda em absolutamente nada a essência da questão, que “é como este trabalho está submetido à forma capitalista de organização do trabalho, independentemente de seu resultado ser uma produção material ou não-material”.

Ainda, por trás dessa questão está também a idéia da profissionalização docente, que também não encontra unanimidade em estudos sobre o tema. A prática docente em muitos aspectos se diferencia de outras atividades, principalmente porque não é uma atividade que tenha como resultado um bem material e concreto. Porém, ao mesmo tempo, ela também se aproxima de outras atividades que também não detêm esta característica, como as dos advogados e médicos. Ninguém duvida que os executores destas últimas atividades são profissionais. Entretanto, o educador ainda tem a sua atividade rotulada por alguns, como pontua CONTRERAS (2002, pp. 56-57), como uma “*semiprofissão*”. Não obstante isso, não se pode duvidar que “autonomia, responsabilidade e capacitação” são indicadores característicos que também se aplicam à profissão docente (CONTRERAS, 2002, p. 73).

Porém, com a industrialização e o desenvolvimento do modo de produção capitalista, a educação sofre influência de políticas que têm como objetivo a potencialização de seus resultados. Isso chega ao ensino na forma da “racionalização tecnológica”, que, atrelada às tarefas e às prescrições geralmente estranhas ao docente, levam-no a perder o controle de sua atividade, tornando-o gradativamente um cumpridor de normas e regras, tendo como consequência, ainda, a “rotinização do trabalho”, a privação do tempo que deveria ser destinado à troca de experiências com colegas e à reflexão/preparação de sua própria atuação. A burocratização da prática docente leva o educador ao isolamento, ao individualismo, e não raro, à acomodação, tendo em vista que, ao se apoiar sempre em determinações vindas de especialistas, desenvolve o hábito de esperar soluções aos problemas imediatos de sua atuação vindos de fora (CONTRERAS, 2002, pp. 36-37).²⁰ Estes são alguns riscos para a profissionalização, levando à sua negação: à proletarização; ao completo controle externo – do Estado, principalmente.

Ainda atrelada a esta questão, vêm as determinações técnicas, isto é, a idéia de que o ensino é “um problema técnico”, o que reforça a compreensão de que “um bom profissional do ensino será aquele que domina um amplo repertório técnico” (CONTRERAS, 2002, p. 50). Ou ainda, que a atividade docente não é uma profissão, porque se refere a um quefazer essencialmente técnico. Naturalmente, devemos entender tais idéias como forma de controle ideológico sobre a atuação docente, que tem por objetivo minar a construção de sua profissionalização.

Porém, vale explicitarmos, o controle - do Estado - sobre a atuação docente não é total. Mesmo com todas as tentativas de *cercar* o docente com regulamentações e normas, o educador ainda detém um pequeno espaço que lhe permite certa autonomia, ou uma

²⁰ Acredito que todos os que trabalham com formação continuada de educadores já presenciaram certa *expectativa* dos educadores por soluções prontas a seus problemas.

autonomia relativa, como prefere CONTRERAS (2002, p. 39), que é relativa ao ambiente de sua prática, a própria sala de aula. Mesmo com todas as perdas relativas ao seu quefazer e controles ideológicos, a sala de aula ainda se mantém como um local de difícil acesso ao controle externo - do Estado. O que não quer dizer que o educador entenda-se ou sintá-se *livre* nesse ambiente. Na verdade, acaba se desenvolvendo um tipo de *cultura* na qual a sala de aula funciona como um tipo de ambiente *refúgio*, no qual mesmo o mau educador encontra abrigo, e porque é *vendido* como o único local em que o educador deve se sentir familiarizado. Ou seja, mesmo sem entrar na sala de aula, explicitamente, a ideologia dominante a utiliza para *dizer* ao educador que é apenas lá onde sua prática se dá, e qualquer outra tentativa dele de envolver-se com outros ambientes será entendida como intromissão. Com o tempo, essa construção ideológica toma corpo e, com isso, adquire ares de verdade. Assim, vale mais uma vez mencionarmos, o enfoque do professor reflexivo da própria prática, sob tal ideologia, fica comprometido, pois, como comenta GIROUX (Apud, CONTRERAS, 2002, p. 155), fica “restrito ao que ignora”.

Por trás da questão da profissionalização da atividade docente está, naturalmente, a questão da autonomia, ponto que mais nos interessa aqui. Antes, porém, devemos nos ater um pouco mais na questão do discurso ideológico.

*

Diante destes apontamentos, ainda resta a questão: como destruir um discurso ideológico? Esperar até que ele mesmo se autodestrua não nos parece coerente do ponto de vista histórico e muito menos do político-pedagógico. Ainda é CHAÚÍ (1989) quem nos apresenta uma argumentação bastante consistente acerca desta questão. Para esta autora, o caminho não será na direção de se *construir* um outro discurso ideológico que se contraponha ao que se pretende *destruir*. Ao contrário disso, apresenta como proposta uma via que denomina de “discurso crítico”, que é um “*antidiscorso* da ideologia, seu negativo, a sua contradição”, que parte do discurso ideológico, não de modo antagônico a ele como se o *antidiscorso* fosse algo completo, mas que toma tal discurso em suas contradições internas, a partir de seu interior. Ou seja, é um discurso elaborado no “interior do discurso ideológico”, que é “negativo” a ele, é a sua “contradição” (pp. 22-23).

Nesse processo, os educadores, como intelectuais orgânicos, têm um importante papel a desempenhar. Porém, BERGAMO (1990, pp. 42 e 87), defende a tese de que o educador é formado para cumprir a função de intelectual orgânico da hegemonia dominante.

Assim, a construção do *antidiscorso* caminha lado a lado com a *desconstrução* do educador como intelectual da classe dominante, para tornar-se um intelectual contra-hegemônico a favor das classes oprimidas. Aliás, podemos entender a desconstrução do

educador como uma das faces que assume o antidiscurso ideológico. E esse processo está umbilicalmente ligado às questões da emancipação do educador. Porém, como adverte DEMO (2005, p 152), tanto a emancipação empreendida/comandada pelo Estado, quanto a proposta pelo mercado – setor privado – são no fundo “manipulativas”. Porque, segundo o autor,

Prejudicam a gestação do sujeito capaz de saber pensar e de se saber pensar. A emancipação é, por isso mesmo, fenômeno complexo e arriscado, porque não pode prescindir de ‘intelectuais orgânicos’ como em todo processo educativo e de gestação da autonomia, mas pode aí mesmo inverter-se. Com efeito, teoria da pobreza jamais será produzida pelo pobre. Entretanto, o pobre precisa elaborar certo nível de consciência crítica da pobreza, sem o que não alcança o patamar de sujeito. Não pode apenas ser pensado pelos outros. Precisa saber pensar-se a si mesmo. Saber pensar-se a si mesmo é um dos traços mais profundos do saber pensar. Condição central de libertação. (DEMO, 2005, pp. 152-153)

Em termos da formação inicial do docente, esta questão se apresenta como fundamental. Ou seja, como formar um educador *emancipado*, sendo que os processos de formação, como pontuamos antes, encontram-se sob vários aspectos corrompidos pelo discurso ideológico dominante? E se a emancipação necessita de intelectuais orgânicos para ser levada a cabo, quem serão/são estes intelectuais na atualidade?

Possíveis respostas a esta questão estão de fato no centro das intenções de nossa investigação.

*

Emancipação e autonomia estão intimamente relacionadas. Porém, entendemos que estes são conceitos que admitem uma gama muito grande de interpretações na literatura educacional.

A exemplo disso, sobre a questão da autonomia, SILVA (2002, p. 58) pontua:

[...] há que criar condições para que essa grande aliada de qualquer mudança, a esperança humana, possa encontrar espaço para manifestar-se e viver. A autonomia da unidade escolar pode ser, desse modo, condição eficaz para a mudança de todo sistema de ensino. (p. 56)

[...] autônomo [...] é o sujeito capaz de propor e conduzir-se por normas sugeridas ou aceitas livremente por ele próprio. (p. 58).

[...] um movimento nacional pela autonomia da escola deve corresponder à existência de um sujeito concreto criador e mantenedor da autonomia da unidade escolar, para que não se caia no erro de doar-se ou impor-se uma escola autônoma a pessoas que não a querem ou não a compreendem. (p. 70)

Pressupõe-se que, uma vez existindo condições institucionais propícias, ocorrerá necessariamente a participação e, portanto, haverá a autonomia. (p. 71)

Mesmo construindo a idéia de que “o sujeito” só será autônomo quando a instituição em que atua – a escola – também o for, e para isso sendo necessária a construção de sujeitos

coletivos, este autor coloca a autonomia sobre bases não muito sólidas em termos práticos. Não duvidamos que a “esperança” deve fazer parte de qualquer processo de busca/construção, porém consideramos ser temerário centrar *apenas* nela ou ainda na existência (prévia?!) de um “sujeito concreto criador e mantenedor”, para se conseguir ser autônomo. O que, em si, denuncia a compreensão da autonomia como um atributo com uma existência concreta a ser alcançada. Ou ainda, deixa implícito que a autonomia é algo que pode ser doado ou imposto a alguém.

Tendo por base estes argumentos, não se pode negar que um *capitão do mato* era um *profissional* autônomo pra exercer a sua *função*. Porém, não se pode afirmar que ele era um profissional emancipado e que sua prática era libertadora. Utilizamos este exemplo para contrapor a idéia da autonomia como um atributo *físico* a ser adquirido do mesmo modo como adquirimos um objeto qualquer quando o compramos.

Nesse sentido, mesmo a participação pode ser ideologicamente corrompida. A “Administração” – do ensino – segundo CONTRERAS (2002, p. 67), coloca a participação como condição ao profissionalismo, de modo que a sua negação – a não participação – pode ser interpretada como falta de profissionalismo da parte do docente. Assim, sob essa construção da participação por parte do discurso ideológico, o educador vê-se premido a participar, inclusive aumentando a sua jornada de trabalho sem um proporcional aumento em seus proventos. Isso porque participar, sob essa idéia, é um atributo de sua atividade, é um ato de profissionalismo.

Diante do que expusemos sobre o discurso ideológico e suas manifestações, podemos afirmar que não há como evitar que tal discurso busque constantemente corromper o processo de construção da emancipação do docente. Isso porque esse processo se insere como um antidiscurso ideológico, da forma como também pontuamos antes.

Frente a isso, devemos nos acerrar de *definições* mais precisas sobre a atuação docente e suas limitações, numa tentativa de configurar melhor o processo de construção de sua autonomia.

Nessa direção, encontramos em CONTRERAS (2002) teorizações consistentes acerca da questão. Este autor, em substituição ao conceito de profissionalismo, que é revestido de certo viés ideológico relacionado a “*status*”, “a privilégios sociais e trabalhistas” (p. 73), constrói o conceito de *profissionalidade*, que se refere “às *qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo*. [...] Falar em *profissionalidade* significa, nessa perspectiva, não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se desejam alcançar e desenvolver nesta profissão” (p. 74).

Assim, buscando construir o problema da autonomia docente, pontua três características/dimensões principais da profissionalidade: “a) a obrigação moral; b) o compromisso com a comunidade e c) a competência profissional” (p. 76).

De fato, acima de qualquer obrigação contratual/salarial, o educador estabelece uma obrigação moral para com seus educandos. Obrigação esta que é relativa ao compromisso de propiciar condições – relativas às delimitações de sua prática – para que os educandos desenvolvam suas potencialidades. Naturalmente, nesta *obrigação* estão presentes outras determinações como a emotividade, as relações interpessoais, a afetividade, o prazer, a ética, entre outras. Entretanto “esta consciência moral sobre seu trabalho traz emparelhada a autonomia como valor profissional. Apenas a partir da assunção autônoma de seus valores educativos e das formas de realizá-los na prática pode-se entender a obrigação moral” (p. 78).

Na mesma direção, vem o compromisso com a comunidade. Ou seja, a prática docente é socialmente delimitada e, necessariamente, deve ir ao encontro dos anseios do público que é *atendido* pela escola. Dessa forma, soaria até estranho – ou “politicamente reacionário” (p. 69) – conceber um educador completamente autônomo frente aos anseios, aos debates e participação da comunidade *para* a qual atua. Dito de outro modo: “A educação não é um problema da vida privada dos professores, mas uma ocupação socialmente encomendada e responsabilizada publicamente” (p. 79) e, acrescentaríamos, politicamente. Não exercendo uma atividade isolada, o educador deve, por seu turno, vestir-se de uma certa responsabilidade moral, ética e pública para exercê-la, o que pressupõe certa autonomia. Ou seja, “o problema surge pelo fato de que [...] o professor só pode assumir compromisso moral a partir da autonomia, não da obediência, porque não é possível resolver os conflitos e dilemas senão a partir da autonomia dos mesmos” (p. 79).

Assim, comprometer-se com a comunidade representa, por um lado, estar ciente e aberto às determinações (possivelmente) contrárias às suas crenças, mas, por outro lado, não deve significar alinhamento político-ideológico da parte do educador. Em outras palavras, a prática docente se dá em ambiente essencialmente político. E isso encaminha o educador para a mediação de dilemas, às escolhas, ao debate, ao não-isolamento de sua atividade. Aproxima-se do intelectual orgânico de GRAMSCI.

Entretanto, isso requer do educador a competência profissional. Nesta dimensão, estão implícitas outras competências, além daquelas de caráter técnico e de conhecimento específico da área de atuação do docente. Isto é, “temos de falar de competências profissionais complexas que combinem habilidades, princípios e consciência do sentido e das conseqüências das práticas pedagógicas” (pp. 82-83). Isso porque não se pode formar juízo de valores, fazer opções, intermediar conflitos sem o desenvolvimento de competências que vão

além daquelas de cunho técnico/pedagógico. Dentre essas “competências complexas”, estão a capacidade de improvisação, a intuição, a assunção de responsabilidades, entre outras. Desse modo, “podemos dizer que a competência profissional é o que capacita o professor para assumir responsabilidades, mas que dificilmente pode desenvolver sua competência sem exercitá-la, isto é, se carecer de autonomia profissional [...]” (p. 85).

CONTRERAS (2002, p. 85) ressalta ainda que estas três dimensões da profissionalidade, entendidas como “exigências do trabalho de ensinar, podem ser concebidas e combinadas de maneiras diferentes”, relativamente à concepção profissional, ao contexto, etc.²¹

Ou seja, estas dimensões não podem ser tomadas e interpretadas isoladamente na profissionalidade docente. Porém, não há *vacinas* contra o *mal* ideológico da unilateralidade da interpretação/ação. Assim, para minimizá-lo, devemos compreender a formação docente sob um particular aspecto: o da autonomia, entendida como um processo contínuo/progressivo de construção da emancipação (CONTRERAS, 2002, p. 186). Processo este intimamente ligado às questões políticas e sociais mais amplas.

De fato, esse processo é relativo ao compromisso com a sociedade em si, visto que a emancipação não pode ser interpretada como um atributo individual do profissional,

“mas como a construção das conexões entre a realização da prática profissional e o contexto social mais amplo. [...] Tem a ver também com a convicção de que as tentativas de transformar o ensino em uma prática mais justa e democrática não se podem desligar de uma pretensão semelhante para toda a sociedade. Segundo vimos em Giroux, a educação só pode se transformar atuando também, e simultaneamente, na comunidade na qual tem lugar. (CONTRERAS, 2002, p. 186)

Sob este aspecto, a autonomia não se alia a qualquer processo que tenha em sua base a idéia de um profissional isolado, auto-suficiente, que age pautado unicamente em seus juízos de valores.

Não obstante isso, o dilema posto antes permanece aberto. Isto é, para se construir a autonomia há a necessidade de existirem sujeitos autônomos que, de algum modo, já libertados das *amarras* ideológicas, são capazes, por isso, de libertar outros? Uma resposta a esta questão pode ser simplesmente: não. Isso porque, como é entendido o processo de emancipação, fica evidente que não se fala em relação empreendida de sujeitos sobre sujeitos, mas de sujeitos com sujeitos. Ou seja, é algo que se aproxima, como coloca CONTRERAS

²¹ Em geral, é possível supor, na maioria das escolas e nos centros de formação inicial de professores, que é relevada e valorizada apenas parte do que está contemplado na “competência profissional”. Mais especificamente, o que se relaciona ao domínio técnico-pedagógico. O que está por trás da compreensão do educador como um profissional técnico, apenas.

(2002), da “solidariedade” (p. 188), de algo “que se constrói na relação”, porque é “construção permanente” (p. 199).

Quando juntamos essas dimensões e as colocamos como atributos indispensáveis à prática e ao processo de construção de profissionalidade de um educador, certamente estaremos diante de um educador crítico, mais ainda, de um profissional crítico e reflexivo, que tem por tarefa entender a sua ação como intelectual contra-hegemônico da ideologia dominante, para tornar-se, verdadeiramente, um intelectual das classes oprimidas.

Por isso, o processo da emancipação não pode ser uma empreitada individual, mas coletiva, mediada pelo grupo social no qual a escola e o professor com sua prática estão inseridos, e pressupõe a tomada de posição por parte do docente.

Logo, a autonomia docente é uma construção permanente, uma busca, um aprendizado, um processo contínuo de reconstrução da própria identidade profissional e se relaciona não com o *ser* (verbo), mas sim com o *estar sendo* autônomo, como pontua CONTRERAS (2002, pp. 197 e segs.).

Esse, de fato, é um embate, uma luta contra-hegemônica, como pontua FRIGOTTO (1999, p. 170) que tem, como em toda luta, várias tarefas a serem cumpridas. Quando nos propomos a tarefa de buscar em FREIRE e em D’AMBROSIO as contribuições para a formação docente é, também, com esse objetivo à nossa frente que nos mobilizamos: como uma das tarefas da luta. Não entendemos que haja um meio-termo entre a situação político-social de nosso povo e as mazelas políticas do Estado que empreende “uma violência incomensuravelmente maior que a dos arrastões” (FRIGOTTO, 1999, p. 186), mas que é distorcida pelo discurso ideológico, para o qual “a barbárie se encontra no povo” (CHAUÍ, 1989, p. 51). A tomada de posição se mostra como essencialmente necessária.

Contudo, esses apontamentos se somam aos questionamentos feitos antes e não nos indicam respostas a eles.

De fato, do modo como definimos a emancipação, fica evidente a necessidade da atuação de intelectuais orgânicos no processo. O que ainda deixaria a questão relativa a quem são estes intelectuais, em aberto.

*

Ante estes apontamentos, não podemos deixar de lado a questão: qual a fisionomia do educador necessário à luta contra-hegemônica? Em que valores a sua prática deve se apoiar?

Não podemos desconsiderar em nossa análise a sociedade em que vivemos e a sua história, que essencialmente se insere na história da sociedade capitalista, que tem na produção e reprodução dos meios e das relações de produção o seu motivo de ser (CHAUÍ, 1989, p. 108).

A matemática, como ciência, desempenha uma função fundamental nas mãos da classe dominante, no sentido de ser um forte instrumento na consolidação de sua hegemonia sobre as classes dominadas. O fato é que para exercer seu domínio de modo invisível, a classe dominante utiliza-se do que CHAUI (1989, p. 52) rotula como “prestígio do saber”, como mencionamos antes. O *saber* funciona como um instrumento ideológico, detentor de um caráter de opressão, porque é imposto às classes oprimidas, enquanto funciona também como mecanismo de validação da opressão, quando é *oferecido* como “necessário ao progresso da nação”.

Assim, os conteúdos inúteis - vendidos como *saberes necessários ao progresso* – não seriam ou funcionariam como uma forma de legitimar a posição das elites?

Ora, o que está por trás dessa questão, entre outras coisas, é exatamente a ideologia implícita no processo de transmissão dos conhecimentos e, ainda, a problemática relativa à compreensão da democracia e da participação democrática.

Como pontua CHAUI (1989, p. 141), a democracia na sociedade capitalista torna-se frágil, principalmente quando significa “igualdade”, “soberania popular”, “preenchimento das exigências constitucionais”, “reconhecimento da maioria e dos direitos da minoria” e “liberdade”. Ou seja, apenas estes indicadores não nos dizem muito acerca da questão, pois o que é igualdade numa sociedade dividida em classes, dividida entre dominadores e dominados, entre exploradores e explorados? Apenas o direito das majorias de eleger seus governantes implica que haja soberania popular? O que representa a liberdade numa sociedade capitalista? E, finalmente, que papel cabe à matemática (e ao professor de matemática) nesse processo?

Estas questões nos servem como *alertas* para o fato de a questão ser mais delicada e ampla, o que impossibilita cercá-la apenas com indicadores/identificadores.

Nesse sentido, e ciente de tal dificuldade, SKOVSMOSE (2001, p. 69) defende que democracia se relaciona “a um buquê de idéias diferentes, esperanças e utopias. E, por isso, torna-se razoavelmente complicado buscar configurá-la. Por isso, lança mão de indicadores (idéias) relacionados à democracia, de modo a “tentar captar o conceito”. Relaciona-a, então, a (“pelo menos”) quatro aspectos principais, que resumidamente são: 1) eleição dos governantes; 2) distribuição justa de serviços e bens; 3) igualdade de oportunidades; 4) possibilidade de acesso. “Em outras palavras, democracia refere-se às condições *for-mais* relativas a algoritmos de eleição, condições materiais relativas a distribuição, condições éticas relativas à igualdade e, finalmente, condições relativas à possibilidade de participação e *reação*” (p. 70).

Mesmo sendo uma redução (extrema) para a questão, estes apontamentos têm em sua base a dificuldade, numa sociedade complexa, em se definir quais são as habilidades e conhecimentos que devem possuir/adquirir aqueles que realmente exercerão a “governança” – aquela minoria eleita, para efetivamente governar a sociedade – e as necessárias à maioria que elegerá, cobrará, fiscalizará, etc. esta minoria.

Dito de outro modo, isso pressupõe a aceitação da democracia representativa como única opção nesta sociedade. E ainda a aceitação de que alguns deverão possuir habilidades específicas para governar, e a maioria deverá possuir habilidades que lhe permitam eleger seus representantes. Isso porque, frente à complexidade da sociedade, torna-se *impossível formar* todos os cidadãos em termos das mesmas habilidades. Ou seja, uma pessoa eleita para um cargo legislativo – ou executivo – deverá ser habilitada para tomar decisões sobre fatos, situações, problemas, que requerem para a sua solução conhecimentos – técnicos entre outros - específicos, sem os quais as decisões serão fatalmente prejudicadas, com prejuízo para a maioria da população.

Da mesma forma, supõe-se que aqueles que elegerão deverão possuir determinados conhecimentos, habilidades, etc. que lhes permitam optar pelos candidatos que melhor desempenharão as atividades inerentes ao cargo a que se candidataram, e também que sejam capazes de julgar as ações empreendidas por estes.

Ante esta problemática, SKOVSMOSE (2001, p. 73) faz a distinção entre a “competência de governança” e a “competência democrática”. Para este autor, a competência democrática deve ser um atributo da maioria da população e “é a base de conhecimento e entendimento necessária para que a delegação da soberania seja submetida a algum tipo de controle. Trata-se de uma condição para a participação e a *re-ação*”.²² Em sua análise, defende a tese de que apenas um pequeno grupo de pessoas está apto a compreender e a resolver os problemas, devido à grande complexidade envolvida nos mesmos.

A matemática, ainda segundo SKOVSMOSE (2001), mais que um saber socialmente construído, funciona como instrumento de intervenção na realidade. Defende que,

[...] a matemática coloniza parte da realidade e a rearruma. A tese é a de que a matemática está formatando nossa sociedade. Essa tese sobre o poder de formatação da matemática não implica que a própria matemática não possa ser vista como um constructo social (que é o modo como a entendo) e interpretada como colonizada por interesses econômicos e culturais. (2001, p. 80)

²² Como SKOVSMOSE (2001, p. 76) pontua, “o conteúdo da competência democrática depende da natureza dos problemas que a sociedade enfrenta”. Nesse sentido, seus apontamentos têm por base (e endereço) a sociedade dinamarquesa, que é altamente tecnológica, que requer, para a compreensão e solução de seus problemas, conhecimentos que ele rotula como “tecnológicos específicos”. Assim, devemos ressaltar que seus apontamentos nos servem apenas como base para a compreensão de *nostros* problemas, tendo em vista que nossa sociedade não pode ser *igualada* à dele.

Assim, nesse processo de “colonização da realidade”, a matemática a ofusca, criando o que este autor chama de uma “segunda natureza ao nosso redor”, que nos faz agir em conformidade com essa realidade aparente. Segundo este autor, a matemática desempenha um papel semelhante ao desempenhado pelas “estruturas ideológicas na organização da realidade” (p. 83).

Mais que isso, as estruturas matemáticas funcionam como instrumento de dominação e, por isso, de manutenção do discurso ideológico dominante.

Entretanto, se isso é possível, não podemos duvidar (e de fato não duvidamos) que ela venha a desempenhar uma outra função. Ou seja, devemos entender que ela detém contribuições, mesmo que potenciais, na consolidação/construção da democracia.

*

Diante de tudo isso, fica de algum modo evidente que as questões históricas, vale repetirmos, não podem ficar de fora de nossas intenções. Isso porque as questões que nos interessam investigar – a formação de professor de matemática, a alienação, o discurso ideológico, entre outros – tem suas raízes na história, no modo particular como dia-a-dia construímos nossa realidade, nosso país. Mesmo sendo uma obviedade, dizer “que o homem cria a história e vive na história já muito tempo antes de conhecer a si mesmo como ser histórico. Mas a consciência histórica que descobriu na história a dimensão essencial da realidade humana, não nos diz muito por si mesma a *verdade* sobre o que é a história” (KOSIK, 2002, p. 230).

Mesmo na atualidade, no momento histórico em que vivemos, quando temos acesso à informação de modo imediato em tempo *real* e em qualquer lugar, porque os mecanismos de acesso à informação já transcendem e violentam as fronteiras geográficas, o homem comum, mais especificamente, o oprimido, ainda vive em termos da compreensão de sua realidade de maneira não muito diferente daquelas observadas em momentos históricos em que não existiam o rádio, a TV, o fax, as calculadoras, o computador, *pendrivers*, disquetes, CD-Rom, entre outros. Do mesmo modo, é possível afirmarmos que também têm um conhecimento muito superficial acerca destas tecnologias. De modo que cabe à matemática e ao seu processo pedagógico também esta tarefa: servir como meio para uma compreensão destes aparatos tecnológicos, tendo como objetivo maior propiciar uma inserção crítica do ser humano em seu meio, em seu mundo.

CAPÍTULO II – Povo, cultura, democracia e educação matemática

2.1 - Nosso povo: cultura e (não)participação democrática

Podemos afirmar que o brasileiro é *resultado* de um processo extremamente complexo de colonização. O fato é que “se o objetivo é reconhecer a situação interna e peculiar às formações colonizadas, a verdade nua é que tal *anomalia* durou longamente e venceu fundo a nossa existência social e psicológica” (BOSI, 2003, p. 23), isto é, nos marcou culturalmente. Contudo, ao longo de todo esse processo de construção, se analisarmos a participação popular, perceberemos que ela, se não foi nula, foi inócua. Isso porque o grupo dominante, como defende FAORO (1996, p. 93), esgotado de sua força outrora criadora e renovadora, acabou por fechar-se sobre si mesmo. Talvez, como uma consequência de sua tentativa de manutenção de privilégios e regalias, anestesiado pelas riquezas extraídas do novo mundo, manteve os mecanismos responsáveis pelas transformações sociais – culturais; técnicas – presos a um momento histórico de características medievais, vivendo dessa forma de um passado glorioso, mas habitando um presente infecundo às transformações (vitimado pelas suas próprias opções e ações). Como uma consequência disso, esse grupo dominante – uma monarquia aristocrática – não tinha outra opção que não fosse anular as formas de participação democrática como um mecanismo de defesa à sua própria condição, “acostumando o povo a servir, habituando-o à inércia de quem espera tudo de cima, obliterou o sentimento instintivo da liberdade, quebrou a energia das vontades, adormeceu a iniciativa; quando mais tarde lhe deram a liberdade, não a compreendeu; ainda hoje não a compreende, nem sabe usar dela...” (Quental, 1942, apud FAORO, 1996, pp. 86-87). Com isso, não apenas as vontades de mudança têm sido amenizadas, mas também gostos do grupo dominante passam a permear o povo, gerando no seio das massas populares certas vicissitudes incompatíveis com o desenvolvimento de uma nação. A aversão ao trabalho braçal e o desapego às atividades técnicas são bons exemplos disso. “Uma fábrica, uma oficina, uma exploração agrícola ou mineira, são coisas impróprias da nossa fidalguia. Por isso as melhores indústrias nacionais estão nas mãos de estrangeiros, que com elas se enriquecem, e se riem das nossas pretensões” (Quental, 1942, apud FAORO, 1996, pp. 86-87). Juntando-se a isso a demora pela extinção do trabalho escravo em nosso país, a associação do trabalho manual com uma atividade servil tornou-se, de certa forma, uma característica de nosso povo.

E, por outro lado, observando as origens étnicas de nosso povo, não nos é possível indicar uma fonte única. Acrescentemos ainda os milhões de indígenas que aqui viviam e que foram forçados a *conviver* com os *invasores* de suas terras, sendo, não raro, escravizados e/ou

tratados como seres inferiores, além dos milhões de africanos trazidos como escravos e que aqui permaneceram após a libertação.²³

Frente a esse *mosaico* humano, não seria absurdo para um observador externo afirmar que jamais daí sairia uma nação, pois é sabido que a simples convivência em proximidade material não é suficiente para grupos de pessoas constituírem uma sociedade (DEWEY, 1979, p. 4). Porém foi negando esse fato e sobre uma convivência por vezes forçada²⁴ é que a nossa nação foi - e é continuamente - erigida. Ou, como afirma MOTA, a sociedade brasileira foi gestada em meio a uma condição cativa (1998, p. XI). Contudo, ainda nos faltava – e não é absurdo afirmar que ainda hoje nos falta – o carvão necessário a qualquer convivência social: os valores coletivos. Ou seja, “para que um certo número de pessoas forme qualquer coisa que se possa chamar comunidade no seu sentido intrínseco, há que existir valores apreciados em comum. Sem eles, qualquer chamado grupo social, classe, povo, nação tende a se separar em fragmentos ligados entre si, apenas por convenções mecânicas” (DEWEY, 1970, p. 105).

Assim, na ausência de certos valores coletivos, a *tolerância* tem sido um aglutinador histórico de nosso povo. Porém, mais uma vez, não podemos buscar uma compreensão mínima de nossa composição sociocultural, se não nos voltarmos atentamente às nossas origens.

Nesse sentido, a educação, em qualquer sociedade de classes, representa um papel fundamental na homogeneização dos valores de certo grupo – o dominante – sobre os demais. No caso brasileiro, encontramos uma confirmação disso. Aliás, nos parece que aqui tudo foi potencializado, pois uma minoria, mesmo que não isenta de valores e de elementos culturais dos povos que foram subjugados, impuseram seus valores – sua cultura – sobre a maioria.

As nossas origens socioculturais tiveram suas raízes profundamente fincadas na cultura ibérica. Além disso, ao longo dos três primeiros séculos da colonização, a influência quase exclusiva foi aquela com forma e fundamentos religiosos, preponderantemente jesuíticos (AZEVEDO, 1958, pp. 9, 10, 17, 18, 23 e 28).

De fato, como menciona CORREIA, “talvez não haja outro país que tenha como o Brasil a vida tão estreitamente ligada às batinas e aos buréis” (1920, Apud AZEVEDO, 1958, p. 28). Por isso, concordando com AZEVEDO (1958, pp. 28-29), é possível afirmarmos que a vida cultural do Brasil desde a sua origem esteve ligada ao clero, sendo uma característica

²³ Os afro-descendentes representam, atualmente, a etnia majoritária de nosso povo, chegando a compor a maior população negra do mundo fora da África.

²⁴ Entendemos ser desnecessário aqui nos alongarmos em explicações sobre o porquê do uso do termo “forçada”, mas apenas para registrar dois exemplos, podemos citar o caso dos indígenas que não tiveram opção em relação à permanência dos invasores em suas terras e, também, dos ex-escravos negros que, em sua maioria já eram nascidos no Brasil e/ou não tinham como retornar à sua pátria, e acabaram por aqui ficar por falta de opção, após a libertação.

marcante dessa influência – principalmente jesuíta - o nosso gosto por estudos puramente literários e retóricos, além da supervalorização do diploma de bacharel em Direito em detrimento de atividades de cunho mais prático, mecânico, técnico.

Assim, não unicamente, mas também por conta desse isolamento interno entre as diversas camadas sociais, como defende AZEVEDO (1958, p. 74-75),

se o indivíduo está ligado à coletividade que o cerca e de que se nutre; se toda a vida psicológica e intelectual é uma troca, uma comunicação constante, e se a comunhão nutre com tanta força quanto a diferença, ‘aquilo por que o homem se ultrapassa, cria, inventa e se concebe’, faltou ao brasileiro para chegar à plena cultura a intensidade das trocas intelectuais entre homens, grupos e instituições, entre a cultura brasileira e as outras culturas nacionais.

Claramente, AZEVEDO defende como *cultura brasileira* aquelas formas culturais próprias da elite dominante, em detrimento do que ele chama de “outras culturas nacionais”. A distinção entre “cultura brasileira” e “outras culturas nacionais” é problemática sob vários aspectos, principalmente porque traz em seu âmago um posicionamento e defesa de classe e um certo julgamento sobre que parcela da população *detém* a “cultura brasileira”. Segundo, o que está por trás de tais colocações do autor é certa busca pelo (re)conhecimento de nossa identidade cultural. Porém, não foram poucos os teóricos que se embrenharam nessa busca e, conseqüentemente, não são poucas as tentativas de explicação, bem como as fundamentações de tais colocações.

Por conta disso, concordamos com MORAIS (1989, p. 166), quando afirma que

Certamente, a despeito de todas as hegemonias que sobre nós têm pesado e dos mimetismos a que fomos levados, o modo de viver do povo brasileiro tem acentuadas peculiaridades, e é irônico lembrarmos que várias de nossas peculiaridades de hoje resultam de influxos das próprias atuações hegemônicas (como, principalmente, é o caso de Portugal e da França). Está bem que não seja fácil saber explicar nossa identidade; há, entretanto, uma percepção visceral de que temos uma identidade – ainda que um tanto difusa.

Assim, aquilo que de mais esdrúxulo, atípico e, por que não, problemático, em nossa composição sociocultural, nos servem hoje como elementos unificadores, em torno de algo que podemos chamar de cultura brasileira. A saber: nossas primeiras – poucas - formas educativas deixadas a cargo quase exclusivo dos jesuítas; as diversas formas de invasão que sofremos, das quais somos resultado; o predomínio, mesmo que imposto à força, da religião

cristã em todo nosso território; o predomínio de uma língua única²⁵; o nosso extraordinário hibridismo etnocultural, entre diversos outros.

Dessa forma, a “ausência de trocas” entre instituições e as camadas sociais, como mencionamos, acabou por se constituir também em um elemento sobre o qual nossa cultura foi erigida. Dito de outro modo, a falta de comunicação entre os diversos segmentos sociais acabou por se tornar um fato marcante em nossa constituição sociocultural.

A falta de comunicação entre as camadas sociais extremamente polarizadas, tendo de um lado as massas mergulhadas na miséria e na ignorância, e de outro uma parcela mínima da população composta por uma elite rica, mormente com seus filhos educados em Coimbra, ou Montpellier, “que buscava nos requintes da cultura um recreio do espírito e um sinal de distinção”, que além de administrar as riquezas produzidas na colônia era detentora daquilo que por longo tempo foi conhecido como “a cultura brasileira”, naturalmente, *gerou* entre as massas uma completa ausência de participação social e política (AZEVEDO, 1958, p. 87).

Nesse sentido, mesmo tendo germinado já no século XVI certo sentimento nativista e que entrou em período de maturação no século XVIII, ainda era Portugal e não o Brasil o pólo que exercia sobre nós maior poder de atração (AZEVEDO, 1958, p. 87), principalmente entre a elite.

Contudo, o fato é que

Somos assim forçados a reconhecer que, mesmo dentro de grupos humanos mais sociais, existem relações que não são ainda sociais. Grande número de relações em todos os grupos sociais ainda se encontram no plano de peças das máquinas. Os indivíduos utilizam-se uns dos outros para obter resultados desejados, sem atender às disposições emocionais e intelectuais e ao consentimento daqueles de quem se servem. (DEWEY, 1979, p. 5)

Em termos educacionais, quando falamos em brasileiros, por exemplo, no período imperial, não podemos incluir aí a grande maioria da população escravizada, indígena e as massas de trabalhadores não escravizados. Ou seja, podemos incluir apenas uma minoria educada nos moldes jesuítas, que através da educação se constituía como uma outra classe social que buscava, através dela [educação], suprir eventuais ausências de nobreza ou da posse de terras, para ascender socialmente.

Mesmo relevando o declínio das instituições monásticas em território brasileiro, devido à proibição de admitirem novos noviços em suas ordens pelo Marquês de Pombal, em meados do século XVII – proibição renovada em 1855 -, abalando fortemente suas bases,

²⁵ Deixando de mencionar as mais de 200 línguas faladas pelos povos indígenas, por não se constituírem um elemento de unificação do povo brasileiro, mesmo entendendo que são elemento importante em nosso mosaico cultural.

ameaçando inclusive extingui-las, houve outro duro golpe sofrido em 1889, quando foi imposta à Igreja certa distância do Estado, passando a representar, após tudo isso, “nem um estimulante e nem um adversário”, gerando certa indiferença entre cultura e religião.

O pensamento ou a influência cultural religiosa atravessou o período colonial e ainda representava certa *unanimidade*, principalmente entre as camadas sociais mais abastadas, no início do século XX. A exemplo disso, consta que mesmo tendo crescido constantemente o número de instituições escolares leigas, aquelas camadas sociais mantiveram uma acentuada preferência pelos colégios e instituições de ensino dirigidas por congregações religiosas, que, por sua vez, multiplicaram-se na forma de Liceus, Institutos Confessionais, entre outros, por todo o país (AZEVEDO, 1958, pp. 38-40).

Ainda, como elemento complicador, usamos o termo *independência* com um significado próprio, inerente à nossa realidade – e de alguns poucos países com origens coloniais. Nosso povo, que assistiu à independência, de algum modo, bestializado, atônito, sem conhecer o que aquilo significava (A. de Saint-Hilaire, 1887, Apud HOLANDA, 1963, p. 154; PRADO JUNIOR, 2001) haveria de se acostumar com exemplos assim ao longo de sua constituição sociocultural. As atividades democráticas no Brasil sempre foram algo acidental na vida das pessoas, “foi sempre um lamentável mal-entendido. Uma aristocracia rural e semifeudal importou-a e tratou de acomodá-la, onde fosse possível, aos seus direitos ou privilégios, os mesmos privilégios que tinham sido, no Velho Mundo, o alvo da luta da burguesia contra os aristocratas” (HOLANDA, 1963, 153).

A inexperiência e a não participação do povo na vida política ao longo de nossa história é algo marcante. Exatamente por isso é que concordamos com SMITH (Apud, HOLANDA, 1963, p. 176) quando afirma que “A sociedade foi mal formada nesta terra, desde as suas raízes. Se as classes dominantes se acham isoladas do resto da nação, não é por culpa sua, é por sua desventura”.

Contudo, não podemos considerar que nesse processo o povo nunca tenha tido elementos revolucionários em seu seio. Existiram e não foram poucos elementos populares que lutaram contra a tirania dos portugueses, ao mesmo tempo em que sonhavam com o final do estado colonial. Muitos deles atuaram nas principais inconfidências brasileiras ocorridas, em especial, no final do século XVIII e início do século XIX, sendo alguns exemplos: a Inconfidência Mineira, 1789; a Inconfidência Carioca, 1794; a Inconfidência Baiana, 1798; e a Inconfidência Pernambucana, 1801 (MOTA, 1996, p. 26), entre outros movimentos e revoltas, como a dos *cabanos*, no Pará, e dos *farrapos*, Rio Grande do Sul, na primeira metade do século XIX (PRADO JÚNIOR, 2001, p. 77). Dentre essas revoltas, figura como uma das mais importantes a dos *balaios*, no Maranhão, de 1833 a 1841. “Na origem deste levante,

vamos encontrar as mesmas causas que indicamos para as demais insurreições da época: a luta das classes médias, especialmente urbana, contra a política aristocrática e oligárquica das classes abastadas, grandes proprietários rurais, senhores de engenho e fazendeiros, que se implantara no país” (PRADO JUNIOR, 2001, p. 79).

Em geral esses levantes eram marcados pela desorganização revolucionária e por interesses individuais, não chegando a angariar e organizar a simpatia e muito menos a hegemonia do povo em prol de uma causa que abalasse a estrutura dominante. Por conta disso, eram em geral facilmente controlados e/ou exterminados pelo poder central.

FANON (1979, pp. 25-6) argumenta que a descolonização é exatamente a substituição de uma *espécie* de homem por outra *espécie*, e ainda, que é vista como um programa de desordem absoluta para, sobre a *velha*, se erigir a nova sociedade/nação. Entretanto, ao contrário de diversos países africanos e asiáticos, entre outros, que através de guerras de libertação expulsaram os seus colonizadores, o Brasil travou um processo de independência relativa, pois o resultado do mesmo em nada alterou a vida dos que, em verdade, eram os colonizados, isto é, dos indígenas. Também não alterou, a princípio, a condição dos escravizados africanos e das massas em geral que aqui viviam; não houve a expulsão dos colonizadores, mas sim, estes lutaram²⁶ pelo *direito* à sua *definitiva* permanência no território e à *independência* política da metrópole. E também é sabido que o Brasil trilhou outros caminhos que não aqueles à base da luta armada, tendo as *massas* engajadas no processo de libertação, ao contrário do que aconteceu em outras colônias americanas (PRADO JÚNIOR, 2001, p. 52). Assim, a nossa descolonização foi mais um processo jurídico que armado.²⁷ Além disso, a classe dominante que fez a independência queria manter o império à sua imagem e semelhança (MORAIS, 1989, p. 98). Ou seja, a nossa independência “se fez por uma simples transferência política de poderes da metrópole para o novo governo brasileiro. [...] Fêz-se a Independência praticamente à revelia do povo; e se isto lhe poupou sacrifícios, também afastou por completo sua participação na nova ordem política” (PRADO JÚNIOR, 2001, p. 52), que manteve as mesmas condições políticas do sistema colonial, apenas com uma mudança de administração.

*

Diante de tudo isso, talvez não nos importe mais saber quem é *colonizador* ou quem é colonizado, o fato é que os diversos grupos humanos que aqui *ficaram*, incluindo os que aqui *sempre* estiveram – os indígenas – podem ser separados em dois grupos: os opressores e os

²⁶ Ou compraram, dependendo do ponto de vista que se adote, a sua liberdade.

²⁷ Não estamos com isso afirmando que a nossa *libertação* teve por isso menor ou maior valor em comparação à de outros países que a conseguiram à custa de muito sangue, mas sim, apenas apontando características do processo de construção de nossa consciência e participação política.

oprimidos. Ou seja, temos que ter em mente que um pequeno grupo permaneceu no poder em detrimento de todos os outros, mantendo as relações de dominação próprias do período colonial, nas quais, “o invasor reduz os homens do espaço invadido a meros objetos de sua ação” (FREIRE, 2001b, p. 41). Por isso, vale enfatizarmos que ambos, invasor e invadido, estão em posições antagônicas. “O primeiro atua, os segundos têm a ilusão de que atuam na atuação do primeiro; este diz a palavra; os segundos, proibidos de dizer a sua, escutam a palavra do primeiro” (FREIRE, 2001b, p. 41).

Ora, é sabido que as *normas* de boa conduta, impostas à força nos regimes coloniais ao colonizado, ou certa *ordem* nas sociedades capitalistas, entre outras, geram em torno do explorado certa atmosfera de submissão e/ou inibição (FANON, 1979, p. 28), tendo, ainda, uma outra conseqüência: a não participação democrática.

Nessa direção, MORAIS (1989) nos apresenta um quadro que em muito nos ajuda a compreender a nossa composição cultural. Argumenta que “acusamo-nos, nós brasileiros, de uma excessiva facilidade para imitar, de uma inquietante facilidade para assimilar as modas sociais, os modelos intelectuais mais extravagantes que nos chegam do estrangeiro” (MORAIS 1989, p. 35). Acrescenta que além dessa acusação, tem lugar em nossa constituição social a existência de traços marcantes de instabilidade cultural (MORAIS, 1989, p. 35). Naturalmente essa instabilidade, de que nos fala MORAIS, é uma das *conseqüências* do repertório colonial imposto à nossa constituição social, como mencionamos.

Do mesmo modo, Portugal manteve o Brasil em um rigoroso isolamento. O fato de sermos o povo que mais tardiamente teve instituições universitárias, imprensa e tipografia, são exemplos disso. As nossas primeiras instituições universitárias datam dos anos 20 do século passado. Tivemos Estado antes de constituirmos províncias, tivemos uma Coroa antes de termos um povo, uma constituição antes de termos eleitores e tivemos uma cultura antes de termos universidades (Lima 1951, Apud MORAIS, 1989, p. 36). Nesse sentido, exemplos que caracterizam o processo de nossa constituição cultural como único e, não raro, atípico não nos faltam.²⁸

Monteiro Lobato argumentou que “Não somos ainda uma nação, uma nacionalidade. As enciclopédias francesas começam o artigo Brasil assim: *une vaste contrée...* Não somo país, somos região. O que há a fazer aqui é ganhar dinheiro e cada um que viva como lhe apraz aos instintos” (Lobato, 1999, Apud FREITAS, 2001, p. 15). Talvez porque a elite que buscou – e conseguiu – a independência do Brasil quisesse apenas uma independência externa, isto é, almejando manterem-se as mesmas condições anteriores a ela (MORAIS,

²⁸ Apenas como um exemplo disso, nos serve o fato de muitos escravizados africanos falarem fluentemente diversas línguas e eram alfabetizados, enquanto muitos senhores de engenho eram analfabetos.

1989, p. 98), não é forçoso afirmar que a nossa independência foi apenas política, tendo em vista que para as massas populares tal fato não alterou em quase nada sua condição de *cativo* do sistema colonial.

Talvez, por ainda estarem os primeiros colonos ligados às suas terras de origem, aquela mentalidade mencionada por Lobato tenha durado alguns séculos e, da mesma forma, tenha vincado a nossa existência.

2.1.1 – (In)experiência democrática do brasileiro

Como já foi dito, os navios portugueses que atracaram nestas terras, junto com administradores, donatários e colonos “não trouxeram um povo para transmigrar, mas funcionários que comandam e guerreiros, obreiros de uma empresa comercial, cuja cabeça fica nas praias de Lisboa” (FAORO, 1996, p. 121). Aqui, as vilas, antes de representar um núcleo de atividades humanas, representavam núcleos de vigilância contra o corsário inimigo, contra o indígena, defendendo interesses relacionadas ao fisco e aos negócios do rei. Por isso, “as vilas se criavam antes da povoação, a organização administrativa precedia ao afluxo das populações. Prática que é modelo da ação do estamento, repetida no Império e na República: a criação da realidade pela lei, pelo regulamento” (FAORO, 1996, pp. 120-121).

Desse modo, sendo a realidade como algo que se desenvolvia depois das leis que a regulamentava,

nasce-lhes a população já debaixo das prescrições administrativas... No estabelecimento das cidades e vilas, estas já têm no seu próprio fundador o seu capitão-mor regente, com carta concedida pelo rei ou pelo governador. Esta carta é concedida antes mesmo, muitas vezes, da fundação da vila ou da cidade – o que acentua ainda mais o caráter extra-social do governo local... (Oliveira, 1952 apud FAORO, 1996, p. 148)

Na sociedade brasileira, desde a sua origem, de um lado, “as subclasses pouco definidas pela sua grande diversidade, constituíam a maioria absoluta da população, não tinham expressão política, na totalidade eram analfabetos e não distinguiam República de Monarquia” (BASBAUM, 1982, p. 146), representando o país, para elas, algo próximo a uma abstração, pois o “Brasil não lhes pertencia, essas classes é que pertenciam ao Brasil, com o rei pensando por elas, depois o senhor de engenho, depois o fazendeiro (BASBAUM, 1982, p. 146), depois a elite formada em Direito... E de outro lado, estava a classe dirigente/dominante que naturalmente “não poderia legislar contra si mesma” (BASBAUM, 1982, 162).

Exatamente por essas questões, é possível afirmarmos que o Brasil colonial era algo próximo de uma empresa, e o que mais se aproximava de um *povo* constituía a camada trabalhadora e, mesmo na Revolução de 1817, em Pernambuco, “o povo continua ausente:

não existe ainda. É uma massa informe, indefinida, pobre, difusa, de artesãos, libertos, empregados, quase todos analfabetos” (BASBAUM, 1982, p. 187); e “durante toda a vida do Império foi o Brasil o país de uma só classe: a aristocracia rural e latifundiária que votava, se elegia, legislava, executava e julgava em seu próprio proveito” (BASBAUM, 1982, p. 278).

Devido a isso tudo, não é difícil constatar que a participação democrática do brasileiro nunca foi algo diferente de uma miragem, de uma abstração. O Estado sempre atuou nessa terra, desde os tempos coloniais, como um ente soberano, absoluto detentor e controlador de todas as vontades. “Nenhuma comunicação, nenhum contato, nenhuma onda vitalizadora flui entre o governo e as populações: a ordem se traduz na obediência passiva ou no silêncio. Não admira que, duzentos anos depois, as liberdades públicas só existam para divertimento de letrados, agarrados aos sonhos que o litoral traz de outros mundos” (FAORO, 1996, p. 164).

Talvez por isso, o povo, alheio a qualquer forma de participação, desde os tempos mais remotos, acaba vendo no Estado não uma extensão das vontades coletivas, mas algo alienígena e alheio a ele, de modo que

O governo tudo sabe, administra e prevê. Ele faz a opinião, distribui a riqueza e qualifica os opulentos. O súdito, turvado com a rocha, que lhe rouba o sal e as iniciativas, tudo espera da administração pública, nas suas diferenças grandes e pequenas, confiando nas horas de agonia, no milagre saído das câmaras, do paço ou dos ministérios. Esse perigoso complexo psicológico inibe, há séculos, o povo, certo de que o Estado não é ele, mas uma entidade maior, abstrata e soberana. A caricatura: Bentinho, condenado ao seminário e ao jejum dos olhos de Capitu, sonha que o imperador desligará a promessa da mãe e selará o noivado. (...) Um aparente paradoxo: o Estado, entidade alheia ao povo, superior e insondável, friamente tutelado, resistente à racionalização, gera o sentimento de que ele tudo pode e o indivíduo quase nada é. (FAORO, 1996, p. 393)

Esse sentimento, potencializado por um sistema educacional elitizado, atuou para tornar o homem “um isolado” (AZEVEDO, 1958, p. 186), tanto o elitizado, por sua formação inútil no sentido de não lhe possibilitar uma visão adequada, senão condizente com os acontecimentos à sua volta, quanto o povo, obliterado de qualquer forma de participação, por viver à margem de um mando alheio a ele, de algum modo mágico. Não é de se estranhar que nesse ambiente a massa que compõe o povo, ainda hoje, vê no cargo público um lampejo de esperança e, por que não, de participação social. Haja vista que, não importa a que se destine, grande massa de pessoas se lança à busca de uma classificação em diversos concursos públicos, que muitas vezes pagam um salário irrisório, mas a busca pela *segurança* que o cargo público confere ainda as mobiliza.

Porém, tudo nos leva a crer que mesmo essa *característica* tem origens em nossa constituição sociocultural, pois ainda em tempos não muito remotos, “o cargo público em

sentido amplo, a comissão do rei, transforma o titular em portador de autoridade, o funcionário era o outro eu do rei” (FAORO, 1996, 217). Confere-lhe, portanto, a marca de nobreza, por um fenômeno de interpenetração inversa de valores” (FAORO, 1996, 175). Ainda hoje é possível perceber ecos disso no funcionalismo público, seguindo a mesma lógica, ele não apenas ocupa um cargo, mas sente-se, de algum modo, como a extensão do Estado. O fato é que “para tentar erguer sua fidalguia de empréstimo, ostentam as falsas grandezas no atrevimento do trato com os inferiores: alferes ou coronel ‘julga-se o *non plus ultra* da nobreza’, empregado do foro supõe-se o senhor da justiça” (FAORO, 1996, p. 217).

*

A participação social, como foi dito, sempre foi algo muito distante do povo brasileiro. No início de sua constituição, por conta talvez da sua situação rural, tolhido de qualquer liberdade e do isolamento em que vivia, qualquer forma de manifestação de descontentamento ficava impossibilitada (RIBEIRO, 1979, p. 77). Mesmo quando alguma participação lhe foi conferida por lei, sendo o direito ao voto um exemplo disso, “quase não participava das eleições e, quando o fazia, seu voto era torcido pela fraude” (BASBAUM, 1982, p. 165). Vale lembrarmos que o voto de cabresto ainda é algo fresco em nossa memória social.

O sistema eleitoral brasileiro, na sua origem, nada mais era que um instrumento *pseudolegal*, que tinha como objetivo dar um ar de legitimidade para as atividades políticas dos grupos sociais dominantes. Na primeira Constituição, de 1824, aparecia já como algo relacionado a um direito inerente a um grupo restrito da sociedade, aqueles possuidores de certa renda (100\$000 anuais) e que atendessem a certas restrições – ser maior de 21 anos, não ser religioso eclesiástico ou soldado raso (MALERBA, 1999, p. 148); não havia restrições para os analfabetos, muito provavelmente porque apenas a restrição quanto à renda anual já excluía essa parcela da população do processo eleitoral, além disso, provavelmente muitos senhores de terras – *eleitores* - ainda eram analfabetos.

Em 1876, para uma população de 10.000.000, havia 24.637 eleitores. Isso representava apenas 0,25% da população que tinha direito ao voto. Quase um século depois, em 1956, esse índice percentual foi aumentado para 20% (BASBAUM, 1982, p. 164). Esses fatos denunciam, de certo modo, a velocidade com que as conquistas sociais caminharam em nosso país.

A reforma eleitoral de 1881, por conta talvez do aumento da quantidade de pessoas que já *possuíam* a renda necessária para que pudessem votar, além de a elite que administrava o país ter percebido “que num país de analfabetos a exigência de alfabetização era um obstáculo eficiente para enquadrar o eleitorado” (MALERBA, 1999, p. 148), instituiu a exigência de uma renda maior (200\$000) e negou o voto aos analfabetos, diminuindo com

isso de 9% para 1% a quantidade de eleitores; instituiu também a eleição direta. Esses fatos explicam o porquê da diminuição do número de eleitores, mas também denunciam a grande pobreza em que vivia a classe média brasileira. Essas medidas excluía a maioria absoluta da população brasileira da vida pública. "Resumindo, os fatos nos demonstram que durante o Império havia apenas uma classe que votava: a dos senhores de terra, os latifundiários, a burguesia feudal dos engenhos, das fazendas, das estâncias" (BASBAUM, 1982, p. 165). Em 1886, a eleição para a 3ª legislatura da eleição direta acusou a presença de 117.671 eleitores, ou seja, apenas "entre 1% a 3% do povo participou da dita vontade nacional" (FAORO, 1996, p. 323). Fica clara também a vinculação entre educação e a participação democrática, porque uma coisa levava à outra. Dito de outro modo, "a ideologia criada sobre o voto do analfabeto servia para justificar a exclusão da grande maioria do povo das decisões políticas porque, com a República, ficou evidente que o Estado não se encarregaria de alfabetizar o conjunto da população" (BITTENCOURT, 1993, p. 38), e o setor privado – incluindo a Igreja - não nutria interesse algum pelo sistema de educação de massas, principalmente aqueles ligados ao ensino primário.

Vale pontuarmos que no Brasil, mesmo aquelas forças que historicamente sempre foram antagônicas em muitos países, amalgamaram-se em torno de diretrizes e interesses comuns, mas mantendo as suas características. Nesse sentido,

pareceram consensualmente unânimes quanto ao lugar reservado às camadas populares nesse processo de transformação política. O publicista conservador evitava abordar a problemática da igualdade; quando falava em democracia, era com desdém e repúdio. O publicista liberal restringia-se à igualdade formal. Dificilmente confundia a defesa das liberdades individuais com a instauração da democracia. Por sua vez, o publicista republicano apoiava-se em reformas nitidamente liberais para associar e reduzir a democracia à instauração da forma republicana de governo. Na economia dos efeitos políticos, essas divergências re/des/conheceram algo que não podia escapar à ação do redator. Reconheceram, de comum acordo, que a luta pelo poder político reclamava a exclusão da participação popular, embora as reformas fossem propugnadas em nome do povo. (ADORNO, 1988, p. 232)

Contudo, mesmo sendo um tipo de *abstração* a participação popular nas decisões políticas do nosso país (BASBAUM, 1982, p. 165), a presença física do povo, mesmo que quantitativamente, nunca pôde ser considerada assim. A massa popular sempre manteve a elite em estado de alerta sobre a sua presença e, também sobre a sua potencial ameaça. Talvez por isso,

‘Toda nossa política, monárquica ou republicana, mostrou-se geralmente ou duvidosa da capacidade do povo, ou suspeitosa do caráter de suas manifestações, de tal maneira que, entre nós, o povo foi sempre mais um símbolo constitucional

do que fonte de autoridade em cujo contato dirigentes, representantes e líderes partidários fossem temperar o ânimo e o desejo de servir. A política brasileira tem a perturbá-la, intimamente, secretamente, desde os dias longínquos da Independência, o sentimento de que o povo é uma espécie de vulcão adormecido. Todo perigo está em despertá-lo. Nossa política nunca aprendeu a pensar normalmente no povo, a aceitar a expressão da vontade popular como base da vida representativa'. (Hermes Lima, 1945, Apud FAORO, 1996, p. 323).

Por conta de tal sentimento, muito provavelmente, a elite sempre nutriu certa aversão à participação popular e, talvez por isso, a participação do povo nas decisões nacionais sempre foi tolhida e, quando não puderam impedi-la abertamente, ela foi dificultada ao extremo de modo velado, através de medidas coercitivas, como aquelas presentes na reforma do sistema eleitoral de 1881, além de outras ligadas à corrupção e à compra de votos.

*

É nesse panorama que os *avanços* sociais chegam ao povo não como conquistas, mas como doações. Nos parece que tudo lhes foi doado, até mesmo a República, pois não é forçoso afirmar que o “Império desabou no meio da mais absoluta indiferença popular” (BASBAUM, 1982, p. 240), assim como aconteceu com a independência, 70 anos antes, sem revolução, quando o povo assistiu àquilo bestializado. Não poderia ser diferente, talvez porque o gosto de uma conquista desencadeia a busca por outra conquista. E isso não poderia ser permitido ao povo.

Contudo, uma pequena classe média adquire certa feição já na segunda metade do século XIX, formada por professores, médicos, advogados, jornalistas e profissionais liberais e junto a si têm lugar as primeiras reivindicações populares, sendo um exemplo deles o “motim do vintém”, que aconteceu no final de 1879, levando cerca de 4.000 pessoas às ruas contra o imposto sobre a passagem do bonde. “Foi a primeira manifestação verdadeiramente popular (MALERBA, 1999, p. 134).

Porém, os imigrantes principiam a desempenhar certa influência na vida pública nacional e, principalmente, como uma conseqüência do modo como foram *introduzidos* no país, tiveram seus primeiros interlocutores junto às massas populares. Um fato importante a considerar é que os imigrantes estavam mais *afinados* com os acontecimentos no velho mundo que o *nativo* (povo) brasileiro que, por conta de quase três séculos de isolamento e de seu não reconhecimento, enquanto corpo físico, no processo de construção político-social brasileiro estava alheio a quase todos os acontecimentos que balançavam a Europa naquele período histórico.

Os movimentos grevistas foram, de certo modo, uma dessas grandes influências trazidas pelos imigrantes e, “nos anos de 1917 e 1918 os movimentos grevistas recrudescem e

acontece a primeira greve geral em São Paulo, que dura 30 dias e chega a levar o governo a abandonar a cidade” (RIBEIRO, 1979, p. 92).

2.2 – Cultura, educação e luta de classes

A escola no Brasil nasce no seio de certa parcela da população, isto é, daquela aristocracia dependente e mantenedora do pacto colonial. Por isso mesmo, nasce na sociedade colonizada como um instrumento “para impor e preservar a cultura transplantada” (ROMANELLI, 1980, p. 23). Contudo, devemos analisar a questão de modo mais abrangente, numa tentativa de captar outros fatos que nos ajudem a compreendê-la em sua totalidade.

Até o Séc. XVII, não apenas no Brasil – e em Portugal, mas no mundo ocidental e no oriental *ocidentalizado* pelas grandes navegações -, a educação tinha um significado próprio. Para um homem daquele período, educar-se significava apropriar-se da cultura contida em livros, geralmente anteriores à sua época, em geral da cultura grega e latina, sem nenhum reflexo ou reflexão sobre o seu tempo e sua vida prática. Por isso, adentrar na escola não significava educar-se para as coisas da vida, mas tornar-se detentor de uma cultura socialmente reconhecida e valorizada dentro de um certo grupo socialmente constituído. Era uma educação de ornamento. Ou seja, a *vida* cotidiana prescindia da escola e de seus ensinamentos alheios a ela. Porém, com a complexidade da vida em sociedade, a escola, pouco a pouco, vai configurando-se como uma necessidade primeira e imprescindível a *todos*. Para viver em sociedade havia a necessidade de educar-se na escola e o Estado, prontamente, mostrou-se como o *órgão* competente para oferecê-la, fiscalizá-la e, principalmente, controlá-la (TEIXEIRA, 1976, pp. 142-143).

E nessa dinâmica, muitos países mostraram ter entendido, em geral no início do Séc. XIX, que aquela educação clássica, literária, não atenderia às necessidades sociais de uma escola para *todos* – ou para *muitos*. As necessidades técnicas e tecnologias impuseram-se à população e coube à escola ensiná-las. Naturalmente, aquele ensino literário e *formador* das elites deveria ser repensado.

O Brasil demoraria ainda certo tempo para iniciar esse processo. O fato é que “o retardamento de nosso desenvolvimento começa a evidenciar-se, exatamente, a partir do momento em que a escola se faz o instrumento necessário da marcha normal da sociedade moderna, em rápida transformação política, econômica e tecnológica” (TEIXEIRA, 1976, p. 133). A Reforma de 1931, dentre as várias outras que a antecederam, foi talvez um dos primeiros momentos de nossa história em que a necessidade da expansão do ensino – em outros moldes – mostrou-se presente. E mesmo assim, a elite não quis largar o *osso* com o

qual, durante séculos, havia se alimentado. Conseqüentemente, o resultado foi, como em outros países, mas com algumas décadas de atraso, a criação dos sistemas paralelos – profissionalizante e literário numa tentativa de, ao mesmo tempo acompanhar o rumo natural da história, sem deixar de manter os mecanismos de distinção de classes dos quais a escola foi sempre um expoente.

A revolução brasileira que se iniciou em 1930, com a sua inspiração democrática, talvez pelo contratempo representado pelo Estado Novo, de Getúlio Vargas, ainda na década de 1950, como defende TEIXEIRA (1976, p. 165), não havia sido “realizada em termos educacionais”. O que equivale a dizer que a participação popular não se efetivou e o acesso à escola, mesmo sendo maior que nas décadas anteriores, não chegou a representar uma *invasão cultural* das massas até aquele momento.

Porém, é natural aceitarmos que, desde a nossa independência política, as questões da educação vinham sendo discutidas por alguns representantes de setores sociais que se formavam. Assim, após os anos de 1930, coincidindo com o progressivo declínio da aristocracia rural e conseqüente crescimento urbano, é que a educação começa efetivamente a *preocupar* um número cada vez maior de setores e grupos sociais, envolvendo, inclusive, a grande massa popular que até então não tinha acesso a ela, mas que começa a vislumbrar um centelha de possibilidade em termos de acesso à escola formal.

Como em quase todos os acontecimentos sociais na história do Brasil, mais uma vez o rumo natural dos acontecimentos forçava as mudanças na educação, e não uma reflexão crítica das condições sociais que as exigiam.

A forte tendência centralizadora, que nos anos anteriores à revolução de 30 poderia ser entendida como *saudável* para a saúde da educação brasileira, porque os Estados, em sua maioria não podiam arcar sozinhos com as despesas e fiscalização do ensino, agora, potencializada por um controle excessivo e burocrático da União, urgia ser superada. A educação buscava libertar-se daquelas amarras históricas que a forçavam a servir como distinção de classe, de uma única classe.

Na mesma direção, nesse período houve certa estagnação no crescimento de vagas ao ensino superior, ao mesmo tempo em que uma crescente classe média desejava a si os mesmos benefícios que aquela escola, propedêutica ao ensino superior, conferia às elites. Desse modo, ocorre então certa atipicidade se levarmos em conta que a classe média não buscava uma escola afinada com os problemas e questões postas à sua realidade imediata. Tudo indica que também ela – a classe média - queria *mudar* de classe social e para isso começou a apoderar-se da educação estabelecida, mas corrompendo e violando certos padrões

fixados pela classe dominante (TEIXEIRA, 1976, p. 307), sendo o principal deles certa restrição histórica de acesso aos cursos superiores.

Um dos primeiros *sintomas* dessa *nova* diretriz foi a expansão do ensino. Porém, em termos de mudanças de orientação curricular, muito pouco foi feito, sendo perceptível certa tentativa de alargar aquele tipo de ensino aristocrático e desligado da dinâmica cultural brasileira,²⁹ que os acontecimentos após os anos de 1920 tornaram, de algum modo, algo explícito.

A busca por equiparação ao ensino público empreendida pelo setor privado, que teve início após a nossa independência política, surgia no final do getulismo e início dos anos de 1950, como um forte indício da necessidade da liberdade da educação.

Anísio TEIXEIRA representou um dos grandes defensores dessa liberdade do ensino. Segundo ele, a educação devia funcionar apenas à base da sua autonomia e independência, e a Lei apenas para dar indicações e objetivos gerais e fixar condições externas, além de provê-la com recursos para que ela se efetive (TEIXEIRA, 1976, pp. 129-130). Contudo, defendia que deveriam existir mecanismos de Estado que obrigassem os centros educativos – as diversas escolas – a cumprirem objetivos mínimos de qualidade. Um desses mecanismos, ainda segundo o autor, seria o vestibular, que à época – 1952, vale pontuarmos – não era ainda uma realidade, como o é hoje.

Quando se fala em exames de Estado, há uma grande resistência, sobretudo pelo argumento atualmente mais apresentado: a inexecutabilidade prática. Costumo dizer, quando argumento, que já temos, de algum modo, uma forma de exame de Estado, e é o exame vestibular às escolas superiores. Tratando-se de exame realizado por instituições não comprometidas com a oficialização do ensino secundário brasileiro, os seus resultados ganham inegável autenticidade... (TEIXEIRA, 1976, p. 172)

Um dos argumentos de TEIXEIRA, favorável à liberdade e, por isso, contrário à centralização, diz respeito à extrema dependência e à conseqüente perda da autonomia não apenas do professor sobre a sua prática, mas também do legislador da educação, que ao invés de se tornar um especialista nas questões da pedagogia, das ciências da educação, tornou-se um especialista na burocracia. Segundo ele, num sistema assim,

Até o estudo das questões do ensino está a desaparecer. Ninguém se sente estimulado para isso, porque a centralização determina que se transformem todos os educadores estaduais em simples cumpridores de instruções, de ordens recebidas. Perdido o incentivo, perdida a liberdade, pois a centralização é, sobretudo, uma tirania, o homem perde as suas qualidades e se faz um autômato. (1976, pp. 172)

²⁹ Aqui podemos falar em dinâmicas culturais brasileiras.

... à medida que a educação se converteu em mera processualística, competência em educação passou a significar estar a par de regulamentos.
(1976, p. 173)

Entretanto, as conseqüências dessa falta de liberdade e da tendência à centralização de que fala o autor, naturalmente não eram sentidas apenas na educação, porque eram antes conseqüências de uma origem e de um estado de coisas que de um modo muito marcante guiou nosso desenvolvimento sócio-cultural, como expusemos, e o próprio autor reconhece isso quando argumenta:

E não só no ensino, mas em todos os demais setores da técnica e do saber, o monstruoso centralismo brasileiro está a destruir muitas possibilidades de progresso, de diversificação e de florescimento brasileiro. Somos todo um povo a cumprir regulamentos, instruções e ordens emanadas de um poder central distante e remoto, como o da metrópole, ao tempo da colônia. (TEIXEIRA, 1976, pp. 172-173)

O autor fez com muita propriedade a análise daquele momento histórico, entretanto, a colocação do vestibular como uma “forma de exame de Estado”, deve ser melhor analisada.

No final dos anos de 1940 e início da década de 50, o Brasil mostrava ter se convencido da necessidade de *entrar* no mundo da tecnologia, ou antes, no mundo da indústria e, como conseqüência, a necessidade de formar uma massa de trabalhadores estava posta. Nessa tomada de consciência, necessariamente, as questões relativas à educação seriam (re)pensadas. A educação para todos, ou para *muitos*, urgia tornar-se um fato.

Se por um lado a elite brasileira explicitava a necessidade de se alargar o oferecimento da escola à população que, historicamente, estava distante dela, por outro lado, de um modo velado a princípio, não se libertava do “conceito de que a educação é um processo essencialmente de triagem, pelo qual se prepara a elite de um país”, conceito este “extremamente arraigado na própria história da educação no mundo” (TEIXEIRA, 1976, p. 249).

Assim, mesmo a educação primária, historicamente delegada às camadas populares da sociedade brasileira e, por isso, não tendo como objetivo primeiro fazer a mencionada “triagem”, todos os dados/fatos históricos relativos a ela nos levam a crer que mesmo ela não se libertou do “conceito de triagem”. Após a LDB 4024/61, o conceito de triagem fica muito presente quando levamos em conta os índices de repetência e de evasão: em 1965, “dos 11 milhões que chegavam à escola primária, cerca de 8 milhões, presentemente, deixam a escola

com educação primária incompleta, reduzida a um, dois ou três anos de escola formal” (TEIXERIA, 1976, p. 249).³⁰

Entretanto, mesmo seguindo a estrutura afunilada por conta, principalmente, do conceito de triagem, a escola primária após os anos 40 e, principalmente, após 1961, aumentou vertiginosamente a oferta de vagas, se a compararmos com a escola primária das primeiras décadas do século XX³¹.

Na mesma direção, a escola secundária também aumentou a oferta de vagas e cresceu vertiginosamente, principalmente após 1930. A título de exemplo, no curso ginásial – atual Ensino Fundamental II –, na década de 50, a matrícula subiu cerca de 140% e de 60 a 65, subiu 80%, enquanto que no curso colegial – atual Ensino Médio –, subiu quase 100%. Isso ao mesmo tempo em que quase metade dos 3956 municípios do Brasil não tinham ainda escolas de nível ginásial e havendo ensino colegial em apenas 888 deles (TEIXERIA, 1976, p. 254).

Dessa forma, esse aumento *vertiginoso* do acesso ao ensino primário e secundário haveria de exercer forte pressão sobre o ensino superior - e realmente exerceu -, não porque aqueles que alcançavam esse nível de ensino representassem, em comparação com a população escolar dele, um índice significativo, mas porque, até então, o ensino superior era um *direito* reservado a poucos. Em 1965, cerca de 220.000 alunos ingressavam no ensino colegial e, cerca de 124.000 chegavam ao último ano. Destes, cerca de metade – 62.000 – deixavam os estudos devido à necessidade de trabalhar e os restantes eram candidatos ao exame vestibular para ingresso no ensino superior (TEIXERIA, 1976, pp. 255-256). Também do aumento na busca pelo ensino superior ressalta um outro fato. Explicita que o *esquema* – sistema de ensino dual - implantado pela elite, que destinava as escolas com ensino clássico e preparatórias ao ensino superior, geralmente particulares e pagas, para as elites, e as primárias e profissionalizantes, geralmente públicas e gratuitas, para o povo, estava sendo rompido por um número cada vez maior de alunos. Tudo indica que “o Estado julgava que, não criando nem mantendo, poderia conter a pressão social para o acesso” às escolas secundárias. Não entendeu que o tipo de escola implantado pela e para as elites “apenas para um suposto treino das mentes”, poderia ser barata e com isso muitos teriam acesso a ela, em detrimento, ou em oposição à escola “para treino das mãos”, que seria cara e por isso afastaria o setor privado de

³⁰ Não colocaremos os índices de reprovação e de evasão da escola primária dos períodos que antecedem e/ou posteriores a estas considerações, porque entendermos que eles são públicos e notórios, tendo-se em vista que a repetência em massa, principalmente na primeira série, acompanhou o sistema escolar brasileiro até recentemente – 1986 – e foram superados não como consequência da conscientização da sociedade e, principalmente, dos professores sobre o absurdo que representava, mas através da LDB 9394, de 1986, que *impôs* a “progressão continuada” que, sabemos, transformou-se na maioria das escolas públicas em “promoção automática”.

³¹ Não estamos com isso querendo dizer que *todas* as crianças em idade escolar tinham acesso à mesma.

iniciativas nesse campo, como dissemos (TEIXEIRA, 1976, p. 278). Uma consequência natural de um aumento no segmento secundário de ensino foi um aumento também no ensino superior e *algo* deveria ser feito pelas elites para manter os seus *direitos*.

Assim, o “exame de Estado”, num país onde menos de 0,6% da população que ingressava na primeira série primária chegava às *portas* do vestibular³² acabaria desenvolvendo não a função de selecionar os candidatos mais aptos, mas se constituiria em instrumento de exclusão.

*

Entre 1932 e 1942, o ensino superior apresentou um aumento no número de matrículas de apenas 0,2%; de 1940 a 1951, 152,8%; de 1951 a 1960, 78,1% e de 1960 a 1964, 57%. Em termos gerais, após um período de grande estagnação desse ramo de ensino entre 1932 e 1940, observamos um grande crescimento entre 1940 e 1964. Contudo, isso não ocorreu de modo uniforme entre as diversas carreiras. De 1940 a 1964, as Faculdades de Filosofia – incluídas aí as Faculdades de Educação - apresentaram um crescimento de 20 vezes; as de Economia, cresceram mais de 19 vezes; as de Engenharia, mais de 10 vezes e as de Medicina, 2 vezes e meia (TEIXEIRA, 1976, p. 257).

Essa questão traz em seu âmago as lutas de classes - que à época já se degladiavam pelo acesso ao ensino superior.

Com base nesses apontamentos, é possível afirmarmos que na década de 1960 a educação brasileira entrava numa nova fase, mesmo que repetindo velhos valores e estruturas. A elite brasileira que se viu acuada nos anos de 1930 pelo declínio da economia agrária e do latifúndio, reservara a si algumas áreas do ensino superior – principalmente os tradicionais cursos de Medicina, Direito e de Engenharia -, além de ter colocado em prática um esquema que, de um modo ou de outro, impediu por um longo período que as classes baixas e as menos favorecidas concorressem com ela nesses ramos - como assinalamos antes.

E nos anos de 1960, vendo-se premiada como uma consequência direta de certo alargamento no oferecimento de matrículas nos ensinos primário e secundários e com certa inflação do ensino superior, mais uma vez, a elite colocava a si a tarefa de buscar novos modos de manter seus privilégios em termos educacionais. Dessa forma, a via de acesso ao curso superior haveria de ser *repensada*. Por isso, entre outros motivos, fazia-se necessária uma reforma nos sistemas de classificação ao ensino superior. O sistema de vestibular deveria adquirir novo formato para *excluir* e não mais classificar os candidatos.

³² Estamos considerando os dados relativos ao ano de 1965, ou seja: 11.000.000 que ingressaram no primário, apenas 62.000 – 0,56% - chegaram ao vestibular. Se considerarmos apenas os que efetivamente ingressaram no ensino superior, esse índice cai ainda mais.

Assim, em meados dos anos de 1960, as universidades passaram a adotar a “política de admissão do *numerus clausus*” (TEIXERIA, 1976, p. 257), através da qual, cada instituição indicaria o número de vagas em cada escola superior e, desse modo:

O número de vagas fixado obedece ao critério das disponibilidades da escola, quanto a professores, espaço e equipamentos. Não são discutidas nem as necessidades da sociedade, nem a capacidade do aluno. Educa-se o número que a escola comporta não se considerando o número de que a sociedade estaria precisando, nem – o que é mais grave – o valor dos candidatos que se perdem (TEIXERIA, 1976, p. 258).

A indústria de preparatórios que se formou no Brasil como uma consequência direta da Reforma do Marquês de Pombal, que durou longamente e, é possível afirmar, nos marcou culturalmente, adquire força renovada. Os preparatórios, que se transfiguraram em exames vestibulares com a Reforma Carlos Maximiliano, de 1915, nos anos de 1960 adquirem nova feição com os cursos preparatórios aos exames dos cursos superiores – os chamados cursinhos pré-vestibulares.

De certo modo, estava aí a chave para a elite manter seus privilégios sobre o acesso a algumas áreas do ensino superior que tradicionalmente lhe interessavam.

*

A partir daí, os grupos sociais, até então adormecidos por conta talvez de certa ideologia dos grupos dominantes, que *vendia* a escola como um direito daqueles grupos que detinham o poder – das elites -, mostravam compreender a escola como um direito de todos, mas que para ser efetivado deveria ser cobrado organizadamente, através de lutas políticas.

Por sua vez, os setores sociais mais voltados para as questões econômicas explicitavam que a escola seria um instrumento adequado para formar uma mão-de-obra mais especializada, visando ao aumento da produtividade e conseqüentemente dos lucros e, quiçá, uma diminuição nos índices de pobreza, almejando implicitamente à manutenção do mesmo sistema de ensino dual, com o povo e grande parte da classe média, de um lado, distante de ameaçar a *educação* da elite, que ficaria em outro extremo.

Por conta disso, as visões/concepções de algum modo antagônicas em torno da escola e de suas funções estavam postas e atravessaram os anos de 40 e de 50 encontrando pontos de grande tensão, os debates e a aprovação da LDB 4024/61.

Claramente, os interesses dos grupos sociais em termos de uma educação para o povo eram variados, mas de um modo geral podiam ser resumidos nas seguintes posições:

1ª) como formadora da consciência nacional e instrumentalizadora de transformações político-sociais profundas, na sociedade brasileira, expressa principalmente por Álvaro Vieira Pinto, nos cursos e publicações do ISEB -

Instituto Superior de Estudos Brasileiros, e traduzida nos movimentos de cultura e educação popular do início dos anos 60;

2ª) como preparadora de recursos humanos para as tarefas da industrialização, modernização da agropecuária e ampliação dos serviços, postura bastante clara desde os discursos de Juscelino Kubstichek, determinante nos planos de seu governo e diretriz para os investimentos mais substanciais no sistema educacional, a partir de 1955. (FAVERO, 1996b, pp. 242-243)

Imbuídos da primeira concepção, muitos movimentos populares foram empreendidos naquele período, mostrando o potencial de propostas até então inovadoras no campo da alfabetização de adultos, particularmente no Nordeste brasileiro, tendo como base as ações e as idéias do educador Paulo FREIRE, sendo alguns exemplos:

(...) experiências de educação popular, - realizadas pelo MCP - Movimento de Cultura Popular, em Pernambuco; MEB - Movimento de Educação de Base, ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil; de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Prefeitura de Natal; CEPLAR - Campanha de Educação Popular, da Paraíba e Plano Nacional de Alfabetização, a partir do Sistema Paulo Freire, receberam apoio financeiro e político do MEC. Com exceção do MEB, todas foram prescritas e suas práticas desmontadas após abril de 1964. (FAVERO, 1996b, p. 243)

Também, o movimento estudantil, no início dos anos de 1960, já arregimentava muitas forças políticas em torno de *causas* da educação e dos problemas da pobreza da maior parte da população brasileira, acreditando na correlação entre eles.

Por isso, será na segunda metade dos anos de 1950 – no governo de Juscelino Kubitschek – e, sobretudo, nos anos 60, que estará presente nos debates a relação entre educação e desenvolvimento (FAVERO, 1996b, pp. 242-243). E nesse panorama social não teria mais lugar aquele sistema de ensino dual. Possivelmente, como uma consequência disso, os sistemas de ensino fundem-se num único sistema oficial, regido por uma LDB – a primeira brasileira – mas que trouxe consigo a expansão do que existia antes e não uma mudança de orientação política para o futuro. A título de exemplo disso, vamos fazer uma breve análise, tendo por base o número de alunos matriculados no sistema escolar brasileiro entre 1950 e 1967, fundamentada nos dados apresentados por TEIXERIA (1976, p. 315):

Anos	1º nível (primário)	2º nível (médio)	3º nível (superior)
1950	4.352.000	540.000	49.700
1960	7.141.000	1.177.000	93.200
1967	11.600.000	2.700.000	214.000

Considerando como 100% a quantidade de alunos matriculados em cada nível, em 1950, observamos os seguintes aumentos percentuais por nível:

Anos	1º nível (primário)	2º nível (médio)	3º nível (superior)
1950	4.352.000 – 100%	540.000 – 100%	49.700 – 100%
1960	7.141.000 - 164%	1.177.000 – 218%	93.200 – 188%
1967	11.600.000 – 267%	2.700.000 – 500%	214.000 – 431%

Sob essa análise, em 1967 os níveis médio e superior tiveram aumentos significativamente maiores, 500% e 451%, respectivamente, que o observado no nível primário, que cresceu apenas 267%. Assim, poderíamos concluir que o aumento na oferta de vagas no nível superior estava tornando-se uma realidade naquele período. Entretanto, se considerarmos como 100 a quantidade de alunos matriculados no primeiro nível em cada um dos anos analisados, observamos os seguintes percentuais por nível:

Anos	1º nível (primário)	2º nível (médio)	3º nível (superior)
1950	4.352.000 – 100%	540.000 – 12,41%	49.700 – 1,14%
1960	7.141.000 - 100%	1.177.000 – 16,48%	93.200 – 1,31%
1967	11.600.000 – 100%	2.700.000 – 23,27%	214.000 – 1,84%

Ou seja, em 1950, a quantidade de alunos matriculados no ensino superior equivalia a 1,14% dos alunos matriculados no nível primário; em 1960, esse índice era de 1,31% e, em 1967, era de 1,84%, o que, em *essência*, não reflete aumentos *significativos* em termos de oferecimento de vagas no ensino superior.

Continuando nossa análise, quando comparamos a quantidade de matriculados nos níveis médio e superior, percebemos que há certo retrocesso nesse quadro. Isso porque, em 1950, os alunos matriculados no ensino superior equivaliam a 9,20% dos alunos matriculados no nível médio, e em 1960 e 1967, esse índice cai para, aproximadamente, 7,9%, como mostra a tabela baixo.

Anos	1º nível (primário)	2º nível (médio)	3º nível (superior)
1950		540.000 – 100%	49.700 – 9,20%
1960		1.177.000 – 100%	93.200 – 7,92%
1967		2.700.000 – 100%	214.000 – 7,93%

Contudo, numa sociedade de classes, em que os sistemas escolares sempre foram expressão das desigualdades, era natural que as classes menos favorecidas buscassem os últimos ramos do ensino como possibilidade, por vezes única, de mobilidade social. E mesmo este ramo de ensino tendo aumentado consideravelmente a quantidade de vagas oferecidas, isso não representou um aumento real em termos de maiores possibilidades de acesso para

aqueles que se encontravam nos extratos sociais menos favorecidos, como mostramos acima. Desse modo, seria natural para estes grupos a busca de um maior alargamento nas condições de acesso e de oferta do ensino superior, como mostrava o grande número de excedentes de alunos que terminavam o secundário – e os que passavam no vestibular - mas que não encontravam vagas disponíveis nas faculdades e universidades no final dos anos de 1960.

Assim, as forças políticas que se organizavam em torno de suas causas e interesses concentravam na educação um ponto de tensão. É nesse panorama que foi realizado o

I Seminário Nacional de Reforma Universitária³³, promovido pela União dos Estudantes, em maio de 1961, na Bahia, e o I Encontro Universitário do Centro Leste, em outubro de 1961, que, pela participação estudantil universitária, dá idéia do interesse com que o problema educacional é debatido não apenas pelos mestres, ou técnicos de educação. (MIRANDA, 1966, p. 81)

Desse modo, uma das reações do Governo – entenda-se, da elite – foi aprovar, na Reforma Universitária de 1968, nova política de acesso ao ensino superior. De fato, a Reforma de 68 foi o resultado de uma política clara do governo militar de atrelar, como diz GADOTTI (2000, p. 120), “todo o ensino ao capitalismo dependente”. De modo que o “modelo populista”, anterior ao golpe de 64, “foi substituído pelo modelo autoritário” no regime militar. Como exemplo ilustrativo desse processo,

Em 1965, o Ministro da Educação, Raymundo Moniz de Aragão, entregou a responsabilidade de "reformular a estrutura da universidade brasileira" a um grupo de especialistas norte-americanos. Nasce assim a **universidade autoritária**.

Com a vinda ao Brasil, naquele mesmo ano, do professor da Universidade de Huston, Rudolph Atcon, inaugura-se um novo estilo na política educacional no país. Como o Sr. Roberto Campos, Ministro da Fazenda, entregará a elaboração do orçamento nacional a técnicos americanos, o ministro da educação entregará a reformulação da política educacional brasileira a técnicos americanos. GADOTTI (2000, p. 120)

O que ficou conhecido como o “relatório Atcon” defende que a universidade brasileira deveria prestar serviços à “comunidade”, ou seja, à “empresa capitalista”. Naturalmente, o distanciamento dos interesses sociais, permaneceram naquele relatório (GADOTTI, 2000, p. 121).

Três coisas ficam claras no Relatório Atcon:

³³ As Universidades brasileiras funcionavam ainda nos anos 60 sob os mesmos estatutos que as criaram nos anos 30, mas que não correspondiam mais aos objetivos que se impunham a elas. Por isso havia a necessidade de reformulá-los.

1ª) ‘É preciso desenvolver uma filosofia educacional para o continente’, vale dizer, uma ideologia capaz de formar a cabeça dos novos quadros técnicos para o desenvolvimento capitalista sob a orientação do capital americano; 2ª) ‘A universidade latino-americana deve consolidar sua **autonomia** e adquirir um grau maior de independência real. O melhor sistema legal para alcançar este grau de liberdade é transformar a Universidade numa **fundação privada.**’ 3ª) ‘A reforma administrativa inclui eliminação da interferência estudantil na administração tanto colegiada como gremial’. Esta última recomendação parece ter inspirado o Relatório Meira Matos que, para fortalecer o princípio de autoridade na Universidade, propõe uma série de medidas de ‘ordem disciplinar’ para impedir qualquer representação estudantil. (GADOTTI, 2000, p. 121).

Nesse panorama, a Reforma foi a expressão das forças antidemocráticas e do *entreguismo* cultural de uma nação ao capital e ao controle ideológico estrangeiros – dos EUA. O que fica evidenciado quando a Reforma não passou por discussões, sendo imposta e adotando o modelo americano, com “o sistema de créditos, dois níveis de pós-graduação (mestrado e doutorado), introduziu-se o regime de tempo integral e de dedicação exclusiva, o exame vestibular unificado e classificatório” (GADOTTI, 2000, p. 122).

Assim, em relação ao acesso ao ensino superior, como saída encontrada, ao invés do aumento do número de vagas, foi instituída a nota de corte nos exames vestibulares. Acabando – ou amenizando – com o problema dos excedentes, os militares encontram um mecanismo de legitimar a sua política, isso porque, como acontece hoje, o que passou a determinar a quantidade de candidatos aprovados nos vestibulares das Universidades públicas não seria mais a quantidade de candidatos que atingissem certa nota limite previamente estipulada. A divulgação prévia da quantidade de vagas disponíveis é que passa a determinar a nota limite estipulada tendo como base o nível de aproveitamento dos próprios candidatos. Em certo sentido, tal medida *legalizou* a exclusão, entre outras coisas.

Uma das contrapartidas da Reforma foi a instituição de modo explícito de diversos cursinhos pré-vestibulares, que tinham como objetivo primeiro não educar os candidatos, mas treiná-los para fazerem os exames. E de modo indireto a medida fez com que os currículos das escolas de ensino fundamental e médio passassem, com o tempo, a ter como orientação o que era exigido nas provas.

A inversão de valores pedagógicos estava assim colocada em primeiro plano. A pressão social sobre a escola e, particularmente, sobre o professor para que preparassem os educandos não para a vida num sentido amplo, mas para o vestibular, tornou-se uma realidade agora também para as escolas *das* massas populares.

Se no plano pedagógico estas foram algumas conseqüências da reforma universitária, no plano político ela *propiciou*, também, uma drástica alteração no panorama. “Com as crises dos ‘excedentes’ em 68, a burguesia, que havia se apoderado do aparelho de Estado, não

desejando abrir mão de parcela de seus lucros, optou pela solução mais simples, **a solução do ensino pago**: expandir a rede de ensino privado” (GADOTTI, 2000, p. 117-118). Ou seja, os grupos que buscavam configurar os sistemas de ensino aos seus interesses em 61, não sendo completamente *bem sucedidos*, encontraram no governo militar condições para potencializar a sua política de privatização do ensino superior no país. Os dados oficiais sobre isso não deixam dúvidas acerca da vitória daqueles grupos.³⁴

As conseqüências disso sobre as políticas de formação docente são, mais ou menos, explícitas. O livro didático voltaria a desempenhar um papel fundamental como um recurso imprescindível ao professor para que *desse conta* dos conteúdos exigidos pelo vestibular. Nesse ambiente, foi natural a penetração do behaviorismo de Skinner, exercendo grande influxo na educação, fortalecendo o chamado movimento tecnicista dos anos 70. “Tal movimento representou em deixar de lado ‘o senso crítico’ sobre a essência das coisas, tudo em nome da produtividade e eficiência³⁵” (MORAIS, 1989, pp. 119-120).

Notadamente, esse movimento angariava as influências de *técnicos* americanos contratados pelo governo brasileiro para *auxiliar* nas questões políticas e, também, educacionais. Nesse panorama, não foram poucas as influências estrangeiras, notadamente aquelas vindas dos Estados Unidos da América, na forma dos acordos entre MEC - Ministério da Educação e Cultura e USAID - United State Agency for International Development, em substituição ao MEB – Movimento de Educação de Base, em vigor até a renúncia de Jânio Quadros. "Assim, a promissora virada da educação para o povo, dos anos 60, uma vez incinerada pelas chamadas de um equívoco histórico, foi transformada em componente barato dos adubos que alimentavam o crescimento da educação Tecnicista em nossa paisagem" (MORAIS, 1989, p. 122).

A escola brasileira dos anos 70 enfrentava, assim, problemas em duas principais frentes. A primeira delas dizia respeito à pressão social por resultados e aumento quantitativo dos *formados*, em ambiente de pouca ou nenhuma liberdade política e individual, o que fortalecia a pedagogia tecnicista como a *possível* em tal circunstância. Já a segunda, dizia respeito ao tipo de educação oferecida, que ainda era – e ainda hoje em muitos sentidos o é - predominantemente humanística e acadêmica.

³⁴ Tendo por base o relatório *Censo do Ensino Superior* do ano de 2003, feito pelo Ministério da Educação, observamos que das 1859 Instituições de Ensino Superior, as públicas somam 207, isto é, 11,1% e as particulares somam 1652, ou seja, 88,9% . Ainda, das 207 IES públicas, 83 (4,5% do total) são federais, 65 (3,5% do total) são estaduais e 59 (3,2% do total) são municipais. Quantidades estas que, quando relacionadas às dimensões e população de nosso território, tornam-se ridículas.

³⁵ E também em nome do medo, rotineiramente alimentado pelas atrocidades cometidas pelo regime militar.

A educação desse tipo, a mais difícil das educações, foi aqui tornada a mais fácil e a mais barata. Mas a população brasileira não está a buscar tais escolas em virtude dos ensinamentos que ministram, pois realmente pouco ensinam, mas pelas vantagens que oferecem e pelo menor custo de seus estudos, o que permite que sejam elas ainda escolas privadas. Como nem professores nem alunos lá estão seriamente a buscar a educação que a escola ‘proclama’ oferecer, reduzem-se todos os seus pseudo-estudos a expedientes para passar nos exames. (TEIXEIRA, 1976, p. 279).

De todo modo, foi esse tipo de *mentalidade* e de sistema educacional que foi *expandido* no Brasil e que de certo modo estava em consonância com a mentalidade da elite da época: expandir o ensino fundamental e médio, porque não era mais possível justificar e nem negar tal necessidade, mas sem comprometer a *qualidade* e, muito menos, sem acarretar *alterações* na classe social que historicamente sempre teve acesso ao ensino superior. De fato, a expansão nada mais fez que adequar na forma da lei as dualidades do sistema de ensino que eram, na verdade, reflexo da própria dualidade da sociedade (TEIXEIRA, 1976, p. 295).

Nesse sentido, mesmo prevendo adequações, de acordo com as especificidades locais, um fato que devemos considerar é que o ensino aristocrático tinha raízes muito profundas na sociedade brasileira e não seria facilmente substituído. Além disso, havia interesses de certos grupos sociais em manter seus privilégios, que exerciam forte pressão para que a situação não se alterasse.

Os altíssimos índices de repetência e de evasão, que até bem pouco tempo *esterilizavam* nossas crianças em termos de alguma possibilidade de mobilidade social que a escola se lhes pudesse representar, além de outros benefícios correlatos à educação formal, eram bons exemplos da intenção dos grupos dominantes da sociedade.

Além disso, não houve mudança de orientação em termos do que seria exigido no “exame de Estado” e os conteúdos inúteis, ligados a uma realidade distante até mesmo das elites, mas que serviam como um excelente filtro social, continuaram a ser cobrados nas provas e, conseqüentemente, numa inversão pedagógica explícita, a predominar nos currículos das escolas primárias e secundárias de todo o país.

Em todo caso, para a elite isso não haveria de ser um problema, pois a escola secundária e primária nunca representaram para ela uma prioridade, apenas a preparação para o exame vestibular e, conseqüentemente, o curso superior é que lhes interessava. Desse modo, a inutilidade de um currículo continuaria a lhe ser útil, porque seria um anteparo àqueles alunos provenientes das classes menos favorecidas, que dificilmente dispõem de tempo e recursos para gastar com estudos inúteis. Além disso, quanto mais distante da realidade fosse o exame vestibular tanto melhor, porque a necessidade de freqüência a um curso pré-

vestibular para ser aprovado nos exames seria o *tiro de misericórdia* naqueles que chegassem até esse patamar, mas que não tivessem recursos para pagar um cursinho.

Ainda, ao ser estipulado o número de vagas disponíveis no ensino superior, e não mais uma nota mínima a ser alcançada pelos candidatos, foi imposto que não bastava aprender apenas a *média* dos conteúdos, mas havia a necessidade de dominar³⁶ conteúdos em quantidade cada vez maiores, por conta da concorrência que, naturalmente, tendia a aumentar também cada vez mais. E um aumento na quantidade de conteúdos impunha a utilização de técnicas que caminhavam em direção oposta a um aprendizado significativo por parte do aluno. Ou seja, implantou-se certo ciclo vicioso, na educação brasileira, de difícil substituição e com drásticas conseqüências sociais ligadas à reprovação, inutilidade de componentes curriculares, utilização larga do Tecnicismo, entre outras.

*

Notadamente, entre 1960 e 1970, as mudanças nas políticas públicas da educação estavam de algum modo atreladas às mudanças na distribuição da renda. Isso porque as medidas econômicas, após o golpe de 64, destinavam-se a manter baixos os salários com a intenção de atrair investimentos estrangeiros, beneficiados por altas taxas de lucros (LEVIN, 1984, p. 28 e segs.)

Com o movimento de educação para todos, iniciado a partir de 1960, os setores sociais menos favorecidos, inclusive a maior parcela da população que se encontrava fora da escola, possivelmente nutria certa crença de que, com a expansão da escola, as desigualdades sociais seriam reduzidas e/ou amenizadas.

Sobre essa questão, LEVIN (1984, p. 28) defende que "a expansão da educação e a assim chamada democratização das oportunidades educacionais não constituem uma garantia automática de progresso social, igualdade e democracia". Isso porque a educação seria o resultado, ou uma conseqüência direta, de certas circunstâncias sociais bem definidas e não o contrário.

E na mesma direção, VELOSO (1984, p. 256) aponta que a desigualdade de renda, necessariamente, não diminui "com mudanças na distribuição de educação ou com o crescimento nas nações subdesenvolvidas".

Contudo, por um lado não podemos deixar de considerar que, historicamente, as lutas pela melhoria na qualidade de vida, principalmente no século XX, estiveram atreladas à luta por um maior oferecimento da educação *para todos*, não apenas em termos de quantidade,

³⁶ É proposital o uso do *dominar* no lugar do *aprender, conhecer* ou *saber*, porque, pautados em nossas experiências, entendemos que os conteúdos exigidos nos exames vestibulares são apenas decorados e não verdadeiramente aprendidos pelos alunos, por conta da inutilidade da qual falamos e também devido à utilização de métodos de ensino inadequados, normalmente pautados apenas na memorização e repetição...

mas também de qualidade. E, por outro lado, se é certo que as desigualdades sociais não diminuíram após a efetivação de ações afirmativas em termos de acesso à educação formal, cabe-nos questionarmos sobre quais foram os ganhos efetivos para a população que ingressou na escola, principalmente após os anos de 1960 e porque não foram maiores em termos de mobilidade social.

Em primeiro lugar, devemos considerar que o sistema nacional de ensino implantado, em muitos aspectos não relevava a cultura daquelas massas populares que passavam a ter acesso à escola. Sendo um bom exemplo disso as estatísticas da época que comprovam, através dos altos índices de reprovação e de evasão escolar já nas séries iniciais do ensino primário, a inadequação, entre outros motivos, da política e do currículo adotados por trazerem uma presença muito marcante daquele ensino falso e aéreo, que tinham por objetivo ser propedêutico ao superior, implantado pelas elites desde as nossas origens socioculturais. E, em segundo lugar, por não haver professores em número suficiente para atender à nova demanda e, por conta da abertura da lei 5692/71, as escolas começam a receber professores com uma formação muito precária, podendo ser considerados em muitos casos como leigos³⁷.

Adicionalmente a essa questão, o golpe de 64 tomou como primeira providência a “desculturalização do país” e “a despolitização” (MORAIS, 1989, p. 146) das massas populares e a perseguição aos setores progressistas da sociedade, corroborando para uma total e perniciosa dependência e alinhamento da educação com as políticas vigentes.

Um fato a ser considerado é que “um sistema educacional eficiente não pode proporcionar mobilidade a todos” e, também, “qualquer que seja a eficiência do sistema escolar, uma grande parte da população estará na parte inferior da estrutura ocupacional sem nenhum emprego ou com empregos ocasionais e de baixa remuneração” (LEVIN, 1984, p. 26).

COSTA, considerando a mobilidade educacional como a diferença do nível educacional entre pais e filhos e a mobilidade social como mobilidade ocupacional, pautada num estudo de 1968, afirma que de uma amostra de 8806 estudantes, de 22 cidades brasileiras, 73% deles em 1964 já haviam atingido um nível educacional superior ao de seus pais, enquanto 16% estavam no mesmo nível. O estudo aponta ainda que a mobilidade educacional foi maior nas regiões mais pobres do país, Nordeste e Norte, principalmente entre os estudantes procedentes de zonas rurais e nos de classe baixa. Argumenta, ainda, que a pesquisa apontava um rápido crescimento nos índices de mobilidade educacional, mais que aqueles observados em países como os Estados Unidos (Pastore e Owen, 1968, Apud

³⁷ Em muitas regiões do país ainda hoje os professores têm quase a mesma formação que oferecem a seus alunos das primeiras séries, quando têm alguma formação formal.

COSTA, 1984a, p. 60). Deixando de lado a obviedade de tal estudo³⁸, fica claro que a política de educação de massa implantada nos anos 60 estava surtindo efeito no tocante à mobilidade educacional, mas em termos da mobilidade social, ainda estava por se efetivar.

De fato, como defende LEVIN (1984)

A expansão da educação e a assim chamada democratização das oportunidades educacionais não constituem uma garantia automática de progresso social, igualdade e democracia. (p. 28)

A disponibilidade de empregos e sua alocação dependem de fatores que não são ligados diretamente ao sistema educacional. O potencial nivelador e democratizante da escola dependem decisivamente da sociedade como um todo e não somente do sistema educacional. (p. 32)

Ou seja, as medidas, em termos de políticas educacionais colocadas em prática após 1960, não estavam atreladas e nem eram conseqüência de reformas sociais mais amplas que propiciassem uma real mobilidade social. Assim,

Apesar da esperança de mobilidade, as escolas tendem a reproduzir a hierarquia de classes sociais de geração a geração, de forma que as diferenças sociais entre as crianças contribuirão para que estas sejam preparadas para posições sociais bastante semelhantes à de seus pais. Ainda que o pobre seja capaz de aumentar a escolaridade de seus filhos relativamente à que ele próprio tem, seus filhos tornar-se-ão adultos e continuarão nos níveis mais baixos da estrutura ocupacional (LEVIN, 1984, p. 27)

Nesse sentido, o propagado direito à educação não representou de fato modificações na estrutura social brasileira. Talvez porque o que houve, no caso brasileiro, foi a expansão do mesmo sistema educacional que trazia heranças daquela tradição academicista e aristocrática (ROMANELLI, 1980, 61) e que não poderia ir ao encontro dos anseios de uma sociedade heterogênea, como era – e ainda é – o caso no Brasil.

Por isso, “o direito de todos à educação não passou, na verdade, de direito de todos aqueles que se mostrassem capazes, segundos padrões ditados pelos valores das classes dominantes” (ROMANELLI, 1980, 105).

*

Diante do que expusemos, devemos considerar que houve certa intenção e interesse de certos grupos sociais para que as coisas acontecessem de uma forma e não de outra. A idéia de uma educação para todos, mas que na verdade não trazia em seu projeto reais possibilidades em termos de um aumento nos índices de mobilidade social, não seria facilmente *vendida* às classes menos favorecidas. Por isso, talvez, esta classe social deveria

³⁸ Consideramos ser de algum modo óbvio que num país onde historicamente o povo encontrava-se fora da escola, quando da implantação de um sistema escolar *para todos*, os índices de mobilidade escolar sejam maiores que os daqueles países onde o ensino atinga uma parcela maior da população há mais tempo.

ser convenientemente convencida de que as oportunidades eram as mesmas para *todos*, e que o sucesso *individual* deveria ser um mérito do *próprio* indivíduo. É natural supor que por trás de tal idéia está uma propaganda ideológica muito subjacente que tende, em casos extremos, a culpar o pobre pela sua pobreza, afastando as origens do problema dos atos sociais em si. Isso naturalmente não poderia ser conseguido sem a utilização de intelectuais a serviço da hegemonia dominante – os professores, inclusive.

Quando fala em igualdade de acesso à educação, COSTA focaliza a questão sob duas distinções principais:

Uma é a que identifica igualdade de oportunidade a igualdade de acesso à escola; outra é a que vê igualdades de oportunidades educacionais como igualdade de sucesso ou de resultados. Uma abordagem preocupa-se com igualdade no começo e outra com igualdade no fim do processo.

Não se pode chegar a igualdade de resultados se não existir igualdade de condições desde o início do processo. O simples acesso às escolas não assegura necessariamente a igualdade de resultados. O ambiente familiar exerce influência considerável sobre o desempenho escolar dos alunos, e aqueles de classe social baixa, ainda quando começaram o processo de escolarização na idade regular, apresentaram rendimento inferior relativamente aos demais colegas e, não raras vezes, são reprovados e repetem o ano, o que, quando não os leva a abandonar a escola, coloca-os numa posição de desvantagem relativamente a seus colegas que foram bem sucedidos na carreira escolar. (COSTA, 1984b, p. 75)

O fato é que a educação tende, em certo sentido, a reproduzir condições sociais que, em geral, são externas às preocupações da maioria – ou minorias, como comumente são chamados os excluídos. Por isso, numa sociedade injusta, a escola também será injusta, numa sociedade ditatorial a escola tenderá a reproduzir os valores e as diretrizes do(s) ditador(es)³⁹ (LEVIN, 1984, p. 29).

Por isso, se antes da propagada expansão da educação *para todos*, o povo não tinha acesso à educação formal, agora, em tal sistema,

Se os filhos dos pobres são preparados para profissões de baixo nível ou para trabalhos não-qualificados, enquanto os filhos dos ricos recebem preparação acadêmica para uma eventual freqüência à universidade, mesmo que os dois grupos recebessem a mesma quantidade de escolarização os resultados seriam diferentes. Além do tratamento diferencial dos jovens há que se considerar o conteúdo democrático da escolarização. Em que medida os alunos estão sendo educados a participar e em que medida eles estão simplesmente seguindo a

³⁹ Nessa direção, podemos pontuar como exemplo a disciplina de OSPB – Organização Social e Política Brasileira, comum nos programas curriculares escolares até início dos anos de 1990, ou a de EPB – Estudo dos Problemas Brasileiros, até recentemente obrigatória nos cursos superiores. Numa sociedade democrática, muito provavelmente estas disciplinas tenderiam a ser utilizadas como uma forma de propiciar condições a que o educando entendesse as diretrizes e funções das organizações públicas e políticas e os problemas inerentes à sociedade na qual ele atua/atuará. Já numa sociedade que vivia sob um regime ditatorial, como a brasileira, estas disciplinas eram utilizadas como mote à doutrinação e para a defesa dos valores políticos que, em geral, iam contra os interesses da massa popular e dos grupos sociais progressistas.

estrutura, o currículo e a autoridade do processo educacional organizado sem participação alguma? (LEVIN, 1984, p. 30)

Ou seja, podemos afirmar que “muitos fatores exercem influência sobre o acesso ao ensino superior, contudo, como foi apontado pela UNESCO (1967), a questão do acesso à educação superior é decidida muito antes de o estudante alcançar a idade de admissão” (COSTA, 1984b, p. 141).

*

Em relação à formação docente, a LDB de 1961 nada determinou de diferente em termos do que era feito até então (TEIXEIRA, 1976, p. 310). Entretanto, com o estabelecimento do Tecnicismo e como conseqüência do tipo de governo imposto ao Brasil em 1964, os professores progressivamente passaram a representar um papel cada vez mais secundário no processo pedagógico de ensino e de aprendizagem, tornando-se um certo tipo de executores de determinações e programas pensados e organizados por especialistas alheios ao processo, além de serem considerados *supostamente* neutros (MORAIS, 1989, pp. 121-121).

Nesse período ocorre também certa expansão em termos de quantidade de vagas oferecidas para professores, ocasionando nas últimas décadas uma mudança no perfil das pessoas que buscam o magistério (as licenciaturas). São, “na grande maioria, alunos de escolas públicas e viveram, como seus alunos, a mesma crise educacional e passaram pelos mesmos problemas e dificuldades, inclusive o de superar, na escola, as diferenças de ambiente cultural e lingüístico” (FRANCHI, 1995, p. 35). Com isso, é possível falarmos em popularização da profissão docente no sentido de que passa a ser exercida agora por pessoas com um capital cultural⁴⁰ muito próximo ao de seus alunos. Naturalmente tal mudança acarreta alterações também nas expectativas, auto-estima, parâmetros para a construção da identidade profissional dos professores, entre outros fatores. Sobre essa questão, é possível encontrarmos nos textos oficiais sobre formação docente, colocações como a que segue:

De modo geral, não só no Brasil, mas na maioria dos países em desenvolvimento, o professor é uma pessoa de nível sócio-econômico baixo, com formação geral insuficiente (produto, ele próprio, de uma escola pública de má qualidade), formação profissional precária (ou inexistente), reduzido contato com a produção científica, a tecnologia e os livros -e, consci)cientemente, (sic!) com o uso desses recursos. (BRASIL, 1999, p. 31)

⁴⁰ Termo usado aqui com o significado que lhe é dado por BOURDIEU (2003, pp. 41 e segs.), como a herança cultural – sistemas de valores, crenças, etc. -, própria do meio familiar que o indivíduo vai *assimilando* de modo indireto/implicitamente, mas que lhe é profundamente interiorizada, e que ao longo da vida pode se lhe representar vantagens e/ou desvantagens em relação ao que é socialmente cobrado e valorizado.

Desse modo, é natural atrelarmos à expansão da profissão docente a desvalorização não apenas em termos da diminuição de algum *status* social relacionado a ela, mas, principalmente, a desvalorização salarial. FRANCHI (1995, p. 22) ressalta que, do início dos anos 60 ao início dos anos 90, o salário dos professores em alguns níveis de categorização no Estado de São Paulo sofreu uma vertiginosa queda de até 6,37 vezes. Por isso, essas questões não podem ser analisadas isoladamente.

Juntando-se a esse quadro a mudança do modelo de escola que passamos a ter depois do processo de *democratização* do ensino (escola para *todos*), a educação passou a conviver com três *novos* problemas. O primeiro relaciona-se ao fato de que os modelos de professores socialmente construídos antes desse processo, de certo modo, não correspondem mais ao modelo e aos anseios colocados pela realidade. E, o segundo, diz respeito ao fato de que o *novo* professor ingressante já traz em sua formação *distorções* do próprio sistema no qual atuará. E, o terceiro, diz respeito à cultura escolar dominante, de algum modo distante da cultura do aluno ingressante e do professor.

Diante de tudo o que expusemos, fica de algum modo evidente que o professor, como a massa popular brasileira, historicamente sempre foram esquecidos quando das decisões/participações políticas. Assim, mesmo devendo ser uma característica da profissão docente, a autonomia do professor não era – e nem é – contemplada nas decisões políticas (FRANCHI, 1995, p. 30) e, como regra geral, os educadores não participam dos processos decisórios de mudanças de legislação, por exemplo, ficando à mercê de lógicas administrativas que não raro são alienígenas a eles.

Assim, a autonomia docente sendo uma construção, ou antes, um processo de construção permanente, deveria ser iniciada já no período que compreende a formação inicial e, de modo mais incisivo, (deveria) continuar ao longo da atuação e de uma prática de formação continuada (permanente).

No entanto, tudo nos leva a crer que o modo como a educação se *expandiu* em nosso país e as conseqüências disso junto às instâncias de formação de professores corroboram a idéia de que o professor deve ser um profissional como um outro qualquer e que sua autonomia não deve ser maior ou diferente daquela exercida por qualquer funcionário assalariado.

Devemos considerar que o sistema ditatorial imposto ao Brasil após 1964 atuou fortemente no sentido de convencer o professor e a sociedade como um todo de que assim deveria ser.

Baseados em nossa experiência como formadores de professores, podemos afirmar que o *sistema* foi eficaz em sua propaganda, pois ainda hoje os alunos dos cursos de licenciatura

nos quais atuamos trazem essa idéia muito presente em suas concepções iniciais acerca do que é *ser* professor. Em geral, defendem que o profissional da educação tem como tarefa primeira ensinar os conteúdos, explicitando que isso acontece de modo um tanto passivo por parte do educador e do educando, *sujeitos* a um processo externo a eles. Vale ressaltar que esses *candidatos* a professores são resultado do processo educativo no qual eles atuarão futuramente, como já foi dito, e por isso, essas concepções são construídas durante os anos em que eram alunos do sistema no qual atuarão.

*

Diante de tudo isso, ficam evidentes as desvantagens dos alunos das classes menos favorecidas frente aos mecanismos de acesso e às possibilidades de mobilidade social que eventualmente a escola pudesse oferecer.

Em primeiro lugar, como foi ressaltado, o professor que supostamente deveria estar preparado para formar o educando, traz em sua bagagem cultural, no sentido que lhe atribui BOURDIEU, as mesmas desvantagens trazidas pelo aluno. Em segundo lugar, a cultura propagada na escola é algo distante da(s) cultura(s) do(s) professor(s) e dos educandos.

Dessa forma, *“tudo tende a mostrar que ele [o sistema escolar] é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural”* (BOURDIEU, 2003, p. 41).

Ou seja, a escola propaga certa ideologia do “dom”, através da qual são deslocadas as conseqüências das ações sociais e políticas para um âmbito essencialmente individual, sob o qual a falha do educando (e, por que não, também do educador) no processo ocorre por uma *culpa* essencialmente sua, por não possuir um “dom” natural que lhe propiciaria vantagens no sistema escolar.

Com isso, o chamado privilégio cultural ou capital cultural (BOURDIEU, 2003) não é percebido – propositadamente? - no processo. Entretanto, “a herança cultural, que difere (...) segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito” (BOURDIEU, 2003, p. 42).

Ao mesmo tempo em que os membros das classes menos favorecidas são convencidos da ausência de “dom”, aqueles provenientes das classes cultas, por terem recebido as suas heranças culturais de maneira “osmótica”, convencem-se do oposto, “de que eles só devem aos seus dons esses conhecimentos, essas aptidões e essas atitudes, que, desse modo, não lhes parecem resultar de uma aprendizagem” (BOURDIEU, 2003, p. 46).

Há ainda outros fatores a se considerar na experiência escolar, que colocam em situação de desvantagem aqueles alunos provenientes das classes menos favorecidas, tais

como origem geográfica, nível educacional dos pais, renda familiar, distância entre suas residências e centros de ensino e de cultura – escolas, universidades, museus, cinemas, teatros, etc. Além disso, BOURDIEU (2003) ressalta que a herança cultural ainda é fator preponderante mesmo em relação à renda familiar. Dito de outro modo, uma família que se vê repentinamente enriquecida ou que tenha sua renda aumentada, não tem garantias de sucesso frente ao sistema escolar. Isso porque lhe faltaria a herança da cultura que é valorizada no processo escolar.⁴¹

Paralelamente a estas questões, principalmente nas décadas de 1960 e 1970, corria a teoria do “capital humano”. Esta teoria buscava equalizar, sob a ótica capitalista, o desenvolvimento econômico – das nações – e o desenvolvimento individual – humano. Considerava que a um acréscimo na instrução/educação/treinamento implicaria, ou corresponderia, um aumento também na capacidade de produção. Como ressalta FRIGOTTO

No Brasil, esta teoria é rapidamente alçada ao plano das teorias do desenvolvimento e da equalização social no contexto do *milagre econômico*. [...] É na crença nesta mágica solução, ao largo das relações de poder na sociedade, que um dos mais ilustres representantes da escola econômica neoclássica no Brasil, Mário H. Simonsen, no final da década de 60 e início de 70, pregava ao mundo que o Brasil tinha encontrado seu caminho para o desenvolvimento e eliminação das desigualdades, não pelo incentivo ao conflito de classes, mas pela equalização do acesso à escola e pelo alto investimento em educação (Simonsen, 1969). O Mobral, de triste memória, foi a grande obra, em matéria de educação, que Simonsen criou e deixou como legado. (1999, pp. 41-42)

Assim, atrelada a esta teoria estava a crença de que a educação representava um tipo de insumo necessário e suficiente para a solução dos problemas sociais, sem se questionar, por exemplo, as desigualdades inerentes a uma sociedade de classes e à própria luta de classes.

Desse modo, a teoria do capital humano, guiada por uma mentalidade economicista, “estabelece um reducionismo da concepção de trabalho, homem e sociedade e que balizou as políticas educacionais tecnicistas do regime militar” (FRIGOTTO, 1999, p. 196).

O fato é que o tecnicismo fortalecido, entre outros fatores, também pela teoria do capital humano, varre da pedagogia brasileira qualquer tentativa que representasse certo antagonismo à ideologia dominante. A idéia de uma formação rápida, com muitos conteúdos e em consonância com o que era exigido pelo mercado de trabalho atravessa os anos 60 e 1970, chegando aos anos 80 com poucas variações. Grosso modo, a corrente pedagógica tecnicista ainda hoje se faz notar como a dominante na maioria das escolas – e universidades.

⁴¹ Não estamos com isso querendo dizer que é função da escola *apresentar* unilateralmente a cultura dominante para os educandos. Em todo caso, esta questão será retomada mais adiante, quando tratarmos das contribuições de Paulo FREIRE.

Em todo caso, a partir de 1980, mesmo sem serem questionadas ou colocadas em pauta as lutas de classes, inerentes à nossa sociedade, entram em cena novos conceitos. Como coloca FRIGOTTO (1999, p. 55),

Trata-se, na verdade, de uma metamorfose de conceitos sem, todavia, alterar-se fundamentalmente as relações sociais que mascaram.

No plano da ordem econômica, os conceitos ou categorias postas são: flexibilidade, participação, trabalho em equipe, competência, competitividade e qualidade total. No plano da formação humana são: pedagogia da qualidade, multi-habilitação, policognição, polivalência e formação abstrata. Nesta perspectiva, configura-se uma crescente unanimidade do discurso da ‘modernidade’ em defesa da escola básica de qualidade.

Porém, o conceito de “qualidade” no Brasil é bastante relativo quando se leva em conta o processo de desenvolvimento *educacional*. O fato é que, concordando com FRIGOTTO (1999, 143), as bases economicistas que nortearam teórica e ideologicamente a legislação educacional brasileira, principalmente após o golpe de Estado de 64, ainda estão vigentes hoje, mesmo que se observem exceções em alguns municípios e Estados. A educação das classes populares, em particular, nunca foi levado a sério em nosso país. E mesmo a Constituição de 1988, sob a suposta égide da democracia, muito pouco fez em termos de modificações do que se observava antes dela. As oligarquias, de tradição ainda colonial, barraram a maioria das propostas – se não todas – que representavam algum avanço. Mais uma vez, em concordância com o que se observou ao longo de nossa história, a Constituição promulgada em 1988 mostrou que as questões educacionais são assuntos menores em nosso país (FERNANDES, 1992, Apud FRIGOTTO, 1999, 158).

Assim, “qualidade”, em termos pedagógicos, geralmente não diz respeito a métodos e técnicas de ensino relativos à correntes pedagógicas que tenham como um de seus objetivos primeiros incluir criticamente o educando em seu processo de formação. Ainda são entendidos como indicadores de qualidade os cumprimentos burocráticos, a aplicação de testes padronizados, mesmo que comprovem o óbvio – que a situação vai mal. Sob essa ótica, uma educação é considerada de qualidade se os educandos atingem conceitos elevados em testes que pouco medem além do domínio de técnicas, geralmente ensinadas de modo muito próximo a um adestramento, de maneira repetitiva, acrítica, alienante.

Após o início da abertura política – que teve como momentos marcantes a anistia em 1979 e o movimento “Diretas Já”, que culminou na eleição do primeiro presidente civil após 1964, em 1985 - a educação brasileira iniciou um processo que podemos chamar de *busca por*

*sua identidade perdida*⁴², no qual a concepção da “qualidade total” norteou muitas propostas, principalmente na escola pública. Porém, em concordância com HYPOLITO (1997, p. 83 – Nota 6), tais propostas, com um claro recorte neoconservador ou neotecnicista, representaram em muitos aspectos uma nova investida da “Teoria do Capital Humano”, mesmo que com roupagens novas, mas ainda guiadas pela mesma mentalidade/ideologia que tem na averiguação através de testes a principal força motriz da educação nacional. Com muito pouca variação, ainda que na letra da Lei de Diretrizes sejam observados parâmetros em muitos sentidos inovadores, o panorama educacional brasileiro vive ainda a inexistência de uma identidade.

Se considerarmos que a LDB 9394, de 1996, foi pouco – ou quase nada - discutida entre os setores sociais direta e indiretamente envolvidos com as questões educacionais, em comparação com os 13 anos em que tramitou no Senado antes de ser aprovada a LDB 4024 de 1961, poderíamos concluir que muito pouco avançamos em termos da nossa histórica in experiência democrática.

2.3 - A matemática escolar e seu ensino no Brasil

A dinâmica cultural, após o contato dos europeus com as civilizações americanas, privilegiou a ciência do vencedor e nunca ou raramente a do vencido. Como conseqüência disso, as matemáticas das civilizações subjugadas foram marginalizadas e em sua maioria esquecidas. “Em outras palavras, os estabelecimentos científicos e os próprios cientistas das civilizações conquistadas não foram reconhecidos como tal pelos conquistadores” (D’AMBROSIO, 2003, p. 3).⁴³

Entretanto, como mostram D’AMBROSIO (2003), VALENTE (1999), SILVA (2003), CASTRO (1999), entre outros, houve uma insipiente produção de matemática no Brasil entre a chegada dos portugueses e a vinda da Corte. Além disso, é possível afirmar que a matemática tinha mais característica de *importada* do que de *nativa*. E seu ensino tinha como principal objetivo as questões bélicas. Ou, como coloca VALENTE (1999, p. 19), “localizamo-nos bem no meio de bombas e fortificações para a defesa da antiga colônia de Portugal e lá encontraremos as mais remotas origens de nossa matemática escolar”. Isso porque se fazia necessária a fortificação/proteção da extensão costeira. As várias construções

⁴² Isso porque consideramos que o sistema militar que assolou nosso país por quase 30 anos nos fez, em muitos aspectos, *caminhar para trás*, em termos de avanços na implementação de práticas inovadoras e condizentes com a construção de uma sociedade crítica e participativa política e socialmente. Assim, o aprendizado de nossa curta vivência democrática – de 1945 a 1964 – muito pouco sobreviveu após o militarismo.

⁴³ Sendo um alento, nesse contexto, as pesquisas em história da matemática e, fundamentalmente, as de etnomatemática que têm resgatado conhecimentos matemáticos próprios dos povos americanos *anteriores* à colonização e de seus remanescentes.

– fortes – remanescentes do período colonial, dispostos ao longo de nossa linha costeira e ao longo de rios, são exemplos daquela preocupação.

Antes disso, os primeiros registros que se tem sobre o ensino de matemática no Brasil, como aponta VALENTE (1999, p. 26), dizem respeito à “Aula de Esfera” que tinha por base textos medievais do Séc. XIII sobre princípios de cosmografia. Rudimentos de aritmética e de geometria formavam a base daquelas aulas. E, naturalmente, a geometria ensinada tinha como fonte traduções de *Os Elementos*, de Euclides (CASTRO, 1999, p. 13).

Se por um lado, tendo por base os autores consultados, é possível afirmar que no período jesuítico a matemática foi de certo modo segregada, não havendo uma preocupação com as aplicações que fossem mais além das questões imediatas do cotidiano: contar e medir, por outro lado, ante a monumental riqueza acumulada por aquela organização religiosa durante os dois séculos e meio em que atuou no *mundo*, é possível supor que eram ensinados a seus membros conhecimentos de economia, administração, entre outros, que exigem um sólido e profundo conhecimento matemático, muito além daqueles apontados antes. Dito de outro modo, tudo indica que deveria haver um ensino de matemática diferenciado a seus membros. Isso fica evidenciado, quando SILVA comenta que no curso de Artes oferecido no Colégio de Salvador, criado em 1572, “estudava-se durante três anos: Matemática, Lógica, Física, Metafísica e Ética” (2003, p. 14). Mesmo não sendo reconhecido pela corte como um curso superior - proibido na colônia -, ele oferecia uma formação de bacharelado ou licenciatura a seus alunos. Em termos dos tópicos de matemática, eram estudados: “Geometria Euclidiana, Perspectiva, Trigonometria, alguns tipos de equações algébricas, razão, proporção, juros” (2003, p. 14).

Mesmo o curso de Artes tendo sido oferecido em oito dentre os dezessete colégios fundados pelos jesuítas na colônia, a preocupação com o ensino das *letras* e a preparação para o sacerdócio ofuscavam o ensino dos *números*. Assim, durante muito tempo a matemática não desempenhou um papel de *ciência* de grande valor na colônia – a exemplo do que acontecia em Portugal. O que não impediu que alguns jesuítas se destacassem nessa área.

Como ressalta VALENTE (1999, p. 36), o fato de Portugal ter vivido sob a tutela dos espanhóis, entre 1580 e 1640, fez com que houvesse certo interesse da Coroa Portuguesa para que se direcionasse o ensino de matemática das *Aulas de Esfera* para as questões bélicas. É quando surgem as *Aulas de Artilharia e de Fortificação*. Esse fato relacionava-se com a postura adotada pelo rei português de fechar as fronteiras de seu país numa tentativa de reconstruir as bases de sua independência. Dessa forma, é natural que as questões militares se relacionassem com a matemática e com seu ensino. Dito de outro modo, o ensino de

matemática na colônia, mesmo tendo uma preocupação com questões práticas, entra em cena pela porta das questões bélicas.

De fato, frente a um imenso território a conservar e a proteger de invasões estrangeiras e frente ao desenvolvimento dos instrumentos de guerra – os canhões em particular – as potências colonialistas lançaram-se na edificação de sistemas de ensino de matemática que dessem conta dessa *demanda histórica*.

Porém, no caso de Portugal, não devemos compreender essa *mudança* com uma preocupação por parte da coroa de desenvolver cientificamente e culturalmente o país – e a colônia.

Primeiro, devido ao controle pela coroa espanhola e, depois, com o fechamento de suas fronteiras, Portugal *afasta-se* do desenvolvimento científico que acontecia em outros países europeus. Dessa forma, mesmo os manuais que orientavam o ensino de matemática das “Aulas de Artilharia e Fortificação”, tinham como base manuais europeus, principalmente espanhóis e franceses. Nesse sentido, como ressalta D’AMBROSIO (2003, p. 5), a fundação da Real Academia Militar de Matemática, em 1720, em Madri, com uma preocupação com um sólido ensino de matemática, tendo em vista fins bélicos, influenciou seu ensino nas colônias. A exemplo disso, os Livros de José Fernandes Pinto Alpoim (1700-1765), *Exames de Artilheiros (1744)* e *Exame de Bombeiros (1748)* são reflexos do desenvolvimento/ensino da “Matemática Militar” européia.

Em outros casos, os manuais não eram mais que traduções literais de compêndios europeus. Inclusive, “os livros de Bélidor e Bézout [franceses], largamente utilizados naquela época, representam, pelas mãos do Marquês de Pombal, uma universalização da matemática escolar ensinada na Europa” (VALENTE, 1999, p. 87).

De todo modo, de acordo com DIAS (2002, pp. 19-20), em decorrência da *utilização* dos manuais de Bélidor e Bézout é que ocorre uma separação entre aritmética e geometria no ensino nas escolas e, mais tarde, sendo acrescida a álgebra.

Devemos considerar que o *atraso* da colônia, fora o interesse da coroa para que se mantivesse presa a uma realidade medieval, era fundamentalmente reflexo do atraso científico de Portugal. Como coloca CASTRO (1999, p. 16), de 1622 até a reforma implementada pelo Marquês de Pombal, “na Universidade de Coimbra havia uma única cadeira de matemática”, sendo criado após a mencionada reforma, em 1772, um curso de quatro anos dessa ciência. E mesmo assim, os objetivos do ensino de matemática giravam, basicamente, em reproduzir o que já se sabia, sem haver uma preocupação em se produzir conhecimento novo, como coloca SILVA (2003, p. 23). Contribuiu para isso o fato de o Marquês de Pombal, ao invés de contratar matemáticos para fazer *funcionar* a cadeira de matemática da universidade de

Coimbra, ter preferido contratar engenheiros italianos. Talvez, por isso, a matemática ensinada em Portugal, ainda no final do século XVIII, era não muito diferente da matemática medieval; alheia ao desenvolvimento que acontecia nessa ciência nos países vizinhos da Europa (SILVA, 2003, P. 23).

De todo modo, os jesuítas fundaram em 1757, no Colégio de Salvador, uma Faculdade de Matemática. Esse fato criava uma situação paradoxal. Isso porque a corte não reconhecia os títulos oferecidos aos formados na colônia, que eram obrigados a refazer o curso e/ou prestar exames de equivalência na universidade de Coimbra (SILVA, 2003, p. 15). Isso numa realidade em que uma mesma congregação controlava as duas instituições.

Alguns inicianos, como já mencionamos antes, demonstravam certo interesse pelas ciências matemáticas. Inclusive, como nos mostram vários exemplos na literatura consultada, alguns resultados e teoremas importantes foram creditados aos jesuítas. Entretanto, SILVA (2003, p. 17) pontua que o domínio/interesse dos jesuítas *portugueses* pela matemática não se igualava ao de seus colegas que atuavam em Roma. Cita, entre outros exemplos, o julgamento de Galileu, que requereu dos julgadores uma forte base matemática para fazer frente aos conhecimentos daquele cientista.

Não podemos deixar de ressaltar que essas questões, relacionadas à matemática escolar no Brasil colônia dizem muito sobre aquilo que era reservado à maior colônia portuguesa em termos de seu desenvolvimento cultural e político. As formas educativas, além dos conteúdos de ensino de matemática, não estavam *endereçadas* a uma transformação da realidade da colônia. Ao contrário, um incremento no desenvolvimento das pesquisas matemáticas aqui representaria, tudo nos leva a crer, um caminho aberto em direção ao desenvolvimento e à autonomia política.

Nesse sentido, a proibição da indústria gráfica representou uma grande barreira para o desenvolvimento da matemática e de seu ensino, assim como para o desenvolvimento cultural e científico em geral no Brasil colonial, deixando tristes heranças a serem superadas.

Após a reforma da universidade de Coimbra, a cadeira (disciplina) de Geometria tornou-se compulsória a todos os alunos daquela universidade (SILVA, 2003, p.21). Esse fato, tendo por base a idéia de que o ensino de geometria é um modo seguro de *desenvolver o raciocínio lógico*, manteve-se durante bastante tempo presente nos programas dos cursos superiores. Inclusive, quando da discussão sobre os estatutos dos primeiros cursos jurídicos implantados no Brasil, em 1827, houve calorosas defesas acerca da necessidade da geometria fazer parte dos pré-requisitos necessários aos candidatos (VALENTE, 1999, pp. 114 e segs.). Na mesma direção, “em 1832, pela nova organização das Academias Médico-Cirúrgicas do Rio de Janeiro e da Bahia, também são exigidos aos candidatos para ingresso, conhecimentos

de Aritmética e Geometria” (VALENTE, 1999, p. 118). É possível percebermos a força da tradição.

A realidade colonial não se altera muito ao longo de quase três séculos, sendo, mesmo que parcialmente, abalada apenas com a vinda da corte para o Brasil, quando foi criada a Escola Militar que ofereceu um curso de doutorado em matemática (D’AMBROSIO, 2003, p. 8).

Podemos considerar que a criação da Academia Real Militar, em 1810, marcou, como apontam AZEVEDO (1958, p. 163), CASTRO (1999, p. 26) e D’AMBROSIO (2003, p. 8) a introdução das matemáticas superiores no país, tendo como um de seus primeiros e mais proeminentes formados o “Souzinha” - Joaquim Gomes de Souza (1829-1863) - que desapareceu enquanto fazia uma viagem à Inglaterra. É considerado o primeiro matemático formado no país com reconhecimento na Europa.

É com a criação daquela Academia, como aponta VALENTE (1999, p. 107), que ocorre a separação entre a matemática superior e a matemática elementar. Antes disso, as “Aulas de Artilharia e Fortificação”, com a sua “geometria prática” (VALENTE, 1999, p. 42), representavam “o” ensino de matemática no Brasil.

Entretanto, mesmo havendo certa separação entre os níveis secundário e superior, em termos de *conteúdos* matemáticos, o secundário manteve-se como propedêutico ao superior, tendo como justificativa para a sua manutenção, tudo indica, apenas a tradição histórica. O que equivale a dizer que os conhecimentos técnicos matemáticos⁴⁴, como ressalta VALENTE (1999, pp. 118-119 e 196), vão amalgamando-se à cultura escolar, com os exames preparatórios funcionando como um tipo de catalisador deste processo. Do mesmo modo, o Colégio Pedro II, fundado em 1838, ao colocar a matemática em todas as séries, além de funcionar como um tipo de instituição *parâmetro* para as demais, fez com que uma mesma matemática escolar fosse adotada em todas as escolas secundárias.

Conscientemente ou não, as autoridades que implementaram os preparatórios e o modelo do currículo do Pedro II fizeram com que um mesmo currículo fosse adotado no país todo. Além disso, os conteúdos, livros-texto e o tipo de ensino praticado eram sumariamente importados, principalmente da França, desde os tempos coloniais até muito recentemente. Sendo exemplos mais recentes e clássicos disso as obras FIC – Frères de l’Instruction Cheétiene (Frades da Instrução Cristã), adotadas, principalmente no Colégio Pedro II, até “meados da década de 1950” (VALENTE, 2003, p. 186).

⁴⁴ Naturalmente, quando falamos em ensino de matemática, em momentos históricos que antecedem 1931, ou seja, que antecedem a Reforma Francisco Campos, devemos entender com isso os ensinamentos de Aritmética, Geometria e Álgebra, etc. como disciplinas/campos desconexos. Apenas com aquela reforma é que estas disciplinas fundiram-se numa área denominada de matemática.

E no caso da matemática superior, ela manteve-se atrelada ao ensino militar, o que corroborava a situação de estagnação em termos do desenvolvimento de pesquisas de matemática feita por matemáticos de formação. Dito de outro modo, a situação não permitia que uma tradição de pesquisas em matemática e de ensino de matemática – educação matemática – se desenvolvesse no país.

Além disso, o modelo de contratar profissionais de matemática e de outras áreas, em outros países, adotado por Portugal quando da reforma da universidade de Coimbra, em 1772, no que se relaciona à cadeira de matemática e no movimento de modernização da colônia, em 1816, quando foram contratados os artistas franceses, permaneceu arraigado à nossa *cultura*. São exemplos disso, a contratação de professores franceses para a implantação da Escola de Minas, em Ouro Preto, no ano de 1870 (SILVA, 2003, p. 56); a contratação de matemáticos italianos, em 1934, quando foi organizada a Universidade de São Paulo e, depois, a contratação de matemáticos franceses para atuarem também nesta universidade (SILVA, 2003, p. 50).

Cabe lembrar, antes, que a separação entre ensino civil e militar no que se relaciona à matemática aconteceu apenas em 1870. Até então, a formação em *matemática* acontecia nas academias militares. Depois desse ano, com a criação da Escola Politécnica no Rio de Janeiro, o curso de matemática passou a ser oferecido também nesta Escola. (Isso quase cem anos após a criação das Politécnicas francesas, criadas em 1794.) E entre 1896 e 1934, a formação em matemática acontecia apenas nas Escolas Politécnicas, ou seja, nos cursos de engenharia (SILVA, 2003, p. 38).

Frente a tudo isso, DIAS (2002, pp. 25-25) identifica (pelo menos) quatro grandes períodos em termos da história da matemática no Brasil.

O primeiro período, das atividades matemáticas desenvolvidas quase que somente nos colégios jesuítas, foi drasticamente interrompido com a expulsão dessa ordem religiosa do país, em 1759; o segundo período, das atividades matemáticas desenvolvidas nas escolas de engenharia militar e civil, que foi demarcado pelas aulas de artilharia e fortificação (1739), pela fundação da Academia Real Militar (1810), da Escola Politécnica do Rio de Janeiro (1874) e de outras escolas de engenharia no final do século XIX [...]; o terceiro período, marcado pelas atividades matemáticas desenvolvidas nas faculdades de filosofia, foi demarcado pela fundação de instituições como a FFCL (1934), a Faculdade de Ciências da Universidade Federal (1935), que alguns anos depois foi absorvida pela FNFi (1939), e as outras faculdades de filosofia dos diversos estados do país, onde passaram a funcionar os cursos de matemática até a Reforma Universitária de 1968; finalmente, o quarto período, das atividades matemáticas desenvolvidas nos institutos ou departamentos de matemática autônomos, como o Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA, 1952) e o Instituto de Física e Matemática do Recife (IFM, 1954), que se estende até os nossos dias.

Como o próprio autor pontua na seqüência (p. 26) de seu texto, estes marcos são essencialmente relacionados ao ensino superior, ficando de fora outros referenciais pertinentes ao ensino secundário e elementar que, não se pode negar, tiveram uma dinâmica própria. De todo modo, concordamos com o autor quando pontua que estes marcos são pertinentes também à matemática escolar, tendo em vista que os livros, determinações etc. deste ramo de ensino eram (e grosso modo, ainda são) repercussões do que acontecia naquelas instituições relacionadas por ele.

Com a organização da USP, em 1934, e com a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, foi quando teve início no Brasil a formação de matemáticos e de professores de matemática, feita num curso de graduação com estes objetivos. Naturalmente, as características de *curso* e *métodos* importados não foram ainda superados naquele momento.

Como ressalta ARAÚJO (1990, pp. 40 e segs.), consta que a primeira turma do curso de bacharelado em matemática contava com seis alunos, apenas. As disciplinas, a princípio, eram ministradas pelos professores italianos contratados pela USP. O curso de licenciatura em matemática foi organizado segundo seguia o esquema 3+1, com os 3 primeiros anos dedicados à formação em matemática (pura) – bacharelado em matemática, incluindo as disciplinas: Análise Matemática, Geometria Analítica e Projetiva, Cálculo Vetorial e Física – e 1 ano era dedicado à formação pedagógica – curso de Didática, dividido em: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Fundamentos da Biologia da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação. Com a vinda do francês André Weill, em 1945, com a reorganização em 1946 e com a equiparação entre os cursos de bacharelado e de licenciatura, as disciplinas pedagógicas seriam oferecidas nos ginásios de Aplicação, ligados à Faculdade de Filosofia. O desprestígio da licenciatura em comparação ao bacharelado é algo patente (como mencionamos em outro momento).

Já sob a égide da LDB 4024/61, o curso de licenciatura em matemática toma uma nova forma, buscando se desligar de sua característica de ser um *apêndice* do curso de bacharelado. Dito de outro modo, como coloca ARAÚJO (1990, p. 42), buscando fugir do esquema 3+1, foram implementados currículos mínimos em licenciaturas através do Parecer 292/62, havendo um *ajustamento* das disciplinas dos cursos do bacharelado para a licenciatura. Agora, as disciplinas para a licenciatura em matemática incluem as específicas: Desenho Geométrico e Geometria Descritiva, Fundamentos de Matemática Elementar, Álgebra e Cálculo Diferencial e Integral, Geometria Analítica, Álgebra e Cálculo Numérico. E, em termos das

disciplinas pedagógicas, o mesmo Parecer estipulava que deveriam ser obrigatórias Psicologia da Educação, Didática, Elementos de Administração Escolar e Estágio Supervisionado.⁴⁵

Entretanto, com a Reforma Universitária de 1968, Lei 5540/68, toda a estrutura universitária brasileira foi modificada, sendo a eliminação do sistema de Cátedra uma das medidas mais marcantes. Grosso modo, todos os cursos de licenciatura sofreram radicais modificações. Com os militares no poder e a mentalidade desenvolvimentista, a educação nacional deveria, sob esta hegemonia, formar cidadãos aptos a ingressar no mercado de trabalho, no menor tempo possível.

Com isso, surge a Resolução 30/74, entre outras, que estipulou novos currículos mínimos, criando as licenciaturas curtas, mesmo com as denúncias por parte de várias universidades quanto à ineficácia da habilitação, polivalente, em Ciências.

Sobre a Prática de Ensino de Matemática, ARAÚJO (1990, pp. 84 e segs.) apresenta uma excelente discussão sobre a evolução histórica dessa questão nos cursos de licenciatura em matemática. Segundo este autor, é possível dividi-la em três momentos bem delimitados. O primeiro refere-se à implantação dos cursos de licenciatura nos anos trinta, com a organização da USP, momento em que a questão não era contemplada nos chamados currículos mínimos.

O segundo momento é marcado pela Reforma do curso em 1946, com a criação dos Ginásios de Aplicação, destinados ao desenvolvimento da prática docente dos licenciandos. Mesmo não sendo generalizados a todos os centros de formação, essa diretriz perdurou até 62, marcando o início do terceiro momento, ainda sob a LDB de 61, com o Parecer 292/62 que deslocava para as escolas da comunidade a Prática do Ensino, na forma de estágio supervisionado. Vale acrescentar que este último *modelo* encontra-se ainda em vigor hoje – em 2007. As formas de se burlar essa diretriz são bem conhecidas por todos – formandos e formadores. Dito de outro modo, raros são os formados dos cursos de licenciatura que, efetivamente, *levam a sério* os estágios supervisionados, tendo como consequência disso o fato de o futuro professor envolver-se com as questões efetivas de seu quefazer apenas quando já diplomado, ao entrar para o mercado de trabalho. Talvez por isso, ARAÚJO (1990, p. 86) é enfático ao afirmar “que a Prática de Ensino não deve ser entendida como um despejar de teorias de ensino e da aprendizagem, mas como uma atividade que leve em consideração as dimensões políticas, humanas e sociais, compreendendo que existem várias formas de abordagem que sustentam tais dimensões”.

⁴⁵ Com poucas variações, estas disciplinas, tanto as específicas, quanto as pedagógicas, ainda compõem a base da maioria dos cursos de licenciatura em matemática atualmente.

Isso porque, vale repetirmos o que já foi dito em outro momento, os cursos de licenciatura em matemática muito pouco variaram, desde que foram criados, após a implementação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, em 1934. O modelo adotado - 3+1 – muito pouco variou nesse período; mesmo havendo hoje alguns cursos de licenciatura que seguem outros modelos, a influência *ideológica* daquele primeiro modelo ainda permanece. Nesse sentido, D'AMBROSIO comenta que quando fez o bacharelado em 1950, o curso era no mesmo estilo de hoje, embora mais avançado (1998a, p. 57).

Na mesma direção, mesmo o movimento da matemática moderna tendo propiciado o desenvolvimento de diversos grupos de estudo e de pesquisa em vários Estados brasileiros, na década de 60, sendo exemplos deles “o Geem: Grupo de Estudos de Educação Matemática, criado em São Paulo, sob a liderança de Osvaldo Sangiorgi [...], o Geempa, em Porto Alegre, e o Gepem, no Rio de Janeiro”; entre outros, muito pouco serviu como um movimento que redirecionasse *ideologicamente* o ensino da matemática, tendo como preocupação primeira questões relacionadas com a modificação e substituições de conteúdos. Entretanto, como ressalta D'AMBROSIO, o MMM “teve enorme importância na identificação de novas lideranças na educação matemática e na aproximação dos pesquisadores com os educadores, sobretudo em São Paulo” (1998a, p. 57); fora isso, esse movimento apresentou pouca ou nenhuma modificação substancial aos cursos de licenciatura. Talvez porque os governos militares demonstraram muito pouco interesse por esse movimento, ou mesmo porque muito pouco tinha a contribuir para a formação de um professor de matemática diferente *ideologicamente* daqueles formados antes dele, o fato é que o MMM em quase nada alterou a formação do professor de matemática no Brasil.

Aliás, como ressalta Beatriz D'AMBROSIO (1987, p. 71), o maior problema enfrentado, quando da implementação daquele movimento, diz respeito à formação do professor de matemática, em geral, e dos professores primários em particular. Isso porque estes eram, em termos matemáticos, muito mal formados, além de continuarem a ensinar de modo tradicional ao longo e após a reforma.

Complementarmente a isso, ainda segundo a autora, a formação dos professores de matemática - próxima a uma preparação ou treinamento – era feita em serviço e durante as férias, na forma de seminários, conferências e cursos oferecidos ao longo do ano letivo (D'AMBROSIO, 1987, p. 97). Ademais, em muito pouco aquele movimento – ou reforma – poderia modificar as práticas docentes. Isso porque foi implementado de modo vertical e sem uma sensibilização prévia - ou como uma reivindicação⁴⁶ - dos educadores matemáticos, além

⁴⁶ O que queremos dizer com isso é que era possível encontrar na literatura da época indícios de *anseios* por mudanças no ensino de matemática. O que não se pode comprovar é que o MMM representava um tipo de

de feito num curto período, não havendo tempo suficiente para uma adequada formação docente, na qual os professores pudessem assimilar e colocar em prática as mudanças *sugeridas* (D'AMBROSIO, 1987, p. 165).

Diante desse quadro, fica evidente o quão arraigado está o *atual* modelo de formação de professores e qualquer tentativa de substituição ou modificação do modelo que aí está não será de fácil implementação. Ou seja, há o que se pode chamar de certa tradição destes cursos no cenário nacional – na verdade, no cenário de vários países.

resposta àqueles anseios. E pelo desenrolar dos fatos, tudo nos leva a crer que não era mesmo o caso. Representou, assim, uma resposta aos desejos de mudanças idealizadas por alguns poucos matemáticos e educadores matemáticos fortemente influenciados pelo que acontecia no panorama estadunidense e europeu.

CAPÍTULO III – Paulo Freire: percurso e contribuições

3.1 - Paulo Freire e sua obra

3.1.1 – Primeiros encaminhamentos

Participando de cursos, palestras, congressos ou ministrando aulas em cursos de formação inicial e continuada de professores, pudemos perceber que, quando se fala em Paulo FREIRE, a imagem que em geral se tem dele é de algum modo estereotipada e, não raro, corrompida por um viés ideológico que o relaciona apenas às suas primeiras teorizações, em especial àquelas relacionadas à alfabetização de adultos, que desembocaram no chamado *Método Paulo Freire*. Em certo sentido, esse fato também foi constatado por BEISIEGEL (1981) e por GADOTTI (1991).

Durante muito tempo, por conta do golpe militar de 1964 e, conseqüentemente, da repressão mobilizada pelas forças político-militares, as idéias e a atuação de FREIRE no Brasil foram bruscamente interrompidas e proibida a circulação de seus escritos; falar de Paulo FREIRE significava ser subversivo, *ir contra o sistema*. Talvez por isso a imagem que se tenha dele ainda seja exatamente aquela relacionada à sua atuação no período que antecede o golpe militar.

Entretanto, desde o seu retorno do exílio – em 1979 – já se contam 27 anos. Desse modo, fica a questão: por que ainda hoje persiste tal imagem de Paulo FREIRE, comum até no meio universitário⁴⁷?

Uma resposta fácil poderia ser porque suas idéias não se aplicam à pedagogia nacional, isto é, seriam desprovidas de valor pedagógico. Porém, mesmo esta resposta um tanto ingênua denunciaria que seus *defensores* deveriam conhecer a obra de FREIRE e, assim, a imagem que teriam dele não seria apenas aquela que mencionamos, mas também outra(s) relacionada(s) às suas teorizações pós-*método de alfabetização*.

Ainda, uma outra resposta, em certo sentido pautada numa crítica muito comum dirigida ao conjunto da sua obra, que afirma ser FREIRE um autor que *repete*, livro após livro, as mesmas idéias com poucas variações, numa espécie de repetição dele mesmo, poderia presumir que por isso permanecem aquelas primeiras teorizações em seu *discurso*. Contudo, é possível supor que aqueles que o compreendem assim não fizeram uma *leitura* ampla e profunda que permitisse apreender uma das mais marcantes características do pensamento freiriano: a *dialeticidade* de sua obra. É o padre Fausto FRANCO quem melhor define essa característica, quando considera que “à medida que se lêem seus escritos, tem-se a

⁴⁷ Vale repetirmos aqui que, em nossa formação inicial, em nenhum momento tivemos contato com as teorias de Paulo FREIRE ou, quando muito, ele apenas era rotulado como um “radical” na educação, o que entendemos como certa incompreensão de suas idéias.

impressão de que, por toda parte, escutam-se sons conhecidos, mas ao mesmo tempo, a harmonia de conjunto soa vivamente nova” (FRANCO, 1981, p. 47).

De todo modo, numa tentativa de compreender tal fato, entre outros, mas principalmente buscando em suas obras as contribuições para o que nos interessa nesta pesquisa – a formação do professor de matemática - faremos uma breve análise das contribuições político-pedagógicas de Paulo FREIRE.

Assim, analisaremos *dialeticamente* sua obra com o(s) momento(s) histórico(s) no(s) qual(is) ela foi concebida - apontando suas contribuições e contradições, na busca da sua compreensão/apreensão.

Tal *postura* justifica-se quando consideramos como insuficiente analisarmos apenas a obra freiriana de modo desconectado das condições históricas de sua produção. Isso porque entendemos FREIRE como um homem engajado em seu tempo, comprometido com a mudança político-pedagógica e que sempre combateu a neutralidade; porque comprometido, num comprometimento que é “próprio da existência humana” (FREIRE, 1979, p. 19), avaliamos que seria uma contradição o separarmos de seu tempo que, na verdade, é o *nosso* tempo. Tempo este ao qual ele sempre endereçou a sua *utopia* - situada no horizonte da experiência vivida por Paulo FREIRE (GADOTTI, 1996b, p. 81).

Diante disso, antes de prosseguirmos, mesmo sendo claro para nós que nosso objetivo não é fazer uma análise crítica da obra de FREIRE, nos impusemos como condição prévia compreender/apreender a sua obra de modo que pudéssemos trilhar por seus escritos com um certo grau de liberdade. Assim, consideramos que as questões seguintes nos serão úteis como norteadoras *dentro* da imensa obra de FREIRE e, bem como, de alguns de seus comentadores, divulgadores e críticos:

- a) é possível identificar na obra de FREIRE “fases” ou “momentos” específicos?
- b) quais são as principais influências sobre as teorizações de FREIRE?
- c) é possível afirmar que Marx sempre esteve presente nas teorizações de FREIRE?
- d) é correto afirmar que seu método de alfabetização tinha uma carga de doutrinação ideológico?
- e) teve o método de alfabetização de adultos e a atuação de FREIRE no Ministério da Educação a partir de 1963, no Programa Nacional de Alfabetização – PNA, alguma influência sobre a *decisão* dos militares de tomarem o poder?
- f) é possível identificar uma linha *mestra* na obra de FREIRE, isto é, um fio condutor que desencadeia e aglutina suas idéias?
- g) como FREIRE compreende a formação do professor?

Essas questões, entre outras, fazem-se necessárias e torna-se urgente nos impormos a difícil tarefa de tentar respondê-las ao longo de nosso *passeio* pelo universo *freiriano*. Isso porque, como indicamos acima, entendemos que existe certa tendência a se homogeneizar e estereotipar a obra de FREIRE, fazendo com que suas contribuições para a pedagogia brasileira sejam anuladas, como se houvesse – e não temos como duvidar de que haja - uma busca velada por parte de certos grupos sociais para o desautorizar como teórico da educação e/ou relegá-lo ao passado, como se suas idéias fossem relacionadas apenas a um momento histórico do Brasil e que não têm mais *utilidade* alguma para a atualidade.

3.1.2 – A obra de Freire e algumas possíveis interpretações

Mesmo antes de iniciarmos o nosso percurso pela obra freiriana, entendemos como necessário abordar a questão a) acima como certa prioridade nesse começo.

Alguns autores compreendem a obra de FREIRE como portadora de elementos tais que possibilitam caracterizá-la e identificá-la em “fases” distintas, como o faz GADOTTI (1996a, p. 107) quando afirma que “Paulo Freire nos fala em ‘opressor-oprimido’ (anos 50-60), em opressão ‘de classe’ (nos anos 60-70) e opressão ‘de gênero e raça’ (anos 80-90)”, quase “em fases diferentes”. Ao ressaltar certa *evolução* do pensamento freiriano relacionando-o a momentos históricos, deixa de algum modo explícito, por exemplo, que quando FREIRE falava de “opressor-oprimido” e analisava os fenômenos da opressão e da alienação, não contemplava em sua análise as lutas de classes. Por isso, esses fatos seriam em certo sentido identificadores de tais “fases”.

Outros, como BEISIEGEL (1981) o entendem dialeticamente, mas possuindo “momentos” distintos marcados por influências político-filosóficas específicas.

TORRES (1981a) o identifica por “etapas” ou “períodos distintos” – como o período brasileiro, o período chileno, o período africano, etc. Possuindo, cada “período” recortes distintos que os diferenciam entre si.

Ainda, GADOTTI (1996b, p. 74) menciona que é possível se dividir o “pensamento” de FREIRE em “duas fases distintas e complementares: o Paulo Freire latino-americano das décadas de 60-70, autor da *Pedagogia do oprimido*, e o Paulo Freire cidadão do mundo das décadas de 80-90, dos livros dialógicos, de sua experiência pelo mundo e de sua atuação como administrador público em São Paulo”.

Diversas outras classificações são apresentadas. Entretanto, não pretendemos nos alongar nessa discussão, mas entendemos que é de certo modo impossível *andarmos* pelos

escritos freirianos sem fazermos alguns recortes e sem relacioná-los com momentos e acontecimentos históricos específicos.

Assim como os autores acima, admitimos que a obra de FREIRE possui períodos específicos, que por sua vez estão relacionados a momentos históricos também específicos, mas não a *rotulamos* tendo por base estes indicadores. Ao contrário, optamos por analisá-la relevando as mudanças na fundamentação político-filosófica de FREIRE. Dito de outro modo, atentamos para as mudanças em sua fundamentação e/ou inclinação política-filosófica como indicadoras de mudanças de fases - ou momentos - da obra freiriana. Tal atitude se justifica tendo como base os objetivos de nossa pesquisa e o que as diferentes fundamentações implicarão ao longo da obra freiriana qualitativamente em estudo.

Em todo caso, nossa análise se aproxima daquela feita por SCOCUGLIA (1999) que atenta para as mudanças qualitativas na análise e tratamento de alguns conceitos freirianos, por exemplo, aquelas referentes à conscientização, ao diálogo, à ação cultural, à politização do ato pedagógico, entre outras.

Em sua análise, identifica claramente “um primeiro Freire” levando em consideração “três dos seus escritos mais representativos: *Educação e Atualidade Brasileira*, *Educação Como Prática da Liberdade e Conscientização*. Notamos, mesmo no interior deste ‘primeiro’ momento, as mudanças dos conceitos e da rede de relações que envolvem o binômio educação-política” (SCOCUGLIA, 1999, p. 51).

Nas análises que FREIRE faz daquele “primeiro Freire” – através de diversas entrevistas e livros - sendo um bom exemplo disso o livro *Cartas a Cristina* (FREIRE, 2003) – ele é enfático ao afirmar o recorte idealista que suas primeiras teorizações possuíam. Do mesmo modo, ressalta que, quando se encontrava exilado no Chile, tal tendência foi logo superada, passando, então, a compreender dialeticamente a história e as relações do homem com o mundo.

Quando afirma que “as relações entre a consciência e mundo são dialéticas” (FREIRE, 2002b, p. 38), lança mão já de referenciais marxistas e gramscianos de interpretação e de análise das relações sociais. Porém, esses referenciais não foram de imediato utilizados por FREIRE mesmo quando certa compreensão das lutas de classe já fazia parte de sua análise das relações entre opressor e oprimido. Tudo nos leva a crer que foi de seu contato com as realidades africanas, particularmente com os movimentos de libertação coloniais naquele continente, que tais *interpretações* aderem definitivamente a seu repertório teórico/prático.

SCOCUGLIA (1999, p. 51) classifica como momento da “inflexão marxista” aquele localizado no período “pós-*Pedagogia do Oprimido*, passando por *Ação cultural*, e desembocando nas reflexões sobre as experiências africanas de Freire e do IDAC - ou seja, a

grosso modo, a produção dos anos setenta”. Contudo, tendo em foco o conjunto da obra freiriana, a aproximação com o pensamento de Marx pode ser entendida não como uma “inflexão”, como sugere SCOCUGLIA - termo que remete à indicação de uma mudança de direção ou desvio. Mas como uma consequência, isto é, como se os objetivos e as convicções políticas não pudessem levar FREIRE a outra direção que aquelas apontadas pelos referenciais marxistas.⁴⁸

Este autor identifica ainda outros momentos no discurso freiriano, mas considera como mais significativas aquelas aproximações “infra-estruturais” relativas ao pensamento marxista (SCOCUGLIA, 1999, p. 72). Vale pontuarmos, entretanto, que as “aproximações” que se dão no período pós-*Pedagogia do oprimido*, ainda que marxistas, são de fato aproximações do pensamento gramsciano. Isso não implica que as idéias de GRAMSCI nunca tenham sido utilizadas por FREIRE. Desde os primeiros momentos do pensamento freiriano, são perceptíveis tais aproximações. Em ambos estão presentes as preocupações político-educativas, predominando em GRAMSCI, o político e, em FREIRE, o pedagógico (SCOCUGLIA, 1999, p. 78).

Nesse sentido, é o próprio FREIRE (2003, p. 156) quem enfatiza que quando atuava no MCP, “no fundo, estávamos, sem o saber, nas pistas de Gramsci e de Amílcar Cabral, no que diz respeito à sua compreensão dialética da *cultura*, do seu papel na luta de libertação dos oprimidos. Não era por acaso que palavras como cultura e popular apareciam tanto no universo vocabular do movimento”. (Mais adiante retomaremos essa aproximação de GRAMSCI com FREIRE.)

Talvez porque FREIRE teorizasse sobre o que efetivamente vivia em sua *práxis*, alguns referenciais teóricos foram incorporados aos seus escritos como necessários a uma melhor compreensão de sua ação, e não o contrário. Sobre sua *aproximação* com o pensamento marxista, comenta que primeiro foi a sua opção cristã que na sua juventude o levou ao camponês e ao operário, mas depois a realidade encontrada foi o que realmente o mobilizou a *procurar* Marx.

Chegando lá, a dramaticidade existencial dos homens e mulheres com quem eu comecei a dialogar me remeteu a Marx. É como se os camponeses e os operários me tivessem dito: ‘Olha, Paulo, vem cá, você conhece Marx?’. Eu fui a Marx por isso. E, indo a Marx, comecei a me surpreender com alegria por ter encontrado Marx entre os camponeses e entre os operários... [...] Em última análise, devo dizer que tanto minha posição cristã quanto a minha aproximação de Marx, ambas jamais se deram ao nível intelectualista, mas sempre referidas ao concreto. Não fui às classes oprimidas por causa de Marx. Fui a Marx por causa delas. O meu

⁴⁸ De todo modo, nos sentimos na obrigação de pontuar que entendemos o caráter metafórico do termo “inflexão” utilizado pelo autor.

encontro com elas é que me fez encontrar Marx e não o contrário. (FREIRE, 1979, Apud GADOTTI, 1996a, p. 609)

Não obstante, o seu *encontro* com MARX não representou um afastamento de sua opção cristã (FREIRE, 2003, p. 122), mas apenas uma melhor compreensão teórica das possibilidades de mudanças sociais.

De todo modo, é exatamente quando inicia a incorporação dos referenciais marxistas, principalmente aqueles relacionados às mudanças na “infra-estrutura”, é que ocorrem mudanças significativas no discurso freiriano.

Suas teorizações, antes disso, centravam no desenvolvimento da *consciência* dos oprimidos as possibilidades de mudanças sociais, tendo como principais referências os teóricos isebianos, John DEWEY, Anísio TEIXEIRA, entre outros. Desse modo,

Não afirmamos que Marx-Engels e Gramsci, mas Sartre, Lukács, Amílcar Cabral, entre outros, determinaram a ruptura com posições liberalizantes, nacionalistas e desenvolvimentistas e, certamente, populistas, dos anos 50 e 60. Como coloca o próprio autor, ele não foi trabalhar com os grupos populares “por causa de Marx”, ao contrário, foi procurar auxílio nos marxismos (não-ortodoxos) para compreendê-los. (SCOCUGLIA, 1999, p. 106)

Assim, após seu *encontro* com MARX e, tudo indica, posteriormente uma aproximação maior com as idéias de GRAMSCI, FREIRE não fala mais em *mudanças sociais*, mas em *revolução social*. Conseqüentemente, a sua *práxis* educativa muda radicalmente. A ação cultural para libertação, agora, “deve transformar-se em revolução cultural” (FREIRE, 2001a, p. 96).

No final dos anos 60, quando aceita o convite “do Conselho Mundial das Igrejas, Freire, coerente com o novo pensamento, estabelece enfaticamente: ‘Vocês devem saber que tomei uma decisão: Meu problema é o problema dos esfarrapados da terra. Vocês precisam saber que optei pela revolução’” (GADOTTI, 1996b, p. 163).

Vestido de uma marcante coerência política, FREIRE não poderia mais buscar *revolucionar* uma sociedade de classes - *capitalista* - de modo que continuasse sendo *capitalista*. Agora vislumbrava, através da construção da sociedade socialista, um caminho possível à superação das desigualdades sociais.

Por isso, afirma que “forjar a unidade entre socialismo e democracia é o desafio que nos instiga, de forma clara, neste fim de século e começo de milênio. Desafio e não destino certo; *utopia* e não *fado* ou *sina*. *Futuro* como *problema*, como *possibilidade* e não como *tempo inexorável*” (FREIRE, 2003, p. 180).

Alguns autores, como GADOTTI, SCOCUGLIA, TORRES, entre outros, são unânimes quando afirmam que as mudanças mais radicais do discurso freiriano se deram após o livro *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 2000b). Em concordância com estes autores, consideramos que esta obra representa uma espécie de divisor de águas entre qualquer resquício de tendências idealistas, ingênuas, ou de algum modo mecanicista da história, da educação ou do homem enquanto sujeito ativo de seu meio social, e uma nova compreensão do homem e da necessidade de uma educação político-dialético-materialista na obra freiriana.

Coloque-se, ainda, que as correntes existencialistas/personalistas (definidoras do seu 'humanismo idealista' inicial) continuam presentes, agora misturadas com as incorporações do pensamento marxista. Na seqüência da sua obra (pós-Pedagogia do Oprimido), nos anos setenta, notaremos uma certa limpeza do terreno teórico na tentativa de desfazer o “amálgama” e encampar referências marxistas, a exemplo dos escritos de Antonio Gramsci. (SCOCUGLIA, 1999, p. 60)

Diante do exposto até aqui, podemos explicitar quais são as fases – momentos ou períodos – da obra freiriana que nortearão nossas análises seguintes, compreendidas de tal modo:

- a) como uma primeira fase da obra freiriana, o longo período que vai de suas primeiras atuações e publicações até o final dos anos 60;
- b) a publicação do *Pedagogia do oprimido* como o anunciador de uma segunda fase, marcada também pelos livros *Ação cultural para a libertação e outros escritos* (2001a), *Educação e mudança* (1979);
- c) uma fase posterior, ou terceiro período, é marcada por diversas publicações – dentre elas destacam-se *Pedagogia da autonomia* (1996), *Medo e ousadia* (FREIRE & SHOR, 2000a), *Cartas a Cristina* (2003), *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar* (2002b), entre outros.

Entendemos que é neste terceiro período que as influências de Antônio GRAMSCI estão mais presentes e trazem grandes contribuições para a compreensão do professor como intelectual ativo na busca da construção da hegemonia do explorado, do oprimido. Entretanto, como o próprio FREIRE coloca, nos livros posteriores ao *Pedagogia do oprimido* a questão da formação docente e, em particular, as relações entre educador e educando recebem uma atenção maior.

Tenho insistido no sentido de deixar claro que professor e alunos são diferentes, mas, se o professor tem uma opção democrática, não pode permitir que sua diferença em face dos alunos vire antagonismo. O que vale dizer, que sua autoridade se exacerbe em autoritarismo. Mais uma vez, estamos diante da

incoerência de que falei. O professor ou professora fazendo um discurso democrático e tendo uma prática autoritária. (FREIRE, 2003, p. 210)

Esse modo de dividirmos as fases da obra de FREIRE parece coincidir com a maneira como ele mesmo entendia seus diferentes “momentos”, quando diz:

Em primeiro lugar, deveria dizer que **houve um momento na minha vida de educador em que eu não falava sobre política e educação**. Foi meu momento mais ingênuo. Houve **outro momento em que comecei a falar sobre aspectos políticos da educação**. Esse foi um momento menos ingênuo, quando escrevi a *Pedagogia do Oprimido* (1970). No segundo momento, entretanto, eu ainda pensava que a educação não era política, mas que só tinha um aspecto político. **Hoje, no terceiro momento, para mim, não há um aspecto político**. Agora eu digo que, para mim, a educação é política. **Hoje, digo que a educação tem a qualidade de ser política, o que modela o processo de aprendizagem**. A educação é política e a política tem *educabilidade* [grifos nossos]. (FREIRE & SHOR, 2000a, pp. 76-77)

Assim, iniciaremos situando FREIRE no cenário nacional, focando suas primeiras investidas no campo da educação, e depois prosseguiremos com os desdobramentos inerentes a esse começo, tendo como base as “fases” apontadas acima.

3.2 – Tempo de alfabetização

3.2.1 – Tempos do SESI

Não pretendemos fazer uma espécie de biobibliografia de FREIRE, até porque isto já foi muito bem feito por Moacir GADOTTI e vários colaboradores, publicada com o título de *Paulo Freire: uma biobibliografia* (GADOTTI, 1996a). Assim, mencionaremos seus dados biobibliográficos apenas na medida em que os considerarmos necessários para a compreensão/complementação de algum ponto/raciocínio.

Paulo Reglus Neves FREIRE nasceu em 19 de setembro de 1921 no Bairro da Casa Amarela, arredores de Recife, Pernambuco. Filho de uma família de classe média recifense, que mais tarde foi empobrecida por conta da crise do final dos anos 20, aos 10 anos de idade enfrentou a perda paterna. A situação de sua família, que já era complicada, sem a presença paterna tornou-se ainda pior. Em seu livro *Cartas a Cristina* (2003), FREIRE faz um retrospecto crítico daquele período, no qual coloca a figura de sua mãe como uma presença marcante não apenas para a superação das adversidades, mas para a sua construção enquanto intelectual. É devido à força de vontade e perseverança de sua mãe que ele consegue concluir seus estudos secundários, apesar das adversidades que o levaram inclusive a passar fome.

Formou-se em Direito pela Faculdade de Direito de Recife, na qual ingressou com 22 anos de idade. Tal opção, segundo ele, ocorreu porque não havia em Recife o curso de

Pedagogia e aquele era o que mais se aproximava das humanidades (GADOTTI, 1996b, p. 30).

Paulo FREIRE *experimentou-se* como docente, no mesmo colégio em que foi aluno bolsista, lecionando Língua Portuguesa. Naquele início, sua prática poderia ser considerada como tradicional, como ele mesmo menciona (FREIRE & SHOR, 2000, p. 29).

Logo em seguida a essas suas primeiras *experiências* como docente, foi convidado a atuar no SESI – Serviço Social da Indústria, um órgão “recém-criado pela Confederação Nacional da Indústria através de um acordo com o Governo Vargas” (GADOTTI, 1996b, p. 33).

Sua atuação no SESI, de 1947 a 1957, representou um momento significativo e, de algum modo, decisivo para a sua construção como intelectual e, conseqüentemente, como base para suas teorizações futuras. Atuou primeiro como Diretor da Divisão de Educação e Cultura, de 1947 a 1954 e depois como Superintendente, de 1954 a 1957 (GADOTTI, 1996b, p. 33; ROSAS, 2001, p. LX; BEISIEGEL, 1981, p. 31).

Naquele mesmo período - em 1956 - foi nomeado pelo prefeito Pelópidas Silveira, junto com mais nove outros educadores, membro do Conselho de Educação da Divisão de Cultura e Recreação do Departamento de Documentação e Cultura da Prefeitura do Município de Recife (GADOTTI, 1996b, p. 33).

Assim, ainda no início de seus trabalhos no SESI – que passaremos a denominar de “período sesiano” - FREIRE identificou um problema muito comum nas relações entre a instituições e a comunidade sesiana: o assistencialismo.

Tudo indica que não demorou a compreender que este não era um problema apenas restrito às *relações* sesianas, mas que era *uma* das conseqüências das relações democráticas – ou antidemocráticas – que historicamente acompanharam o desenvolvimento sócio-cultural do povo brasileiro. Ou seja, compreendeu o assistencialismo como uma característica marcante do povo brasileiro, que *assistido* ao longo de sua constituição não se “responsabilizou”, não “decidiu”, revelando “passividade” e “domesticação” (FREIRE, 2001c, p. 17).

Fazendo um retrospecto – ou autocrítica - a respeito dos trabalhos desenvolvidos no SESI, FREIRE argumenta que:

Eu não era, como não sou, contra a assistência que prestávamos, mas contra o assistencialismo que anestesia a consciência política de quem recebe a assistência. A assistência é boa, necessária e, em certos momentos, absolutamente indispensável.

O assistencialismo, que informa a política da assistência, é a arapuca ideológica usada pelos poderosos para manipular e dominar as classes populares. (FREIRE, 2003, p. 135)

Desse modo, atuando numa instituição que tinha como uma de suas funções principais prestar assistência à sua comunidade, FREIRE identifica fronteiras muito tênues entre a assistência prestada – muitas vezes necessária – e o assistencialismo, que tolhe a atitude crítica de quem o recebe, porque não o insere na realidade que gerou a necessidade da assistência, porque o supre de suas necessidades de modo tal que o assistencialista passa a ser visto como benevolente, como uma alma *caridosa* que faz um favor. Compreende que o assistencialismo torna-se violência na medida em que impõe o antidiálogo, o mutismo, a passividade (FREIRE, 2002a, 65).

Naturalmente, percebe que as relações assistencialistas têm ramificações nas diversas instâncias sociais, como uma conseqüência do tipo de colonização implantada no Brasil. As relações do governo com o povo, as relações no interior da escola, assim como as relações familiares de pais e filhos no interior da família brasileira traziam estas mesmas marcas.

É como administrador que FREIRE inicia o enfrentamento desta questão. Como ROSAS aponta, num momento de nossa história em que não estava na moda falar em “co-gestão”, buscando envolver os funcionários na participação das decisões “no Sesi, Paulo Freire iniciou a vivência de *administrar com*, ultrapassando o *para*, cujo conteúdo se associava a uma atitude benevolente do *doador*. Paulo Freire desenvolveu no Sesi uma inovadora prática de administração participativa, somente superada, nos anos 50, pela também inovadora ação do engenheiro Pelópidas Silveira, na Prefeitura da cidade do Recife” (2001, p. LX).

Tudo indica que foi a partir de suas experiências no SESI que FREIRE *explicitou* os primeiros indícios de suas preocupações com a construção de um corpo teórico/prático que visasse a superar a realidade encontrada, de modo a inserir o homem brasileiro verdadeiramente em seu tempo.

Nesse sentido, o administrador não *suprimiu* o educador, mas ao contrário, desenvolveu mecanismos pertinentes à administração que lhe permitiram compreender com uma clareza maior as questões da pedagogia.

Mencionando as suas experiências naquele período, FREIRE defende que:

Quando eu começo a trabalhar nos círculos de pais com a escola, aí então eu tenho um aprendizado enorme com o povo e *esse diálogo com o povo foi o elemento mais fundamental na minha formação*. Foi o segundo grande pólo e o mais fundamental mesmo de desafio a mim. Então eu comecei um aprendizado extraordinário com o povo, do ponto de vista de sua linguagem, por exemplo e de sua realidade, aí. (FREIRE, 1980 entrevista, Apud BEISIEGEL, 1981, p. 54)

Foi atuando *junto, dialogando* com a comunidade sesiana que a participação foi sendo construída por FREIRE como a chave para a superação das relações assistencialistas encontradas, nas quais os trabalhadores e educandos não tinham voz, não participavam, não experimentavam democracia, eram apenas objeto da ação de outros.

Negando-se a continuar a tradição assistencialista e buscando inserir, através da participação crítica - ou de “uma experiência de ação democrática” (FREIRE 2001c, p. 15) - os funcionários e educandos sesianos, FREIRE considerava-se “uma contradição possível” (FREIRE, 2003, p. 163).⁴⁹

Esta “contradição” o obrigava a exercitar-se na defesa e fundamentação de seus argumentos para convencer os funcionários, educadores e educandos sesianos de suas posições, ao mesmo tempo em que aprendia a respeitar também as posições mesmo que contrárias às suas. Algumas de suas propostas, que objetivavam buscar criticamente caminhos e alternativas com os trabalhadores sesianos, opostas ao histórico paternalismo assistencialista, foram unanimemente rejeitadas pelos próprios trabalhadores, sendo rotuladas por eles como “a serviço do capital contra o trabalho”. Ao mesmo tempo, as mesmas propostas eram recusadas por um “industrial, membro do Conselho do Sesi, que me disse sem meias-palavras, que a minha política era antipatronal. Que a política correta, do ponto de vista empresarial, teria de não apenas reforçar a assistência gratuita, mas insistir em apregoar a gratuidade, como expressão da magnanimidade dos patrões (FREIRE, 2003, p. 140).

As reações dos trabalhadores, quando são chamados a participar, a assumir-se enquanto grupo, a responsabilizar-se, e a do industrial, frente à possibilidade de *libertação* daqueles, expõem “as relações do assistencialismo com a massificação” (FREIRE, 2002a, p. 65) como o próprio FREIRE ressaltará mais adiante na obra *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 2000b).

Entretanto, esses embates foram importantes também no sentido de levá-lo a compreender os modos de atuar não *sobre* as massas, mas *com* as massas, ao mesmo tempo em que empreendia um esforço para compreender a realidade brasileira em sua totalidade. Desenvolvia naquele período a certeza de que seria possível superar as relações verticais, opressoras, acríicas e paternalistas dos trabalhadores apenas através da experiência da democracia, através do chamamento à responsabilidade, à participação democrática.

⁴⁹ A questão da “contradição possível” foi retomada mais tarde por FREIRE, já no período dos livros dialogados feitos a quatro mãos com outros educadores, mais especificamente na obra *Medo e ousadia – o cotidiano do professor*, tendo como co-autor o estadunidense Ira Shor. Defende em diversos momentos dessa obra que os educadores mesmo que como “contradições possíveis” nos locais onde trabalham, devem buscar modos de atuar, dentro do que lhes é possível fazer. Em seu primeiro momento, ele era o próprio exemplo de suas teorizações futuras: ele fazia o que era possível ser feito hoje, para fazer amanhã o que só será possível ser feito amanhã.

Compreendia assim que não podia ser a democracia “incorporada ao homem intelectualmente, mas vivencialmente” (FREIRE, 2001c, p. 16).

Naquele primeiro momento de sua atuação são visíveis as influências das teorizações do filósofo estadunidense John DEWEY (1859-1952) – mais especificamente da sua filosofia pragmática - e do educador brasileiro Anísio Spínola TEIXEIRA (1900-1971). Como estes teóricos, FREIRE partia da necessidade de conhecer primeiro a realidade local/imediata dos educandos (e dos trabalhadores sesianos) como elemento desencadeador das ações que os levariam a se envolver criticamente com seu meio social mais amplo, com vista à transformação social.

Daí, toda a ênfase de nossa experiência à frente do Sesi ter recaído no chamamento do operário ao debate, não só dos seus, mas dos problemas comuns. Dos problemas do seu bairro. De sua cidade. [...] O operário foi chamado. Veio até nós. Participou. Atuou. Resolveu problemas. Sugeriu medidas. Sentiu-se responsável. (FREIRE, 2001c, pp. 17 e 21).

De fato, por trás do *chamamento* à participação está a busca pela participação democrática, pela vivência da democracia, parecendo seguir os ensinamentos de DEWEY quando este afirma que: “se há uma conclusão que a experiência humana inegavelmente confirma é a de que fins democráticos requerem métodos democráticos para sua realização” (1970, p. 260).

Porém, como aponta GADOTTI (1996b, p. 92), os trabalhos de FREIRE e de DEWEY se diferenciam em termos da noção de cultura que ambos têm. FREIRE avançava pouco a pouco na abordagem antropológica quando analisava as problemáticas sociais e étnicas, ao contrário de DEWEY que não abordou a questão nessa direção, permanecendo na abordagem sociológica.

FREIRE caminhou em direção à compreensão da democracia como resultado de luta comprometida; entendendo-a não como um presente oferecido por aqueles que detêm o poder, porque as amarras que impedem o povo de *ser* não serão rompidas apenas “com *paciência bem comportada*”, mas com o *Povo* mobilizando-se, organizando-se, conscientemente crítico” (FREIRE, 2002b, p. 117).

Nessa direção, suas teorizações sobre democracia assentavam-se sobre uma particular compreensão do homem e de cultura. Cabe ressaltarmos como nosso autor entendeu e construiu teorizações que objetivavam superar a nossa histórica inexperiência democrática.

3.2.2 – Freire e a in experiência democrática do brasileiro

Foi vivenciando a realidade dos trabalhadores e educandos sesianos que, tudo indica, FREIRE compreendeu o “centralismo”, o “verbalismo”, a “antidialogação”, o “autoritarismo”, a “assistencialização” como “manifestações de nossa in experiência democrática” (FREIRE, 2001c, p. 13).

É nesse panorama, envolto num processo de reflexão crítica de sua compreensão não apenas da educação brasileira, mas da realidade brasileira como um todo, que surge o primeiro trabalho de vulto de FREIRE: *Educação e atualidade brasileira* (FREIRE, 2001c). Este primeiro livro foi o resultado da sua tese de doutoramento defendida em 1959, na Universidade Federal do Recife – hoje, Universidade Federal de Pernambuco.⁵⁰

A tese foi apresentada no concurso à cátedra de História e Filosofia da Educação, que ocupava interinamente na Escola de Belas-Artes da Universidade do Recife. Contudo, obteve o segundo lugar no concurso, perdendo a cátedra para a professora Maria do Carmo Tavares de MIRANDA, que defendeu a tese *Pedagogia do tempo e da história*, tendo como objetivo “estudar a contribuição do povo hebreu, seu aspecto filosófico e histórico, para uma teoria da formação humana” (Miranda, 1959, p. 64 Apud ROSAS, 2001, p. LXVIII).⁵¹

É possível identificar, naquele primeiro trabalho, preocupações voltadas para as questões e problemas postos ao momento educacional que o Brasil vivia no final da década de 50, mas principalmente para a orientação de um *método* – entenda-se: uma filosofia de ensino – que desse conta, a partir da compreensão do brasileiro e de seu processo de exclusão da participação das instâncias decisórias, de superar a sua in experiência democrática.

⁵⁰ A tese foi publicada pelo próprio Freire em 1959 com o título: *Tese de concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas-Artes de Pernambuco*, em Recife (FREIRE, 2001c, p. IX). Sempre relutante em (re)publicar esse trabalho, Freire não chegou a ver a presente edição, publicada com uma parceria entre a editora Cortez e o Instituto que leva seu nome, em 2001.

⁵¹ Não deixa de ser ilustrativo esse fato: a concorrência entre um estudo literário, de algum modo clássico, com um estudo eminentemente preso à contemporaneidade do Brasil dos anos 1950/60, venceu aquele em detrimento deste. Aparte uma análise crítica dos conteúdos de cada um dos trabalhos, o fato de o clássico vencer o contemporâneo não pode deixar de ser considerado quando se refere a certa mentalidade herdada dos estudos clássicos de nossas escolas e academias desde a inauguração do Brasil e ainda muito presente nos anos de 1960 e, em menor grau, ainda hoje. Além dessas questões, “considerando a crítica de Freire ao estado subdesenvolvido da estrutura universitária, que não correspondia às expectativas da fase de ‘transição, a decisão dos examinadores tinha uma certa lógica” (GERHARDT, 1996, p. 154). Contudo, FREIRE não se afasta da Universidade do Recife, permanecendo, a convite do vice-reitor, João Alfredo Gonçalves da Costa Lima, como assessor especial para relações estudantis e, depois em 1962, assume o cargo de Diretor do Serviço de Extensão da Universidade (GERHARDT, 1996, p. 154). Alguns comentadores da obra de FREIRE – a exemplo de ROSAS (2001, p. LXVIII) - questionam - é claro que sob a luz dos fatos - se ele não tivesse perdido a cátedra, teria se lançado na construção de sua obra pedagógica? Não saberíamos responder a esta questão. Mas o fato é que o próprio FREIRE afirma que: “Perdi a cátedra e ganhei a vida” (Apud, ROSAS, 2001, p. LXIX). Diríamos mais: ganhou o mundo – ou, o mundo o ganhou.

Assim, este primeiro trabalho de FREIRE trazia, como era natural, forte reflexo de suas ações práticas vivenciadas no período sesiano. Além disso, como aponta BEISIEGEL (1981, p. 39) nele,

Paulo Freire já delineava, claramente, as orientações que viria a imprimir a suas atividades pedagógicas. Começava por esclarecer qual era a sua concepção de homem. Depois, explicitava a sua compreensão da dinâmica da sociedade brasileira na época e declarava sua adesão a um particular projeto de realização dessa sociedade no futuro. Em seguida, examinava a educação sob essa dupla e complementar perspectiva de realização do homem e de realização da sociedade desejável no Brasil.

Cabe ressaltarmos, as questões relativas à alfabetização são apenas tangenciadas naquele momento, como também observa BEISIEGEL (1981, p. 157). Sobre alfabetização de adultos, FREIRE não publicou nenhum livro no Brasil naquele primeiro momento. Apenas quando exilado no Chile, reunindo principalmente suas anotações das experiências no MCP e no Programa Nacional de Alfabetização, é que escreve o primeiro livro dedicado ao assunto: *Educação como prática da liberdade* (FREIRE, 2002a).

Por isso, entendemos aquele primeiro livro como o início da fundamentação de sua pedagogia, que seria pautada exatamente na análise daquilo que ele chama de “antinomia fundamental”: “inexperiência democrática” - “emersão do povo na vida nacional” (2001c, p. 26).

FREIRE mostrava entender, quando da defesa de sua tese, que os assuntos abordados por ele não encontrariam uma adesão/aceitação imediata nos meios acadêmicos e políticos brasileiros. Mas, ao mesmo tempo, mostrava-se certo das possibilidades de mudanças do que as suas experiências anteriores comprovavam e não temia apontar, logo no início de seu trabalho, a nossa “inexperiência democrática” como a “responsável por tantas manifestações de nosso comportamento, como a matriz desta educação desvinculada da vida, autoritariamente verbal e falsamente humanista, em que nos desnutrimos” (FREIRE, 2001c, p. 12)

Foi buscando nossa trajetória histórica que identificou no tipo de colonização implantada no Brasil as origens do problema. Em seu texto são explícitas as influências de Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, além de outros teóricos brasileiros, Lourenço Filho, Carneiro Leão, Gilberto Freyre como o próprio FREIRE (2003, p. 125) menciona.

Afastando de sua análise qualquer tendência idealista, coloca o homem brasileiro como fruto de um processo histórico específico, cujas causas sociológicas seriam as responsáveis pelas suas atitudes, por vezes fatalistas e ingênuas frente aos problemas sociais

que o momento histórico lhe apresentava, e não como um “traço essencial da forma de ser do povo” (FREIRE, 2001c, p. 49).

Como salientamos em nossa análise do período colonial, FREIRE também aponta que nos faltou um tipo de colonização que favorecesse a

“vivência comunitária. Oscilávamos entre o poder do senhor das terras e o poder do governador, do capitão-mor. A própria solidariedade aparentemente política [...] Faltavam ao povo suportes culturais capazes de pôr essa solidariedade no plano legítimo da política. E que, em todo o nosso background cultural, inexistiam condições de experiência, de vivência da participação popular na coisa pública. Não havia povo. (FREIRE, 2001c, pp. 65-66)

Entretanto, tal constatação não é feita como um lamento vazio e desesperançado. Frente a ela, FREIRE não pretende discutir se a situação poderia ser diferente caso outros fossem os modelos de colonização aqui implantados. O que realmente lhe importa afirmar é que, com o tipo de política de colonização implantada, “com seus moldes exageradamente tutelares, não poderíamos ter tido experiências democráticas” (FREIRE, 2001, p. 70).

Assim, de modo comprometido com o momento histórico em que viveu, FREIRE chama de “antinomia fundamental” as relações antagônicas existentes entre, de um lado, a “inexperiência democrática”, como algo a ser superado e, do outro, “a emersão do povo na vida pública nacional” que tinha na industrialização do país uma de suas grandes alavancas (FREIRE, 2001c, p. 26).

Mas como superar tal antinomia? Nossa história nos oferece as *chaves* para tal superação? Preocupado com isso, FREIRE fez uma série de questionamentos a si mesmo que consideramos necessário reproduzir aqui para uma melhor compreensão do que segue.

Onde, porém, buscamos as condições de que tivesse uma consciência popular democrática, permeável e crítica, sobre que se tivesse podido fundar autenticamente o mecanismo do Estado democrático, messianicamente transplantado?

No nosso tipo de colonização à base do grande domínio? Nas estruturas feudais de nossa economia? No isolamento em que crescemos, até internamente? No todopoderosismo dos senhores “das terras e das gentes”? Na força do capitão-mor? Do sargento-mor? Dos governadores gerais? Na “fidelidade” à Coroa? Naquele gosto excessivo da obediência, a que Saint-Hilaire se refere como sendo adquirido pelo leite mamado? Nos centros urbanos criados verticalmente, sem o pronunciamento do povo? Na escravidão? Nas proibições inúmeras à nossa indústria, à produção de tudo que afetasse os interesses da metrópole? Nos nossos anseios, às vezes até líricos, de liberdade, sufocados, porém, pela violência da metrópole?

Na educação jesuíta, verbosa e superposta à nossa realidade, em grande parte?

Na ausência de instituições democráticas? Na ausência de circunstâncias para o diálogo em que surgimos e em que crescemos? Na autarcização dos grandes domínios, asfixiando a vida das cidades? Nos preconceitos contra o trabalho manual, mecânico decorrente da escravidão e que provocavam uma cada vez maior distância social entre os homens? Nas câmaras e nos senados municipais da

colônia, vivendo de eleitos cujos nomes haviam de estar inscritos nos livros da nobreza? Câmaras e senados de que não podia participar o homem comum? No descaso à educação popular a que sempre fomos relegados?

[...]

Não, estas não teriam sido condições que tivessem constituído aquele “clima cultural específico” ao surgimento dos regimes democráticos. A democracia, que antes de ser forma política é forma de vida, que se caracteriza sobretudo por forte dose de transitividade de consciência no comportamento do homem. Transitividade que não nasce nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o homem seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns. Em que o homem participe. (FREIRE, 2001c, pp. 75-76)

Nesse exame, identifica também a escola herdada dos colonizadores, que tinha na memorização de trechos, distante e sobreposta à realidade imediata, uma reforçadora da inexperiência e da alienação do homem. Escola esta que mesmo sob uma análise superficial de seu currículo denuncia “a presença vigorosa de um dos termos da antinomia fundamental de nossa atualidade. A presença de nossa ‘inexperiência democrática’” (FREIRE, 2001c, p. 103).

Mesmo em um de seus últimos escritos, FREIRE (20003, p. 224) argumenta que “carregamos conosco e em nós a inexperiência democrática, às vezes vigorosa, que nos marca desde os tempos da colônia, de que são contradição expressões novas ou impulsos novos de democracia. Marcas coloniais que perduram até hoje”. Reforça assim a sua tese central de que o homem não nasce pronto, ou que se modifica de uma hora para a outra. Sendo estas as bases de suas teorizações, mais próximas a um processo – ou programa – do que de preceitos e regras feitas. Como trataremos adiante.

3.2.3 – Um panorama de influências

Os anos 1950 e 1960 foram de muita ebulição ideológica na América como um todo. O fato é que coincidindo com o fim da Segunda Guerra e da ditadura de Vargas, as forças sociais se digladiavam na construção de suas hegemonias, sendo os governos populistas uma conseqüência dessa dinâmica. De todo modo, naquele período o Brasil passava a experienciar o primeiro momento democrático de sua história.

A participação popular caminhava para tornar-se um fato concreto na vida política. A busca por melhores condições de vida – salário, saúde, educação, moradia, reforma agrária, participação no poder, etc. – nos países da América Latina lançava as massas na construção de sua hegemonia que, por sua vez, como uma conseqüência natural, gerava os primeiros sintomas da crise da hegemonia burguesa em vários países.

A revolução cubana e suas possibilidades como resposta ao fim do analfabetismo e com a promessa de acabar com a pobreza e desigualdades sociais compunha um quadro

multifacetado de influências, reações e contra-reações, com ramificações na América como um todo e em diversas partes do mundo.

Tudo isso, naturalmente, exerceu grande influência na *vida* brasileira. Como diz Luiz Eduardo WANDERLEY, “eram tempos de aceleração histórica que a direita e a esquerda pretendiam ‘domesticar’, cada qual a seu modo” (Apud GADOTTI, 1996, p. 519).

Em termos educacionais, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cujo projeto inicial deu entrada na Câmara em 1948, aglutinava forças sociais que defendiam posições antagônicas em termos dos objetivos que deveria ter a educação nacional, sendo aprovada apenas em 1961 – LDB 4024/61. Mesmo que o povo não tivesse um corpo de intelectuais “orgânicos” atuando a seu favor na construção daquela Lei, já era possível identificar as posições contrárias e favoráveis a seus interesses.

Um extremo representava os interesses do setor privado da educação e os da igreja católica, não demonstrando interesse em ver a escola *aberta* a um contingente cada vez maior da população, além de laica, gratuita e mantida pelo Estado.

Outro extremo desse embate era representado pelos signatários do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, elaborado por Fernando Azevedo e assinado por 26 educadores, em 1932, reunidos em torno da proposta que, entre outras coisas, defendia a educação para todos, ressaltando os deveres do Estado como mantenedor e assegurador do acesso e gratuidade da educação. Novamente coube a Fernando de Azevedo a tarefa de redigir o segundo manifesto – “Manifesto ao Povo e ao Governo” – “tendo sido assinado por 189 educadores, intelectuais e estudantes” (ROMANELLI, 1980, p. 179) comprometidos com aquilo que mais se aproximou dos interesses populares em termos educacionais na história do país até então.

Desse modo, muitos dos ideais do movimento da Escola Nova, que teve início no Brasil no início dos anos 1930, voltavam à tona nas discussões do projeto da LDB 4024/1961.

É natural que esses movimentos marcassem presença em termos de influências sobre as teorizações e práticas de FREIRE, como ele ressalta:

Me parece óbvio, então, que, entre a severidade despótica da escola tradicional e a abertura democrática do movimento da Escola Nova, eu me inclinasse para o segundo. Era natural assim que eu me familiarizasse com o pensamento europeu, norte-americano e brasileiro ligado àquele movimento. Nunca me ofendo, por isso mesmo, quando sou tido, por alguns críticos, como escolanovista. Estranho, porém, é que nem sempre percebam que, ao criticar as relações autoritárias entre educadores e educandos, eu critico também o autoritarismo, gerando-se no modo capitalista de produção. Minha crítica à escola tradicional que começa sob a influência de pensadores da Escola Nova, a que se juntavam dados de minha experiência pessoal, se alonga, a pouco e pouco, a crítica do sistema capitalista mesmo. (FREIRE, 2003, p. 124)

Nesse panorama o humanismo em FREIRE é latente. Contudo, faltava-lhe ainda uma filosofia afinada com os seus objetivos em termos da fundamentação da participação popular na sociedade. Tudo nos leva a crer que, por um lado, a sua origem católica/cristã acabou desempenhando o papel de suprir tal deficiência filosófica, preenchendo o vazio ainda não ocupado pela filosofia da *práxis* por uma tendência idealista em relação à supervalorização do papel da educação como elemento principal da transformação social. Por isso, mesmo tendo certa consciência das desigualdades sociais, a luta de classe não tem lugar ainda em sua primeira teoria-prática, além de o momento histórico no qual os movimentos sociais emergiam estava carregado de reações contrárias às idéias comunistas e, principalmente, às contribuições de MARX⁵². Provavelmente esses fatos também contribuíram para que FREIRE não lançasse mão dos referenciais marxistas no primeiro período.

Nesse primeiro período, uma das conseqüências de tal *opção filosófica* o levou a atuar lado a lado com o governo populista de João Goulart. É quando transparece a idéia de que seria possível resolver os problemas das desigualdades sociais do Brasil, principalmente a inexperiência democrática do brasileiro, sem, contudo, criticar as bases do sistema capitalista, nem colocar em xeque o próprio sistema em si.

A alfabetização de adultos naquele panorama histórico foi o mote do governo populista e, em certo sentido, também de FREIRE, para se alcançar mudanças sociais através do voto. Mas, para isso, a alfabetização teria que ser uma alfabetização crítica, o que permitiria aos futuros eleitores (agora alfabetizados) votar em candidatos com *características políticas progressistas*. Mesmo essa compreensão da alfabetização como caminho possível às *mudanças sociais* estava em consonância com o momento histórico em que os fatos aconteciam.

Ele encontrava algum lastro no panorama político brasileiro. Tinha o exemplo da eleição pelo voto de Miguel Arraes em Pernambuco, primeiro para prefeito de Recife, e depois para governador de Pernambuco, como uma conseqüência das campanhas de alfabetização crítica das massas populares, constatando o forte indício de que o caminho da conscientização crítica da massa popular e o voto eram vias seguras à transformação *pacífica* da sociedade.

⁵² Não podemos esquecer que em seu golpe de 1937 Getúlio Vargas e seus colaboradores divulgaram a existência de um plano dos comunistas que tinha como objetivo tomar o poder no Brasil e implementar o sistema Comunista. Este plano, batizado com o nome de “Cohen”, sabemos que nunca existiu. De qualquer forma, a anti-propaganda comunista que Vargas fez divulgar no Brasil todo ainda hoje persiste no imaginário das camadas populares, de modo que a imagem do comunista relaciona-se a uma espécie de *anti-Cristo*. Entre as camadas mais ingênuas da sociedade, eram divulgadas imagens de comunistas como antropófagos “comedores de criancinhas”.

Em sua primeira obra FREIRE já transparece esta crença no voto, quando diz que:

Os pleitos eleitorais, que vêm se sucedendo após a chamada redemocratização do país, estão revelando este ímpeto antiquietista. Não que estes pleitos venham, todos eles, demonstrando a melhor escolha do povo. Mas vêm significando – e isto é o mais importante para quem se põe numa perspectiva histórica – a vontade de ter vontade. De autodeterminação do povo. Governo já começou a perder eleição no Brasil. (FREIRE, 2001c, p. 40)

A história nos mostrou que havia outros fatores a serem considerados, reconhecidos pelo próprio FREIRE, mais tarde.

De todo modo, o período histórico brasileiro - de 1940 a 1960- assinalado pela ideologia do desenvolvimento foi marcante em termos de influências no primeiro período das teorizações de FREIRE, sendo notória a *presença* dos isebianos.⁵³

FREIRE considerava que o ISEB estava em consonância com o momento histórico, “refletindo um clima de desalienação característico da fase de transição” que o Brasil vivia. Representava o “ver” o Brasil como ele realmente era, com seus problemas. Uma força de integração nacional, que valorizava a realidade (FREIRE, 2002a, p. 106).

Em seu primeiro livro (FREIRE, 2001c) os pensadores isebianos, que eram em certo sentido os divulgadores de um *novo* ideal de pensamento/ideologia brasileira, dentre os quais está Álvaro Vieira Pinto, ocupam um lugar de destaque.

Como bem coloca BEISIEGEL (1981, pp. 58-59), suas primeiras atividades foram

(...) desenvolvidas no âmbito daquilo que um católico progressista então designava como ‘o compromisso com os pobres e com a sua realidade’. Estes temas de algum modo permeavam os escritos dos autores nos quais se apoiou: o ‘compromisso com a realidade brasileira’ e a ‘participação crítica das populações no desenvolvimento nacional’ eram temas centrais entre os isebianos; Zevedei Barbu defendia a prática do ‘diálogo entre os homens’ como fundamento da participação dos habitantes na construção da vida democrática; Mannhein, por sua vez, encontrava na mobilização das virtualidades educativas dos grupos primários um dos principais instrumentos de processo de democratização da vida social

⁵³ ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros, idealizado numa reunião feita por intelectuais que se reuniram em Itatiaia em 1952. Foi formalmente criado em 14 de julho de 1955, e vinculado ao Ministério da Educação pelo então presidente da República, Café Filho, vice-presidente de Vargas, que assumiria o governo após seu suicídio, em 1954. Aquele foi um período conturbado da história nacional. Um momento em que as intenções da extrema direita eram latentes no sentido de conseguirem o poder político do país através de um golpe, sendo as forças equilibradas pelos contra-golpes dos chamados legalistas. No embate de forças a direção do país ficou com Café Filho no período de 24/08/1954 a 8/11/1955, sendo substituído pelo presidente da Câmara dos Deputados, Carlos Coimbra da Luz, que ficou no poder de 08/11/1955 a 11/11/1955, assumindo em seu lugar o presidente do Senado, Nereu de Oliveira Ramos, ficando no cargo de 11/11/1955 a 31/01/1956, até a posse do novo presidente eleito, Juscelino Kubitschek, que governou o país de 31/01/1956 a 31/01/1961 (FREIRE, 2003, pp.330-331 – Nota 45; ROMÃO, 2001, p. XXXI). “Embora criado antes, foi no governo JK que o ISEB ganhou notoriedade – passando a respaldar, teoricamente, diversas correntes ditas ‘progressistas’. A influência do ISEB, como ‘escola’ cai nos anos sessenta (inclusive, pelos ‘rachas’ internos)” (SCOCUGLIA, 1999, p. 36)

Portanto, fundamentam-se as primeiras posições teóricas baseadas na bibliografia de algum modo comprometida com a compreensão/apreensão do povo e da(s) cultura(s) brasileira(s) – sendo presenças marcantes pensadores como Florestan FERNANDES, Gilberto FREYE, Anísio TEIXEIRA, Fernando AZEVEDO, Caio PRADO JUNIOR, Hélio JAGUARIBE, Roland CORBISIER, entre outros, como ressalta ROSAS (2001, p. LXVIII).

Estas influências não se caracterizaram como passivas - embora Freire estivesse à frente deles em termos de uma prática comprometida com a superação da inexperiência democrática do povo brasileiro - o que não implica que desconhecesse ou não reconhecesse tal influência. Ao contrário, a sua gratidão a eles foi explicitada em vários momentos de seus escritos - principalmente em FREIRE (2001c e 2003), porém, como ele mesmo diz, o seu *sonho* era diferente dos deles (FREIRE, 2003, p. 125).

A compreensão das questões sociais, das lutas de classes, inerentes às sociedades capitalistas não ocorreu nesse primeiro momento das teorizações de FREIRE. Como ele salienta, em termos pedagógicos, seus objetivos eram o de “conceber a educação brasileira como um esforço de clarificação da consciência crítica das massas, para que assim elas pudessem perceber sua realidade” (FREIRE, 1972 entrevista, Apud BEISIEGEL, 1981, p. 36). Ou seja, compreendia como tarefa inicial da educação contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica das massas e, conseqüentemente, autonomia para alcançar a transformação da sociedade.

Tudo nos leva a supor que, por conta da experiência acumulada no SESI, FREIRE compreendeu que apenas a verdadeira participação levaria o povo a uma real democracia. Porém, ele, não compreendendo ainda o caráter revolucionário da classe – ou grupos sociais – que mais tarde chamaria de “oprimido”, entendia que as mudanças sociais – ainda que apenas reformas - não poderiam ser feitas *sobre* o povo, *sem* o povo.

Naquele panorama histórico, não podemos desconsiderar que o nacional-desenvolvimentismo angariava adesões de grandes pensadores dos problemas e da cultura brasileira. Como aponta SCOCUGLIA (1999, p. 37), os isebianos, inspirados pelo nacionalismo, consideravam que a “a burguesia seria a classe apta (naquele momento histórico) a comandar as reformas de base que conduziriam o país ao desenvolvimento. Some-se a essas idéias as práticas do populismo, herança de Vargas”.

De certo modo, esses *ideais* desenvolveram alguma influência no primeiro momento do pensamento freiriano.

Além disso, os fatos nos mostram que os diversos grupos sociais, principalmente aqueles ligados aos governos populistas, que iniciavam um momento de atuação mais significativa no Brasil, utilizavam as teorizações de FREIRE a favor de seus projetos

políticos, não raro torcendo-as de modo a que se conformassem com seus objetivos específicos.

Porém, não podemos deixar de considerar que as primeiras compreensões e práticas pedagógicas de FREIRE, mesmo possuindo certo recorte idealista, representavam grande avanço no cenário político-educacional da época – décadas de 1950 e 1960.

ROMÃO, nessa direção, questiona se FREIRE, mesmo não se inspirando diretamente nos princípios fundamentais do marxismo, quando colocava o homem como sujeito da sua história, *afinando-o* com seu tempo, “não estaria avançando muito além do pensamento dos intelectuais de sua época ao registrar que a consciência crítica não é dada ou gerada apenas nas e pelas circunstâncias especiais, mas depende de um processo de conscientização, portanto, de um processo educativo emancipador, sistemático e diretivo?” (ROMÃO, 2001, p. XL).

A exemplo disso, como ressalta ROSAS (2001, p. LVII), FREIRE levava em conta o povo não como receptor de palavra alheia e passivo. Considerava como valiosa a sua “experiência” e “leitura do mundo”. Vale lembrar que estas considerações de FREIRE ocorreram num momento histórico em que sequer o povo era pensado como possível ouvinte. Momento este em que o povo apenas engatinhava em sua existência no Brasil.

Como mencionamos, é com a publicação do livro *Pedagogia do oprimido* (2000b) que ocorre uma modificação substancial na *bibliografia* utilizada por FREIRE.

Enquanto os escritos anteriores se apoiavam preponderantemente em autores não diretamente filiados ao pensamento marxista, como Barbu, Mannhein, Ortega y Gasset, Jaspers, Huxley, Marcel, os isebianos entre outros... , agora, neste livro, entre os autores citados encontravam-se, além de Hegel, Marx, Engels, Lênin, Fromm, Sartre, Marcuse, Fannon, Memmi, Lukacs, Debray, Freyer, Kossic, Goldeman e Athusser. Além disso havia ainda repetidas menções a escritos de e pronunciamentos de Marx, Tse Tungm, Fidel Castro, Ernesto Guevara, Camilo Torres... (BEISIEGEL, 1981, p. 375)

É com esta obra que qualquer possível identificação ou aproximação do pensamento de FREIRE com uma concepção idealista da história/pedagogia é definitivamente eliminada. As contribuições de MARX tornam-se marcantes. De todo modo, até este momento, a análise de FREIRE acontece quase que exclusivamente na chamada esfera superestrutural, relativa “ao entendimento das conexões educação-consciência-ideologia-política” (SCOCUGLIA, 1999, p. 59).

Apenas no terceiro momento, ou a partir dos trabalhos “africanos” como prefere chamar SCOCUGLIA, é “que vamos notar, com transparência, como a definitiva incorporação da categorização teórica infra-estrutural marca a evolução das propostas

político-educativas deste educador” (1999, p. 75). Como já salientamos, essa *mudança* de orientação teórica acontece, talvez, como uma consequência das leituras de Amílcar CABRAL, Che GUEVARA e, principalmente, de Antonio GRAMSCI.

3.2.4 – Tempos do MCP

O MCP - Movimento de Cultura Popular⁵⁴ surge de uma iniciativa de Miguel Arraes, recém-empossado prefeito de Recife, movido por seu “sonho” em tornar “possível a existência de órgãos de natureza pedagógica, o gosto democrático de trabalhar *com* as classes populares, e não *sobre* elas; e também de trabalhar *com* elas e *para* elas” (FREIRE, 2003, p. 148).

Na base do movimento figuravam, de acordo com FREIRE (2003, p. 148), líderes operários, artistas, intelectuais, entre outros representantes de grupos sociais. Em termos práticos, representava um modo de buscar superar a falta de unidades escolares e mobiliários para o enfrentamento de um problema que assolava o país: o analfabetismo. Pautava-se na proposta de utilizar espaços físicos de igrejas, clubes, congregações, sedes de associações e vários outros locais pra instalar salas de aula, e no comprometimento da prefeitura com a fabricação e conserto de carteiras e outros mobiliários. Já no dia seguinte à posse de Arraes, os trabalhos do MCP foram iniciados (BEISIEGEL, 1981, p. 285).

FREIRE é convidado por Arraes para atuar na coordenação do MCP num momento em que já havia acumulado significativas experiências administrativas, educacionais e, principalmente, do *exercício* do diálogo - como meio à construção de um projeto educativo coletivo no SESI - voltado à superação da histórica inexperience democrática, através da participação. Foi atuando nesse projeto que FREIRE deu passos significativos na consolidação do seu *método* de alfabetização de adultos (ROSAS, Apud GADOTTI, 1996a, p. 158)

Tudo indica que foi de seu aprendizado nas reuniões com pais, educadores e educandos do SESI que FREIRE compreendeu a necessidade de se atuar em pequenos grupos de alfabetizandos, em encontros onde o objeto da discussão fosse previamente discutido e reconhecido pelas partes envolvidas. Considera como ineficaz a atuação na forma de “palestras e conferências feitas para grandes auditórios”, porque as pessoas “deixam muitas

⁵⁴ Movimento de Cultura Popular, foi um dos primeiros grande movimentos político-educacionais que surgiram no Brasil na década de 1960, que viria a desempenhar um importante papel no resgate da cultura popular, objetivando levar o povo através de uma práxis revolucionária à construção de uma país *menos injusto*. Tendo surgido oficialmente em Recife, em 13 de maio de 1960 com seus estatutos publicados no *Diário Oficial* do Estado de Pernambuco, de 23 de agosto e de 12 de setembro de 1962, registrado como pessoa jurídica em 1º de setembro do mesmo ano, tinha, segundo seus estatutos, entre outros objetivos, incentivar a educação de crianças e adultos, elevar o nível cultural do povo, preparando-o para a vida e para o trabalho, etc. (FREIRE, 2003, pp. 305-306 – Nota 30)

vezes esses auditórios em posições mais ingênuas que críticas” devendo por isso “ser evitadas” (FREIRE, 2001c, p. 94).

Se no SESI FREIRE considerava-se, como mencionamos antes, “uma contradição possível”, no MCP sentia-se como “uma coincidência agradável” (FREIRE, 2003, p. 163).

O fato é que no MCP FREIRE encontrou espaço e ambiente político favorável para implementar numa escala maior as suas teorizações sobre alfabetização de adultos.⁵⁵ Com isso, traz para esse novo *ambiente* toda a sua experiência do período sesiano e, também, de sua atuação no SEC- Serviço de Extensão Cultural da Universidade Federal de Pernambuco.

No movimento coordenou o Projeto de Educação de Adultos, que se desdobrava em outros programas de menor amplitude, no caso, os Centros e Círculos de Cultura.

Assim, a idéia da atuação através de pequenas células, nos Círculos de Cultura, estava em consonância com a realidade brasileira. Primeiro, porque não havia escola em todas as localidades – aliás, quase não havia escolas – o que dificultaria uma atuação pautada na existência de condições *ideais* para a sua consecução. Segundo, porque FREIRE não estava apenas interessado em alfabetizar, mas em desenvolver concomitantemente uma *consciência crítica* nos alfabetizandos. O que só seria possível através da participação crítica dos alfabetizandos. Para isso o diálogo seria o instrumento mais adequado, o que não seria possível em atuações com grande público⁵⁶; além disso, havia uma outra barreira a ser superada, como mencionamos, a “inexperiência democrática” e o mutismo a que foi relegado o povo brasileiro ao longo de sua constituição histórica.

Adicionalmente a isso, FREIRE (1979, p. 75 – Nota 14) argumenta que:

Substituímos a escola noturna, tradicional para adultos, que tinha conotação passiva em contradição com o clima intensamente dinâmico da transição brasileira, pelo Círculo de Cultura; o professor, quase sempre doador, pelo coordenador de debate; o aluno, pelo participante do grupo; a classe, pelo diálogo.

Assim, com o conceito de “Círculo de Cultura” FREIRE redirecionava não apenas as funções da escola, mas os papéis de seus principais agentes: o educador e os educandos. Significava certa negação da escola tradicional, arcaica e com forte lastro no tipo de educação e sociedade colonial. Pois,

⁵⁵ É atuando nesse projeto que FREIRE deu passos significativos na consolidação do seu método de alfabetização de adultos (ROSAS, Apud GADOTTI, 1996a, p. 158).

⁵⁶ Tudo indica que foi de seu aprendizado nas reuniões com pais, educadores e educandos do SESI que FREIRE compreendeu a necessidade de se atuar em pequenos grupos de alfabetizandos, em encontros onde o objeto da discussão fosse previamente discutido e reconhecido pelas partes envolvidas. Considera como ineficaz a atuação na forma de “palestras e conferências feitas para grandes auditórios”, porque as pessoas “deixam muitas vezes esses auditórios em posições mais ingênuas que críticas” devendo por isso “ser evitadas” (FREIRE, 2001c, p. 94).

Ainda em nossa atualidade e envolvida também pela antinomia fundamental se acha a escola. Sua posição atual, superposta à nossa realidade, acadêmica, propedêutica e seletiva, por todas estas coisas antidemocráticas, vem constituindo um dos mais fortes pontos de sufocação do desenvolvimento econômico do país e da sua democratização. A escola primária, a escola média e a própria universidade, marcadas, todas elas, de uma ostensiva “inexperiência democrática”, vêm dinamizando um agir educativo quase inteiramente “florido” e sem consonância com a realidade. (FREIRE, 2001c, p. 47)

[...] perdendo-se em estéril bacharelismo, oco e vazio. Bacharelismo estimulante da palavra ‘fácil’. Do discurso verboso. Da ‘assistencialização’ educativa que, não há dúvida, é eminentemente antidemocrática. E será o diálogo democrático que possibilitará em nós a criação de hábitos de servir [ao bem comum]”. [...]

Entre nós, a educação tem de ser, acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude. De criação de disposições mentais democráticas, através do que se substituam no brasileiro antigos e culturológicos hábitos de passividade, por novos hábitos, de participação e ingerência. Hábitos de colaboração. Aspecto este já afirmado várias vezes por nós e reafirmado com a mesma força com que muita coisa considerada óbvia, neste país, precisa ser realçada. (FREIRE, 2001c, p. 86).

Naturalmente, esse caráter “bacharelesco” da escola não pode ser visto como um fenômeno isolado, pois, como ressaltamos no “Apêndice” pesquisa, e FREIRE sabia bem disso, todas as instâncias sociais estavam, de uma forma ou de outra, *corrompidas* por tal viés político-ideológico inerente às origens de nossa sociedade. Assim, negar aquela escola tradicional significaria negar também todas as instâncias sociais que a conformavam. “De modo geral, todo curso de preparação de nossos professores, como o de preparação de outros profissionais de nível até superior, vem sendo, em regra, bacharelesco. Verboso” (FREIRE, 2001c, p. 102).

FREIRE estava convencido de que a mudança de atitudes, mais precisamente, da consciência, só aconteceria através de uma *práxis*, em conformidade com as realidades locais. Dessa forma, concordava em parte com o que Anísio TEIXEIRA (1976) apontava em termos da aproximação da escola com a *localidade*, que assumia o *formato* de pequenos “círculos”, comprometidos com o desvelamento da realidade, na unidade entre prática e teoria (FREIRE, 2001a, p. 159)

Por isso, enfrentou grandes problemas em termos da formação dos profissionais que atuavam nos círculos de cultura. A figura do professor como detentor único do saber – representação muito comum do educador - não teria lugar naquele tipo de “educação” que acontecia em reuniões/grupos pequenos. A dificuldade relacionava-se ao desenvolvimento de uma nova atitude, à qual os “coordenadores” – não mais professores ou educadores -, sem perder seu caráter diretivo no processo educativo, deveriam se converter. FREIRE (1979, p. 78) chama essa atitude de “dialogal” (Abordaremos essa questão mais adiante).

O tipo de formação oferecido naquela escola tradicional e “bacharelesca”, da qual falamos, desenvolvia no professor pouca habilidade em dialogar com os educandos. Porém, o diálogo era o elemento fundamental na teoria que começava a configurar-se.

O diálogo assumia certa proeminência, sendo o elo forte entre os dois extremos da antinomia “inexperiência democrática” e “emersão do povo à participação”. Ou seja, FREIRE construía a sua pedagogia pautado naquilo que poderia levar as massas a superar a sua não experiência democrática: o desenvolvimento da consciência crítica.

O fato é que o diálogo fundava-se na concepção de democracia que FREIRE construía. Ou seja, acreditava que para a construção de uma sociedade democrática era necessário reforçar nas massas os elementos opostos à passividade, ao paternalismo, ao assistencialismo, opondo a isso,

a necessidade da afirmação de outros traços culturais, de orientação oposta, voltados para a prática do diálogo, a participação responsável do homem comum na construção da vida coletiva, a autoridade internalizada, o autogoverno, o aprofundamento da capacidade de reflexão. Em outras palavras, era necessário construir os fundamentos de uma democracia real. A existência nos códigos, aquela ordem política republicana fundada numa representatividade popular formal, aqui instaurada mediante a simples transplantação de modelos alheios, não encontrava respaldo nas condições de formação e na organização da mentalidade individual e da vida coletiva. [...] A democracia como forma de governo dependia da instauração da democracia como forma de vida e esta, por sua vez, somente poderia realizar-se mediante a generalização da consciência crítica ente os habitantes. (BEISIEGEL, 1981, pp. 107-108)

Assim, de sua “rica passagem pelo Sesi”, FREIRE (2003, p. 160) trouxe principalmente, a nosso ver, o diálogo como mote pedagógico – ou “veículo pedagógico”, como o chama SCOCUGLIA (1999, p. 50) - e o círculo de cultura como *ambiente* adequado para a consecução de dois objetivos básicos: alfabetizar e desenvolver a consciência crítica dos alfabetizandos.

Divergências no MCP

FREIRE sempre se mostrou radicalmente contrário à utilização de cartilhas, porque, entre outros motivos, este tipo de material geralmente infantiliza o alfabetizando adulto, devido à linguagem e aos termos utilizados e porque não permite uma compreensão da realidade imediata dos alfabetizandos. Ao apresentar uma realidade distante e muitas vezes desconhecida dos alfabetizandos, pode levá-los, ao invés do esclarecimento, à alienação.

FREIRE havia compreendido que “enquanto ato de conhecimento, a alfabetização, que leva a sério o problema da linguagem, deve ter como objeto também a ser desvelado as relações dos seres humanos com seu mundo” (2001a, p. 59).

E numa direção contrária a essa, as cartilhas eram guiadas por uma ideologia sob a qual o analfabetismo era visto como algo pejorativo, como uma “erva daninha” que deveria ser “erradicada”; ou sob a “concepção nutricionista do conhecimento” na qual a “palavra” deve “matar a fome de saber”, sendo “doada” (FREIRE, 2001a, pp. 53 e segs.).

Negar as cartilhas, muito mais que negar um método de alfabetização, significa negar uma ideologia que reforçava o que FREIRE (2001a, p. 59) chama de “cultura do silêncio”.

Entendendo a alfabetização como um processo de reflexão crítica, tanto do educador como de educandos, FREIRE entendia que deveria ser encaminhado de modo que se relacionasse o ato de transformar o mundo com o ato de “pronunciá-lo” (2001a, p. 59). Dessa forma, as cartilhas e outros materiais que apresentavam mensagens prontas não encontravam lugar na *práxis* freiriana.

De todo modo, como mencionamos antes, as dificuldades em se *formar* os “coordenadores” dos “círculos de cultura” relacionavam-se também ao ato de se atuar sem um material impresso de apoio – o livro didático ou as cartilhas.

É nesse panorama que surgem os “cadernos de cultura”, por um lado, como uma alternativa às cartilhas dos programas institucionais (SCOCUGLIA, 1999, pp. 44 e 82) e por outro, como um modo de o educador ter um material de *apoio*. Os materiais consultados nos permitem entendê-los mais como uma *concessão* feita às condições adversas em termos da inexistência de um corpo docente ativo, consciente, bem formado e afinado com as propostas do MCP, do que como uma *conseqüência* natural do processo político-pedagógico desenvolvido pelo MCP – e por FREIRE.

A exemplo disso, uma análise mesmo que superficial de alguns daqueles materiais nos transmite a idéia de que representavam uma preparação próxima à político-partidária. E nesse ponto, o desvelamento da realidade dos alfabetizandos e a sua conscientização, que deveriam acontecer sob o ponto de vista de FREIRE, estavam sendo *torcidos* pelos interesses partidários.

Como ressalta GADOTTI (1996a, pp. 154-155), o fato é que os militantes do movimento, católicos, protestantes e comunistas, não compartilhavam do mesmo modo muitas idéias. Tudo indica que a *ala* afinada com o pensamento marxista-lenilista optou por trabalhar numa perspectiva diretiva, sendo a apresentação de mensagens prontas nos “cadernos” uma *conseqüência* disso. Ao contrário disso, FREIRE considerava que não deveriam *apresentar* mensagens prontas, porque estas poderiam conduzir os alfabetizandos aos mesmos *efeitos domesticadores* que buscavam combater.

Não conseguindo *convencer* a *ala* comunista, FREIRE continuou trabalhando sob uma outra perspectiva no movimento. De todo modo, foi no MCP que encontrou ambiente e

espaço para *fazer* experiências na alfabetização de adultos que o levariam ao seu *método* de alfabetização.

As Ideologias do movimento

Ideologicamente, tudo indica que o culturalismo guiava as primeiras orientações do movimento. Além disso, Germano Coelho foi quem se incumbiu de apresentar o primeiro projeto para a criação da instituição,

Germano havia chegado recentemente de Paris, aonde fora fazer estudos de pós-graduação na Sorbonne. Foi lá que ele conheceu Joifre Dumazidier, renomado sociólogo francês, presidente, então, do movimento Peuple et Culture, cujos trabalhos o haviam impactado. Influenciado por Peuple et Culture se constitui MCP, mantendo, contudo, sempre, seu perfil radicalmente nordestino e brasileiro. (FREIRE, 2003, p. 148)

Assim, o existencialismo-cristão de FREIRE ligando-se ao culturalismo, acaba estabelecendo uma espécie de síntese existencial-culturalista, compondo a base da proposta pedagógica freiriana (SCOCUGLIA, 1999, p. 44).

Naturalmente, o movimento não teria apenas um caráter pedagógico, mas também o de desenvolvimento e divulgação de cultura popular. Nesse sentido, a sua criação estava em consonância com o momento histórico, como mencionamos, no qual os grupos sociais buscavam a sua afirmação no cenário democrático que principiava a ser configurado, e se vislumbrava como possibilidade nos anos de 1950/1960. Como este, havia vários outros movimentos guiados pelas influências das mais diversas. Os estudantes iniciavam um processo de atuação política juntamente com grupos de intelectuais, buscando acesso às instâncias do poder. Em 1961, foi implementado o primeiro CPC- Centro Popular de Cultura que, ligado à UNE- União Nacional dos Estudantes, tinha como estratégia a construção de uma cultura nacional, popular e democrática. Em 1963, a Liga Camponesa criava a Confederação Nacional dos Trabalhadores Agrícolas (HOLLANDA & GONÇALVES, 1986, p. 9).

É nesse período que nascem os CPCs- Centros Populares de Cultura, a UNE-Volante, os festivais de Cultura e Música Popular, os Cadernos do Povo, entre outros. São estes alguns exemplos de grupos e organizações sociais que buscavam engajar o povo num processo de participação crítica.

A euforia era grande, com "sambas ideológicos", peças teatrais do tipo "A mais-valia vai acabar", filmes como "Cinco vezes favela" e não faltaram inclusive jingles gravados para campanhas eleitorais que defendiam a cultura popular. [...]

Foi um "ensaio de democracia" com um final melancólico, conduzido por nacionalismos, e por alianças de classe. Foi um vôo curto, o máximo que permitiu a inexistência de uma organização popular, ampla e de massa. (GADOTTI, 2000, p. 116)

Dessa forma, o MCP, como diversos grupos e movimentos sociais daquele período, buscava através da alfabetização desenvolver a conscientização. Ou seja, a alfabetização deveria levar o alfabetizando a compreender seus problemas e os de sua comunidade, com vistas às esferas econômicas e políticas mais amplas. E isso só seria possível através de um processo pedagógico no qual o educando/alfabetizando participasse, se compreendesse como produtor de cultura, enfim, que fosse capaz de ler o mundo (ROSAS, 2001, p. LXXII).

Por isso é que FREIRE, numa reflexão sobre aquele período histórico, diz que “a idéia de movimento sugeria muito mais a de processo, a de vir a ser, a de mudança, a de mobilidade” (FREIRE, 2003, p. 148).

Mesmo que FREIRE e outros integrantes do movimento não soubessem – e ele já o disse que não sabia – as idéias de Antonio GRAMSCI estavam presentes nas diretrizes do movimento, através da busca pela construção de uma compreensão e identidade cultural das massas populares.

Assim, o método “Paulo Freire” de alfabetização de adultos, ao partir da realidade imediata dos alfabetizados, ao problematizar as *suas existências*, ao centrar o homem como produtor de cultura estava, de fato, na direção do pensamento gramsciano.

GRAMSCI, depois da frustração da derrota do movimento operário italiano e da ascensão do fascismo ao poder, repensando os erros cometidos, compreende que a revolução só poderia acontecer com o *consentimento* – consenso – de todas as classes oprimidas pelo sistema. Ou seja, mesmo uma revolução *para* o povo não poderia ser feita *sem* ou *sobre* o povo.

Na busca do *consenso*, entende a função educativa do partido e de seu papel dirigente no processo histórico. É exatamente aí que o convencimento, a persuasão e o conhecimento das realidades e dos processos históricos desempenham uma importante função na compreensão da realidade que se deseja mudar. Assim, qualquer processo educativo feito *para* e *com* as massas deve relevar as questões culturais e políticas.

No caso do MCP – e no primeiro momento da teoria freiriana - tudo nos leva a crer que a *conscientização* funcionava como um conceito-síntese de tudo isto. Ou seja, buscavam conscientizar a massa popular pautados na crença de que o *poder* do voto cobraria seu preço aos mandatários do poder.

Em todo caso a conscientização variou bastante na teoria freiriana, assim como a compreensão sobre as possibilidades de mudanças sociais através da educação, pela escola. Por isso, retomaremos essa questão mais adiante.

3.2.5 – Angicos, PNA, prisão

A experiência de Angicos

No momento em que suas experiências já se mostravam eficazes, FREIRE é convidado para coordenar e implementar um programa de alfabetização de adultos em Angicos/Natal, no Rio Grande do Norte, a convite do governador do Estado, Aluísio Alves. Este programa chamaria a atenção não apenas do Brasil, mas de vários países, para seu método de alfabetização.

FREIRE sabia dos interesses políticos que cercavam o convite, principalmente da parte de Aluísio Alves, que pretendia concorrer à presidência da República no pleito de 1965. Assim, colocou como condição que não houvesse interferência do Governo do Estado ou da USAID em seu trabalho. Sabia também que o financiador do projeto era a AP-Aliança para o Progresso, uma agência ligada ao governo estadunidense através do acordo MEC-USAID.⁵⁷ De todo modo, o dinheiro era repassado do Governo do Estado e “fizemos questão de receber pelo Estado” (FREIRE, 1980 entrevista, Apud BEISIEGEL, 1981, p. 298).⁵⁸

Vale pontuarmos que os “coordenadores” que compuseram as equipes de trabalho foram convocados entre estudantes universitários através da UNE e, tudo indica, o Partido Comunista tinha grande influência sobre esta entidade. Assim, muitos dos coordenadores, certamente, eram associados ou simpatizantes do PCB.

A experiência de Angicos, por conta dos interesses populistas/eleitoreiros, foi coberta por jornalistas brasileiros e estrangeiros.

⁵⁷ USAID-Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (A sigla está em inglês), é um órgão executivo da AP-Aliança para o Progresso, mantido e apoiado pelo então presidente estadunidense, John Kennedy. Representava, entre outras coisas, umas respostas *explícitas contra a ameaça* de cubanização das Américas, visando a manter o comunismo longe das Américas. Além de cooperação técnica, que tinha como objetivo implícito conservar estruturas sociais afinadas com os interesses estadunidenses, a Agência, através de considerável apoio financeiro aos países latino-americanos, propiciou o endividamento e a dependência econômica e cultural dos países *beneficiários*, como os fatos mais tarde confirmaram. (TORRES, 1996, p. 119; GADOTTI, 1996, pp.712 e 732). Os acordos MEC-USAID incluiriam, mais tarde, até apoio *técnico* no plano educacional brasileiro e na reforma universitária de 1968.

⁵⁸ O fato é que Aluísio Alves foi *explicitamente* apoiado pelo governo estadunidense. Para os norte-americanos a sua candidatura representava uma forma de conter a tendência à *radicalização* da esquerda do nordeste brasileiro (PAIVA, 2000, pp. 36 e segs.). Por isso, o apoio da agência USAID se fazia tão presente naquele Estado. A *adoção* do Método Paulo Freire diz respeito a vários fatores, sendo os principais deles o baixo custo, o pouco tempo gasto na alfabetização de adultos e, principalmente, a crença de que tal método não representava perigo algum em termos de uma *comunização* dos alfabetizandos. Tudo indica que o Governo do Estado do Rio Grande do Norte e também os estadunidenses acreditaram que as origens cristãs de FREIRE e, em certo sentido, o seu não comprometimento explícito com os partidos de esquerda representavam garantias em termos de certo distanciamento de forças político-ideológicas contrárias a seus interesses naquele programa de alfabetização.

“Enquanto se desenvolvia, a experiência teve repercussão enorme, tanto internamente, no Estado, como no exterior. Como o Governo tinha boas relações internacionais, recebíamos todos os dias uma média de dois jornalistas estrangeiros. Parecia que todos estavam com a atenção voltada para cá” (FREIRE, 1980 - entrevista, Apud BEISIEGEL, 1981, p. 299).

Naturalmente, o financiamento através da AP foi decisivo em termos de uma maior exposição daquela experiência no exterior, que chegou a ser manchete inclusive no jornal New York Times (BEISIEGEL, 1981, p. 302).

No final de 1963, finalizada a experiência, FREIRE já tinha a atenção do Brasil como um todo para o seu *método*, de modo que o “presidente Goulart entusiasmou-se com a possibilidade ‘rápida, moderna e barata’ de transformar ex-analfabetos em eleitores ‘progressistas’ e determinantes das ‘reformas de base’, a começar pela prioridade: a reforma agrária” (SCOCUGLIA, 1999, p. 40).

A experiência no PNA

Assim, através do Ministro da Educação, Paulo de Tarso Santos, FREIRE é convidado a assumir a coordenação do setor de Cultura Popular e Alfabetização de Adultos do Ministério da Educação e Cultura, pela portaria n. 195 de 8/7/1963. No dia seguinte, pela portaria n. 203 de 9/7/1963, FREIRE é designado para a presidência da Comissão de Cultura Popular. E em 21/01/1964, sob o Decreto 53.465, é criado o PNA-Programa Nacional de Alfabetização, que em seu artigo primeiro determinava o uso do “sistema de alfabetização Paulo Freire” (BEISIEGEL, 1981, pp. 351 e segs).

Vale pontuar que os interesses eleitoreiros que guiaram o convite para a experiência de Angicos eram basicamente os mesmos que motivaram o presidente Goulart a criar o PNA e o uso do método de FREIRE.

Diante da realidade brasileira dos anos de 1960, esses interesses eram em certo sentido *justificáveis*. O fato é que, como ressaltamos, a eleição de Arraes mostrava-se como um exemplo *incontestável* (sob o ponto de vista populista da época) de que a alfabetização *crítica* levaria ao poder políticos progressistas. Somando-se a isso, como ressalta FREIRE, apenas em Pernambuco, que tinha cerca de 800.000 eleitores, com a alfabetização pelo PNA, facilmente esse número poderia subir para 1.300.000. Em Sergipe, que tinha 300.000, poderia subir para 800.000⁵⁹. Se projetarmos esses números para o país todo, facilmente seria possível se ter mais 6.000.000 de eleitores para a eleição presidencial de 1965. (A lei não admitia o voto ao analfabeto.) (FREIRE, entrevista, Apud BEISIEGEL, 1981, p. 326). Isso, num

⁵⁹ Esses números nos parecem superestimados. Sobre o mesmo período WEFFORT (2002, p. 28) argumenta que em Sergipe existiam 90.000, com projeção de aumento para 170.000.

panorama eleitoral em que, para o pleito em que Jânio Quadros fora eleito, votaram pouco mais de 11.600.000 pessoas.

Assim, a idéia primeira do presidente Goulart era a de alfabetizar até 1964, 2.000.000 de pessoas, com a previsão de se chegar a 5.000.000 até 1965, através do PNA e utilizando o método de FREIRE.

Para isso estava prevista a criação de 20.000 círculos de cultura em todo o país. Mais uma vez a AP estava envolvida com a *ajuda* financeira.

Naturalmente, a aplicação de qualquer método em tal escala traria algum *desvio* ideológico em termos dos objetivos propostos. No caso do método de FREIRE, esse problema era ainda maior, tendo em vista que a condução do processo de alfabetização não era centrada na figura de um professor *tradicional*, como citado anteriormente.

Assim como na experiência de Angicos, os coordenadores seriam selecionados entre diversos profissionais, mas principalmente entre os estudantes universitários.

Em si, esses dados/fatos já compõem um quadro multifacetado em termos de objetivos, interesses e ideologias.

Com a renúncia do ministro Paulo de Tarso e a posse de Júlio Sambaqui, no MEC, a ala do PC que atuava concomitantemente com a JUC no Programa Nacional de Alfabetização adquire uma força política maior e que leva o PNA a ter uma feição *mais* afinada com os ideais comunistas e uma inclinação marxista.

Desse modo, aqueles objetivos de Paulo FREIRE relacionados à *conscientização* foram redirecionados e/ou substituídos por outros que levavam ao desenvolvimento da *consciência de classe* (BEISIEGEL, 1981, pp. 339 e segs.).

O criador perdia o controle da *criação*?

Tudo nos leva a crer que sim. Com uma quantidade cada vez maior de jovens comunistas – entre membros de outras tendências ideológicas – manter a coerência inicial da proposta tornava-se uma tarefa muito difícil. É o próprio FREIRE quem relata um fato bastante ilustrativo disso.

Durante aquela etapa do nosso trabalho, então várias vezes, eu encontrei exatamente manipulação [...] Me lembro que um dia eu encontrei um desses jovens numa zona de Brasília onde havia índios (eu não gosto dessa palavra, eles são brasileiros), e o grupo era todo magicamente ou misticamente católico, e ele estava discutindo aquela chamada ficha de cultura... Então me lembro que ele mostrou a ficha que tinha o animal, a árvore, e tinha isso e aquilo... e começou o pessoal a dizer...., quem fez o barro?, foi o homem, quem fez o poço?, foi o homem, quem fez isso... e chegou o momento em que o cara perguntou quem fez o porco? E o grupo todo respondeu: foi Deus. E eu assistindo, lá da janela. Então o jovem deu uma espinafada em Deus, e no grupo, e disse ao grupo que não entendia como é que tinha tanta gente que ainda acreditava nesse negócio

chamado Deus, que estava lá em cima, e eu olhando lá da janela a cara do grupo, tinha gente assustada, quem sabe pensando se não ia cair um raio na cabeça daquele menino... Então eu o chamei, não disse coisa nenhuma na hora, disse para me procurar. E quando me procurou, disse: eu respeito as tuas posições, é um direito que tu tens, mas, agora, o que tu não tens é o direito de desrespeitar, em nome de tua ciência, em nome de tua política, em nome de nada, uma angelical e cândida crença em Deus, que não faz mal a ninguém... Como um revolucionário, que tu pensas que és, tu podias era tentar levar o grupo a um debate, para saber até onde é que eles, que aquele grupo de alfabetizandos estaria responsabilizando Deus pelas injustiças sociais... (FREIRE, 1980 entrevista, Apud BEISIEGEL, 1981, p. 330).

Se exemplos como esses já eram comuns naquelas primeiras experiências do PNA, caso houvesse sido possível a implementação dos 20.000 círculos de cultura, certamente o *problema* do doutrinamento ideológico seria muito maior.

Sobre essa questão, WEFFORT (2002, p. 31) comenta que “toda prática implica em algum perigo de transfiguração de suas intenções originais, perigo que, no caso da situação brasileira, se esboçava na ambigüidade do movimento popular entre a mobilização e a manipulação. Mas, se há riscos em toda inserção prática na história, qual a alternativa além do intelectualismo e da omissão?”. Os grupos sociais envolvidos no PNA optaram pelos riscos existentes entre estes dois extremos apontados.

De todo modo, um fato que não se pode desconsiderar é que, se realmente efetivado o PNA, a eleição de 1965 teria o contingente de eleitores quase que dobrado em comparação com a anterior, de 1960. Assim, para alguns grupos sociais e políticos era natural apostarem no programa como uma possibilidade, mesmo que distante, para conseguirem seus objetivos políticos. Dentre estes grupos estavam o PCB, alguns setores progressistas de esquerda, o próprio Goulart e alguns setores da Igreja Católica (SCOCUGLIA, 1999, p. 11). É possível afirmar que o próprio FREIRE, mesmo que não da mesma forma, também acreditava em tal possibilidade.

Um fato – ou um erro - que certamente escapou à análise não só de FREIRE, mas de muitos teóricos daquele período, diz respeito à superestimação da capacidade de atuação política das massas populares. Acreditavam que, após devidamente esclarecida por um processo pedagógico próprio, as massas se engajariam *naturalmente* nas instâncias decisórias na sociedade capitalista e excludente que se configurava. “Em outras palavras, haveria que complementar o trabalho do educador com um trabalho propriamente político de organização de massas, e esta parte não foi cumprida a sério por ninguém, nem mesmo pelas organizações de esquerda” (WEFFORT, 2002, p. 31). Dito de outro modo, foi descuidada a construção da hegemonia das massas.

Não atentaram para o fato de que a classe dominante não permitiria tal interferência das camadas populares. O medo da perda de seu poder econômico, político e de sua hegemonia levaria as elites a aliarem-se a um dos instrumentos do Estado que poderia manter a situação a seu favor: as Forças Armadas.

A AP, três meses antes do Golpe Militar, já havia cessado o apoio financeiro ao PNA, indicando claramente que já anteviam os acontecimentos seguintes. A agência considerou o método de FREIRE como inadequado em termos de procedimentos didáticos e, depois, como “uma fábrica de revoluções” (Joseph, 1972, p. 175, Apud PAIVA, 2000, p. 41).

As reações ao PNA foram bastante intensas por parte de vários órgãos e setores sociais comprometidos com a situação de exclusão e de alienação do povo brasileiro.

Não deixa de ser irônico o fato de ter sido o diretor interino da USAID, James W. Hope, quem defendeu Paulo FREIRE da acusação feita pelo jornalista Carlos Swann, do jornal “o Globo”, que considerava a experiência de Angicos como “um programa intensivo de comunicação do Norte”. Segundo o representante da USAID isso não aconteceria, “já que a experiência atingia apenas cerca de 300 pessoas” (Paulo de Tarso Santos, Apud GADOTTI, 1996, p. 176).

De todo modo, essa primeira crítica do jornalista Swann já indicava o que FREIRE enfrentaria mais adiante no PNA. Como BEISIEGEL (1981) salienta, no início havia certa tendência das críticas em poupar FREIRE, muito provavelmente por conta de suas concepções religiosas e de sua posição em termos dos objetivos na alfabetização, sempre contrário ao direcionamento político-partidário nos cadernos de cultura.

Contudo, as críticas significavam também uma clara indicação das classes dominantes, quando percebiam ameaçada a sua hegemonia. Para elas, esse receio era potencializado quando ouviram de um dos alfabetizados da experiência de Angicos, em discurso para o presidente Goulart, que participou do encerramento do curso, “que os alfabetizados ali presentes não apenas sabiam ler a Carta do ABC do Brasil, sua Constituição, mas se achavam dispostos a reescrevê-la” (FREIRE, 2003, p. 185).

Naturalmente, a sociedade civil que se *beneficiava* da política brasileira não tinha interesse social, e muito menos político, que se alfabetizassem milhões de pessoas para o pleito eleitoral de 1965. A alfabetização almejada por FREIRE, como já estava claro para eles, não se limitava somente ao *ensinar a ler a palavra escrita*. Acima disso, ensinava a ler as intenções subjacentes nas atitudes políticas e sociais, ao inserir criticamente o sujeito alfabetizando em sua realidade, permitindo-lhe compreender-se também como um agente ativo da sociedade, como um *produtor* de cultura.

Um fato concreto, como salientamos, é que a participação popular, mesmo que por caminhos *tortos* e, em certo sentido, pautada na diretividade ideológica, caminhava a passos largos para se tornar uma realidade. Frente a isso, os receios da “velha ordem” eram justificáveis (ROSAS, 2001, p. LXXIII).

Tudo indica que os partidos e representantes da esquerda não foram perspicazes em termos de uma melhor compreensão daquele momento histórico.

Os defensores do golpe político-militar de 64 falavam e falam dos riscos de uma “nova Cuba” na América do Sul. Não sei, àquela altura, se uma revolução armada que impusesse uma ditadura de esquerda, comunista ou não, mas ditadura, seria bem assimilada pelo povo. Penso que, psicologicamente, o povo se preparava para pensar, participar, encontrar saídas. (ROSAS, 2001, p. LXXIII)

Não consideramos correto afirmar que o PNA foi o maior responsável pelo medo das elites, tendo como consequência a tomada do poder pelo golpe de Estado. Em todo caso, está claro que alguma responsabilidade existe devido ao que foi feito – ou que se pretendia fazer - naquele programa.

Sua prisão

Os críticos, alguns meses antes do golpe, já não poupavam FREIRE. A sua prisão logo após 1º de abril de 1964 foi uma confirmação do *perigo* que suas idéias e, conseqüentemente, o que sua pessoa representavam para nova/velha ordem que se impôs ao Brasil.

Sobre a prisão de Paulo FREIRE e a seqüência de interrogatórios a que foi submetido no IPM aberto em Recife não deveríamos nos ater, devido à inconsistência das acusações feitas contra ele. Entretanto, como o próprio Paulo FREIRE coloca, no IPM os juízes militares queriam comprovar duas coisas quando o interrogaram. Primeiro, que ele não tinha conhecimento algum sobre alfabetização de adulto e, muito menos, sobre outros métodos utilizados, insinuando que, eventualmente, até *poderiam* ser superiores ao utilizado por ele. E, depois, queriam provar o “perigo” que ele representava. “Fui considerado um subversivo intencional, um traidor de Cristo e do povo brasileiro. Você nega – perguntava um dos juízes – que seu método é semelhante ao de Stalin, Hitler, Perón e Mussolini? Você nega que com o seu pretensioso método o que pretende é fazer o país bolchevique?” (Freire, 1974, p 2 Apud BEISIEGEL, 1981, pp. 354-355).

A desqualificação de FREIRE, tudo indica, deixaria o caminho aberto para a retomada do mesmo estado de coisas relativos à (não) educação de adultos e ao histórico *mutismo* do povo brasileiro. Além disso, seria uma forma *legal* de justificar seu encarceramento.

Mas, para atingir tais objetivos, os *intelectuais* a serviço da constituição da nova/velha hegemonia do sistema tinham que desqualificar tudo o que havia sido feito por FREIRE e por seus colaboradores. A sua prisão e os interrogatórios foram apenas um dos *momentos* desse processo.

A propaganda enganosa foi um instrumento largamente utilizado pelos militares para conseguir *convencer* a sociedade em geral do *perigo* que o método de FREIRE representava.

Chegou-se a dizer que haviam encontrado, depois do Golpe de 64, na sede do movimento, quantidade enorme de uniformes de guerrilheiros, e de armas também, para a luta armada que preparávamos. Quando me foi informalmente posta esta questão num dos quartéis em que estive preso, não pude deixar de, com humor, rir de mim mesmo, do professor Paulo Rosas, do professor Germano Coelho, da professora Anita Paes Barreto, do escultor Abelardo da Hora, de nós todos, imaginando-nos com farda de comandante, com boné de comandante na cabeça, treinando os jovens guerrilheiros. E até gente do nosso ciclo de amizade, considerada séria e sadia, veiculou esta, mais do que inverdade, alucinação. E o fazia como bom alucinado, absolutamente certo da existência do fato, objeto de sua alucinação, de sua fantasia, de sua insensatez. (FREIRE, 2003, p. 155)

Este artifício foi bastante utilizado em outros momentos de nossa história. Não deixa de ser interessante notar a receptividade com que tais argumentos chegam ao povo, sendo vistos por eles como *argumentos verdadeiros*, acriticamente.⁶⁰

O fim do PNA e a sua substituição pelo MOBRAL representava uma forte indicação das intenções da ordem que se instaurava em termos de uma alfabetização acrítica de adultos.

De fato, como FREIRE salienta, se aquele momento histórico representava “uma sociedade abrindo-se, com preponderância de abertura”, certamente o golpe de Estado representou um “retorno catastrófico ao fechamento” (2002a, p. 57).

O fato é que a permanência de FREIRE no país representaria um fim precoce de sua existência, como os milhares de mortos pelo sistema não deixam dúvidas sobre isso. O depoimento de uma de suas filhas, Cristina Heiniger FREIRE, também é bastante ilustrativo desse risco.

Após responder inquéritos no Rio e no Recife, o pai foi preso em 1964. Grande tristeza para todos nós. Graças à fortaleza da mãe e à ajuda da família, conseguimos vencer esta batalha. A outra foi convencer o pai a se exilar. Ele dizia: ‘Prefiro vender galinha na feira do que deixar o país’. A mãe, com grande sabedoria e fortaleza, conseguiu convencê-lo do contrário. (FREIRE, 2001, p. LXXX)

⁶⁰ A propaganda foi – e ainda é - utilizada em diversos momentos de nossa história. Talvez porque excluído de qualquer forma de participação o povo – em especial as camadas menos esclarecidas, geralmente, analfabetas - acostumou-se a ver o mundo pela TV e pelo rádio. Sendo comandados pelos meios de comunicação “a tal ponto que, em nada confia ou acredita, se não ouviu no rádio, na televisão ou se não leu nos jornais” (FREIRE, 2002a, p. 98).

No exílio

FREIRE sabia que os interrogatórios policiais, primeiro em Recife e depois no Rio de Janeiro, e a sua prisão eram prenúncios de algo muito pior que poderia lhe acontecer. Após os primeiros dias depois do golpe, as Embaixadas no Brasil ficaram lotadas de pessoas que pediam asilo político.

Freire conseguiu proteção na Embaixada da Bolívia. Mas, chegando a La Paz, primeiro enfrentou problemas de saúde gerados pela altitude e, depois, com o golpe de Estado sofrido também por aquele país, foi obrigado a buscar novo asilo político, desta vez no Chile.

Neste país viveu de novembro de 1964 a abril de 1969, trabalhando como assessor do Instituto de Desarrollo Agropecuario e do Ministério da Educação do Chile e como consultor da UNESCO junto ao Instituto de Capacitación e Investigación em Reforma Agrária do Chile. Nessa ocasião foi convidado também para lecionar nos Estados Unidos e trabalhar no Conselho Mundial de Igrejas. Atendeu aos dois convites. (GADOTTI, 1996b, p. 42)

Novamente o seu lado *administrador* foi testado e desenvolvido frente a novos desafios inerentes a um novo ambiente, com história, cultura e língua diferentes, mas principalmente, por conta das possibilidades políticas apresentadas pelo clima democrático chileno.

Tudo indica que foi no Chile que FREIRE desenvolveu uma melhor compreensão das possibilidades da educação como agente das transformações sociais, ao mesmo tempo em que alargava a sua compreensão das lutas de classes e do camponês como elemento revolucionário no processo revolucionário.

Nesse processo, as influências de MARX, mesmo que ainda não se façam presentes de forma marcante num dos primeiros livros que FREIRE escreveu no Chile, *Educação como prática da liberdade* (2002a), configurou-se determinadamente no livro *Extensão ou comunicação?* (2001b), escrito alguns anos depois.

Se o livro *Educação como prática da liberdade*, como coloca TORRES (1981b), pôde ser convertido numa obra de referência para os cristãos com alguma relação com o campo educativo, “que lutavam por uma transformação profunda de um sistema social e político alienante e contrário ao Evangelho professado”, talvez o entendendo como uma obra não comprometida com ideais revolucionários, o mesmo não se pode dizer do livro *Extensão ou comunicação?* Nesta obra, partindo da atuação dos técnicos agrícolas junto aos camponeses chilenos, compreendida por FREIRE como *ações extencionistas*, pontua que a “extensão se encontra em relação significativa com transmissão, entrega, doação, messianismo,

mecanicismo, invasão cultural, manipulação, etc. E todos estes termos envolvem ações que transformam o homem em quase ‘coisa’, o negam como um ser de transformação do mundo” (FREIRE, 2001b, p. 22).

Extensão ou comunicação? foi escrito, tudo indica, como uma consequência dos trabalhos desenvolvidos por FREIRE, a pedido do governo chileno, na formação de técnicos que teriam como tarefa implementar mudanças principalmente no setor agrário (GADOTTI, 1996b, p. 72). Entretanto, nesta obra são apenas implícitos os recortes de classe na compreensão da *intervenção* dos técnicos juntos aos camponeses, bem como, da educação como uma *práxis* revolucionária.

Isso fica de algum modo evidenciado quando FREIRE (2001b, p. 75 – Nota 1) cita apenas a parte grifada por nós da III tese sobre Feuerbach de MARX:

A doutrina materialista que supõe que os homens são produtos das circunstâncias e da educação e, em razão disso, os homens transformados são produtos de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece-se de que são justamente os homens que transformam as circunstâncias e que o próprio precisa ser educado. Por isso, essa doutrina chega, necessariamente, a dividir a sociedade em duas partes, uma das quais é posta acima da sociedade (por exemplo em Robert Owen) [grifo nosso].

A coincidência da mudança das circunstâncias com a atividade humana ou mudança de si próprio só pode ser vista e considerada racionalmente como *práxis* revolucionária. (MARX & ENGELS, 2005, p. 118)

Entretanto, mesmo com a omissão da parte final da tese não deixa dúvida de que a educação em suas teorizações caminha para ser entendida como uma “*práxis* revolucionária”, como suas obras seguintes comprovam. Mas, neste momento, se limitará a criticar o “solipsismo” e o “objetivismo acrítico e mecanicista, grosseiramente materialista” (2001b, p. 75), indicando, assim, que não compreende o homem como agente de ações isoladas, mas como um ser de ações e relações sociais/coletivas, e a educação como um processo comprometido com a libertação do homem, numa relação dialética com a realidade (FREIRE, 2001b, p. 75).

É apenas no livro *Pedagogia do oprimido* (2000b), escrito quase que ao mesmo tempo que o *Extensão ou comunicação?*,⁶¹ que apresenta discussões mais politizadas e comprometidas com um pensamento *revolucionário*, comprometido com a construção e prática de uma pedagogia do oprimido. É num processo lento em que o homem começa a *evoluir de um ser oprimido para a uma classe oprimida*.

⁶¹ O livro *Pedagogia do oprimido* foi escrito em 1968, mas publicado apenas em 1970, enquanto que o *Extensão ou Comunicação?* foi publicado em 1969, no Chile.

Dois fatos devem ter contribuído para isso, como mencionamos anteriormente. O primeiro relaciona-se às origens cristãs de FREIRE e, o segundo, a certa crença de que seria possível a passagem, ou transição, de uma sociedade capitalista para a socialista através do voto. Se no Brasil esse fato não chegou a concretizar-se, talvez por conta do golpe de Estado, no Chile, isso foi possível, representando a primeira experiência bem sucedida desse tipo na América Latina. E FREIRE atuou naquele país exatamente quando tais condições estavam sendo trabalhadas e implementadas pela União Popular e por outros setores progressistas.

Parece-nos que o golpe de Pinochet acabou com qualquer ilusão de que a ruptura entre uma sociedade de classe capitalista para uma outra socialista seria possível apenas com o exercício do sufrágio universal, sem *traumas*. Entretanto, GRAMSCI já havia teorizado sobre tais impossibilidades cerca de quatro décadas antes do golpe brasileiro e cinco antes do golpe chileno.

Parecendo ter compreendido tais escritos, o discurso freiriano e, conseqüentemente, sua pedagogia mudam completamente.

As lutas de classes entram em suas teorizações de modo muito claro. Sua ação política passa a estar comprometida com uma *práxis* revolucionária. É quando FREIRE deixa o Chile para trabalhar como professor convidado na Universidade de Harvard, permanecendo nos Estados Unidos de abril de 1969 a fevereiro de 1970, morando em Cambridge, Massachusetts. Nesse período, recebe o convite para trabalhar como Consultor Especial do Departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas. Muda-se, então, para Genebra. (GADOTTI, 1996b, p. 42; OLIVEIRA & DOMINICE, 1981a, pp. 67 e segs.).

“Na Suíça, Paulo Freire foi também professor da Universidade de Genebra, levando aos alunos da Faculdade de Educação suas idéias e reflexões” (GADOTTI, 1996b, p. 43)

Foi como consultor do Conselho Mundial de Igrejas que FREIRE teve oportunidade de visitar e atuar em diversos países africanos, dentre eles Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Angola, Guiné-Bissau, Zâmbia e Tanzânia. Naturalmente que a fundação do IDAC - Instituto de Ação Cultural, formada por diversos brasileiros exilados juntamente com FREIRE, eleito seu presidente, contribuiu bastante para a divulgação de seus trabalhos, levando-o a ser convidado para atuar na África. Isso porque “este Instituto tinha por finalidade oferecer serviços educativos, especialmente aos países do Terceiro Mundo que lutavam por sua independência” (GERHARDT, 1996, p. 163).

TORRES (1996, p. 129) diz que “o primeiro contato de Paulo Freire com a África deu-se de seu envolvimento com a Campanha Tanzaniense de Alfabetização depois de 1970”, sendo “convidado para apresentar seu método de alfabetização no “Instituto de Educação Adulta da Universidade de Dar es Salaam e para ajudar a organizar novos projetos

experimentais, como o currículo no Curso de Educação Adulta”. Ressalta ,porém, que há poucas referências sobre esse período na Tanzânia.

De todo modo, foi na Tanzânia que FREIRE teve a oportunidade de trabalhar dentro do que TORRES (1996, p. 135) chama de “experimento socialista”. A utilização de seu método, e possivelmente por conta de sua atuação, fez com que os índices de analfabetismo caíssem drasticamente naquele país. O mesmo fato foi observado quando de suas atuações no Estado africano de São Tomé e Príncipe, recém-libertado da colonização portuguesa (GERHARDT, 1996, p. 165).

É nesse ambiente que FREIRE enfrenta o desafio de atuar na Guiné-Bissau, em 1975, quando o IDAC recebeu o convite do Ministro da Educação, Mário Cabral, para colaborar no programa nacional de alfabetização daquele país (GERHARDT, 1996, p. 163). Tudo indica que pelo fato da língua portuguesa não ser a língua nativa da Guiné-Bissau, a utilização do *método* de FREIRE não foi bem sucedida naquele país.

Como TORRES (1996, p. 141) ressalta, o método de FREIRE não foi originariamente pensado para a aquisição de uma segunda língua e FREIRE sabia disso. Entretanto, sua sugestão de se partir da(s) língua(s) inerente(s) às práticas sociais da população daquele país estava fora “dos limites políticos impostos em seu trabalho e ele teve que aceitar o português como a língua de instrução”.

Além destes países africanos, FREIRE também teve oportunidade de trabalhar em projetos de alfabetização em Grenada, na Nicarágua, entre diversas outras cidades e países.

Quando já acumulava todas estas experiências em suas *peregrinações* pelo mundo é que FREIRE recebe *autorização* para regressar ao Brasil. Isso ocorreu em 1979, em visita de um mês ao Brasil. Seu retorno definitivo aconteceu apenas em 1980.

Naquele momento, FREIRE encontra um *outro* país em relação ao que ele foi obrigado a deixar em 1964; um país muito mais empobrecido, culturalmente dependente e com a inexperiência democrática de seu povo (aquilo que ele tanto buscou superar através da experiência democrática) ainda maior, porque fora alimentada pelo medo ao longo de quase 30 anos de torturas, mortes e desaparecimentos de presos políticos.

FREIRE encontra um país cultural e politicamente mais atrasado do que aquele que ele deixou - mesmo que mais desenvolvido cientificamente - o que corrobora um outro problema: a má distribuição de renda.

Com suas experiências acumuladas, FREIRE sabia que a educação era um ato político e, do mesmo modo, estava ciente da necessidade de uma atuação político-partidária. Assim, sendo representado por Moacyr GADOTTI, *participa* da fundação do PT - Partido dos Trabalhadores, em 10 de fevereiro de 1980, através do qual, com a eleição de Luiza Erundina

em 1º de janeiro de 1989, foi empossado como Secretário de Educação do Município de São Paulo.

Reassumir suas atividades educativas não foi uma tarefa das mais fáceis e FREIRE logo percebeu isso, quando tentou reassumir seu cargo de Técnico em Educação, que ocupara no Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife. A lei da anistia exigia que o exilado requeresse ao Governo o estudo de seu caso e FREIRE recusou-se a essa forma de *cordeirismo* (GADOTTI, 1996b, p. 44).

Tornou-se então professor da Unicamp, após um turbulento processo, sendo necessário haver pressão por parte dos estudantes e de professores para que fosse contratado. E, também, professor da PUC em São Paulo (GADOTTI, 1996b, p. 44).

Entendemos que até aqui apenas *tangenciamos* as contribuições e atuações de FREIRE em relação ao período em que esteve no exílio – suas experiências no Chile, depois no Estados Unidos, na Europa, na África, etc. – mas uma análise detida de tais fatos faria com que nos *alongássemos* mais do que devemos neste momento.

Assim, passaremos agora a tratar de alguns conceitos utilizados por FREIRE ao longo de suas teorizações e, também, como ele compreende a educação enquanto fenômeno social.

3.3 - A politização das idéias pedagógicas de FREIRE.

3.3.1 – Conscientização

A *conscientização* e a mudança são uma espécie de tema gerador que permeia toda a obra de FREIRE, como ressalta GADOTTI (1979, p. 10).

Entendemos que “a dimensão política de FREIRE expressa-se [também] no conceito de ‘conscientização’”, como afirma TORRES (1981a, p. 33). Contudo, num primeiro momento de suas teorizações, a conscientização significou a inserção crítica do homem em seu meio, sem pretender fazê-lo revolucionário. Ou seja, as questões políticas inerentes a tal inserção não foram abordadas e, num segundo momento de sua obra, a inserção crítica do homem não representava mais apenas um compromisso com a mudança social, mas caminhava para um claro recorte de classe, segundo o qual o homem deveria inserir-se criticamente nas instâncias sociais visando mesmo à revolução social.

Desse modo, a conscientização variou nos escritos de FREIRE de um processo de consciência psicológica, individual, para o de consciência social, ou consciência de classe, “incorporando preceitos marxistas de análise” (SCOCUGLIA, 1999, p. 47).

Por isso, mesmo sendo um conceito fundamental dentro do *universo* freiriano, a conscientização não pode ser compreendida se observada de modo estático, sem levar em conta o seu desenvolvimento.

Como salientamos, num primeiro momento FREIRE privilegia a educação como detentora de grandes possibilidades práticas na busca da superação da inexperience democrática. Assim, no período sesiano, pesquisando as relações entre alunos, professores e pais, iniciou um processo de *re-pensar* as funções da escola e, principalmente, as relações interpessoais que se davam em seu interior, levando-o a uma (re)aprendizagem das linguagens utilizadas pelos diferentes grupos sociais (BEISIEGEL, 1981, p. 32), surgindo aí, tudo indica, as primeiras preocupações de FREIRE em direção a uma fundamentação teórica do *diálogo* como *método* necessário à superação da inexperience do povo. Inexperience mesmo do diálogo, que institui em seu lugar o silêncio, a passividade, mutismo.

Interessou-nos sempre, e desde logo, a experiência democrática através da educação. Educação da criança e do adulto. Educação democrática que fosse, portanto, um trabalho do homem com o homem, e nunca um trabalho verticalmente do homem sobre o homem ou assistencialistamente do homem para o homem, sem ele. (FREIRE, 2001c, p. 14)

Dessa forma, o amadurecimento da compreensão dos modos de sua atuação/teorização – de sua práxis - acontecia ao mesmo tempo em que crescia a proximidade de FREIRE com as classes trabalhadoras, como ele mesmo aponta:

Quanto mais eu procurava me aproximar da linguagem do povo a fim de melhor compreendê-la, mais eu era desafiado pela realidade mesma das camadas populares. Essa realidade, pouco a pouco, me fez amadurecer. Em um certo momento – por volta de 1958 – houve um salto: **eu vi que era preciso conceber a educação brasileira como um esforço de clarificação da consciência crítica das massas, para que assim elas pudessem perceber sua realidade** [grifo nosso]. (...) Essa idéia já existia, obscuramente, nas etapas anteriores. Porém, foram necessários dez anos para clarificá-las e orientar minha prática de modo decisivo. **Mas, mesmo depois dessa ruptura, minha prática continuou marcada por ilusões idealistas: eu estava mais preocupado com a clarificação de uma consciência em si do que com a consciência da experiência prática e da participação popular** [grifo nosso]. Mais tarde eu compreendi a importância capital das estruturas sociais sobre a consciência oprimida. Eu vi que a prática pedagógica implica um trabalho efetivo para mudar essa estrutura. Tudo isso levou muito tempo. (FREIRE, 1972 entrevista, Apud BEISIEGEL, 1981, p. 36)⁶²

Ou seja, a “clarificação da consciência” tinha como objetivo fundamental a prática da democracia. Logo, partia do pressuposto teórico de que o desenvolvimento da consciência

⁶² No momento em que FREIRE concedeu esta entrevista a BEISIEGEL, ele já havia escrito a *Pedagogia do Oprimido*, tendo então já superado o momento primeiro de suas teorizações, do qual estamos tratando aqui. Assim, o tom de sua fala é próximo ao de uma autocrítica.

levaria o povo ao exercício da democracia. E em termos educacionais entendia como urgente superar a “concepção assistencialista da educação” que “anestesia os educandos e os deixa, por isso mesmo, acríticos e ingênuos diante do mundo” (FREIRE, 2001b, p. 81).

Nesse sentido, a conscientização foi sendo construída por FREIRE como a chave para que o indivíduo superasse a sua alienação, através de um processo que levasse ao participar socialmente comprometido com sua “circunstância” (BEISIEGEL, 1981, p. 45).

Funda, dessa forma, as suas contribuições pedagógicas exatamente no processo que ele chama de “humanização do homem” como “criador de cultura”, não sendo possível serem dissociados o processo de conscientização com o de “hominização”, que só podem acontecer numa ação horizontal entre homens e mulheres, numa relação dialógica.

Em seu primeiro livro, FREIRE (2001c) coloca o tema da consciência como sua preocupação central e busca construí-la através de uma análise fenomenológica (TORRES, 1981a, p. 25), analisando as diversas fases – ou estágios - do seu desenvolvimento. Identifica três estágios no processo de conscientização: a consciência intransitiva⁶³; a consciência transitivo-ingênua; e consciência crítica. Acrescenta ainda um outro estágio: o da consciência ingênua fanatizada. (Como trataremos a seguir.) Nesse processo, o diálogo funciona como um instrumento através do qual ocorrerão as mudanças – ou “promoção” – de um estágio de consciência para outro (FREIRE, 2001c, p. 31)

A consciência intransitiva relaciona-se àquelas posições em que o homem parece reagir de modo espontâneo, quase que respondendo a processos biológicos, porque lhe falta a compreensão de seu processo histórico, “falta-lhe historicidade”. “É a consciência dos homens de zonas pouco ou nada desenvolvidas do país. São uns ‘demitidos da vida’ ou, talvez mais precisamente, uns inadmitidos à vida, tomada a expressão no seu sentido mais amplo” (FREIRE, 2001c, p. 32).

No estágio de consciência transitivo-ingênua, há a superação daquilo que caracteriza as ações do homem como meramente vegetativas, existindo certa consciência de seu processo histórico. “Nestas circunstâncias, o homem alarga o horizonte de seus interesses. Vê mais longe. [...] Corresponde às zonas de desenvolvimento econômico mais forte” (FREIRE, 2001c, p. 32). Porém, ainda é ingênuo e traz em suas atitudes e compreensão da *vida* marcas “mágicas”, ainda predominando “simplicidade na interpretação dos problemas” (p. 33), mas podendo sofrer influências e “evoluir” para a consciência crítica ou sofrer distorções e caminhar para um outro estágio chamado de consciência “massificada”, ou “fanatizada” (2001c, p. 33; 2001a, p. 97).

⁶³ FREIRE ressalta que o uso do termo “intransitividade” para designar o primeiro estado da consciência foi tomado “da noção gramatical do verbo intransitivo: aquele que não deixa passar sua ação a outro” (1979, p. 39).

Cabe salientarmos que FREIRE considerava que o brasileiro dos anos 1950/60 vivia exatamente o momento de transição entre uma consciência transitiva ingênua e a crítica. Identificada,

[...] com tintas mais fortes aqui, menos ali, se caracteriza pela simplicidade na interpretação dos problemas. Pela tendência a julgar que o tempo melhor foi o tempo passado. Pela transferência da responsabilidade e da autoridade, em vez de sua delegação apenas. Pela subestimação do homem comum. Por uma forte inclinação ao “gregarismo”, característico da massificação. Pela impermeabilidade à investigação, a que corresponde um gosto acentuado pelas explicações fabulosas. Pela fragilidade da argumentação. Por forte teor de emocionalidade. Pela desconfiança de tudo o que é novo. Pelo gosto não propriamente do debate, mas da polêmica. Pelas explicações mágicas. Pela tendência ao conformismo. (2001c, p. 33)

Defendia ainda que o desenvolvimento industrial – ou a industrialização - possibilitava esta inserção do homem no processo político (FREIRE, 2001c, p. 29; 1979, p. 39), o que está em consonância com a mentalidade desenvolvimentista dos isebianos e de grande número de intelectuais brasileiros daquela época.

Tudo indica que FREIRE, consciente das raízes de nossa histórica in experiência democrática, via no desenvolvimento econômico uma saída – ou a única saída – para a emersão do povo de uma forma de vida vegetativa, que viveu seu processo de constituição à sombra de um Estado paternalista. “Daí a conexão de sobrevivência entre nossa democracia em aprendizagem e nosso desenvolvimento econômico, o qual vem provocando a crescente presença do povo na vida política nacional. Presença querendo fazer-se e fazendo-se ‘participação’, mesmo ingênua” (FREIRE, 2001c, p. 30).

Nesse momento de sua obra, FREIRE *beira* as questões superestruturais da teoria marxista. Entretanto, pára aí uma possível *primeira* aproximação sua com MARX. As questões econômicas e, conseqüentemente, a compreensão das lutas de classes - a consciência de classe - inerente a uma compreensão *revolucionária* do fenômeno da *não participação* política das massas populares, não acontece nesse momento da obra, como mencionamos antes.

FREIRE supôs também que a evolução da consciência predominantemente intransitiva para a transitivo-ingênua aconteceria automaticamente, como uma conseqüência das mudanças econômicas, ou dos padrões econômicos, da comunidade. Segundo ele,

Na medida, realmente, em que se intensifica o processo de urbanização e o homem vem sendo lançado em formas de vida mais complexas e entrando assim num circuito maior de relações e passando a receber maior número de sugestões de sua circunstância, vem se verificando nele transitivação de sua consciência. Começa agora a atender a solicitações e interesses outros que o vão jogando em

situações novas de que resultam novas experiências que o situam diferentemente no seu contexto ou face a ele. (FREIRE, 2001c, p. 36)

Acreditava que as mudanças econômicas da sociedade fariam com que se apresentassem ao povo condições de participação nas instâncias de poder. Isso porque “incontestavelmente” aquelas eram condições de “legítimas experiências democráticas” (FREIRE, 2001c, p. 41).

Se a passagem da intransitividade à transitividade ingênua era considerada automática, a passagem da consciência transitiva ingênua para a crítica não era considerada do mesmo modo por FREIRE. Segundo ele, o fato é que ao mesmo tempo em que o processo de industrialização *jogava* o homem na direção de uma *evolução* em seu processo de conscientização, pela própria inexperiência das condições vividas corria o risco de o processo à consciência crítica ser distorcido, “levando-nos à massificação” (2001c, p. 41). Isso porque a industrialização traz em suas raízes as mesmas bases “*assistencializadoras*” que “domesticam o homem” (2001c, p. 82), fazendo com que sejam privilegiados processos de desenvolvimento de uma consciência fanatizada, distante da prática da democracia, que para acontecer tem no desenvolvimento da consciência crítica uma condição necessária.

Por isso, para alcançar o estado de consciência crítica haveria a necessidade de se empreender algum esforço, sem o qual esta não seria possível (WEFFORT, 2002, p. 25).

Nesse sentido, é natural que FREIRE centrasse como papel fundamental da educação – ou do processo educativo, como prefere – o desenvolvimento da consciência crítica do brasileiro, como meio de ajudá-lo a se *inserir* naquele clima propício à participação, na construção da democracia. Em resumo, defendia que a passagem da consciência transitiva-ingênua para transitiva crítica, não aconteceria automaticamente, mas “somente por efeito de um trabalho educativo crítico com esta destinação” (FREIRE, 2002a, p. 70). “Somente se dá com um processo educativo de conscientização” (FREIRE, 1979, p. 39). Trabalho este que lance o homem ao debate e ao desafio de admirar e reagir frente a seus problemas imediatos.

Porém, considerava que o sistema educativo em vigor era inadequado ao clima cultural vivido pelo Brasil naquele momento. Por isso, era natural que o negasse (como mencionamos) e defendesse como urgente a tarefa de se implantar um novo sistema, que tivesse como objetivo “criar disposições mentais no homem brasileiro, críticas e permeáveis, com que ele possa superar a força de sua ‘inexperiência democrática’” (2001c, p. 79). Entretanto, FREIRE fala em “reforma urgente e total do processo educativo” (2001c, p. 83). De fato, como ressalta SCOCUGLIA, 1999, p. 49), “podemos dizer que, neste prisma, sua representação da

sociedade brasileira do começo dos anos sessenta é falha/incompleta e as conseqüências na análise dos papéis da educação são notórias”.

Assim, FREIRE coloca como elemento chave para a superação da antinomia fundamental, que se manifesta entre a inexperiência democrática e a emersão do povo na vida pública (FREIRE, 2001c, p. 26) (mesmo que ainda na forma de desejo não realizado), primeiro, a compreensão do homem e, depois, o desenvolvimento de sua consciência crítica. Desse modo, mesmo nas suas primeiras teorizações a *conscientização* aparece já como um conceito, não apenas limitada a sua compreensão oferecida pelo dicionário – como o ato ou efeito de conscientizar – mas como um processo que, por isso, é carente de uma ação comprometida com a prática, sem a qual não se completa.

A conscientização, nas primeiras teorizações de FREIRE, objetivava, tudo indica, romper o histórico silêncio causado pela inexperiência democrática e, ao mesmo tempo, buscava uma *mudança* social, mas pela transformação *interna* do homem (SCOCUGLIA, 1999, p. 74).

Assim, tanto no *Pedagogia do oprimido*, como nos escritos anteriores a ele, ao privilegiar as esferas superestruturais, não as conectando com as infra-estruturais, é perceptível certa tendência a considerar que as *mudanças* numa sociedade capitalista poderiam acontecer à margem das lutas de classes, sem a sua compreensão. Dessa forma, a busca da conscientização do *oprimido* pode ser entendida como suficiente para se chegar às transformações sociais. Dito de outro modo, nestes escritos continua presente, mesmo que com um recorte político mais claro, a idéia de que a *mudança* social será possível através do aperfeiçoamento dos homens, ou seja, pela ação libertadora dos oprimidos (BEISIEGEL, 1981, p. 388).

Esta compreensão de FREIRE será revista em seus escritos seguintes, principalmente em *Ação cultural para a liberdade* (2001a), com a inclusão das categorias econômicas – tangenciando uma abordagem infra-estrutural dos fenômenos sociais. Nestas suas análises vê-se obrigado a rever suas concepções político-pedagógicas, reestruturando-as (SCOCUGLIA, 1999, p. 74) e adequando-as à sua compreensão das possibilidades da educação no processo transformação social.

Nesse momento, que podemos chamar de *reestruturação* da obra de FREIRE, a *conscientização* adquire um novo significado. Se antes relacionava-se a um tipo de transformação interna do homem, agora é desenvolvida através de um processo de ação e de reflexão, na *práxis*. Dessa forma, “uma relação estreita foi estabelecida entre a ação cultural para a libertação, a conscientização como uma característica desta forma de ação e a

superação da semi-intransitividade e da ingenuidade pela consciência crítica das classes dominadas - sua consciência de classe” (FREIRE, 2001a, p. 96).

Do mesmo modo, a compreensão da educação acompanha essa *mudança* de seu pensamento. O diálogo continua sendo visto como o veículo pedagógico da educação que, agora, adquire o adjetivo de *conscientizadora* “que busca a liberdade como alternativa de construção da pessoa, contra a massificação e a alienação e contra a introjeção da sombra opressiva” (SCOCUGLIA, 1999, p. 50).⁶⁴

Assim, a conscientização, com um claro recorte de classe, torna-se o instrumento através do qual esta *classe* oprimida buscará a sua *libertação*. Por isso, “enquanto empenho desmistificador, a conscientização não pode ser levada a efeito pelas classes sociais dominantes, que se acham proibidas de fazê-lo, pela sua própria condição de classe dominante” (FREIRE, 2001a, p. 163).

Aqui são claras as aproximações de FREIRE com MARX. Se para este a classe detentora do germe revolucionário é a proletária, nosso autor começa a configurar a classe oprimida como classe revolucionária, sendo a conscientização um tipo especial de instrumento a seu serviço. Por isso, defende que a ação transformadora e revolucionária nasce sempre do oprimido que, ao libertar-se, libertará também o opressor, sendo que este, enquanto classe que oprime não pode se libertar e nem libertar aquele que sofre a ação de sua opressão (FREIRE, 2000b, p. 43; 2002c, p. 100).

Por isso, FREIRE, em diversos momentos de sua obra, adverte para as diferenças entre seu conceito de conscientização e aquilo que pode ser considerado como uma *simples* tomada de consciência.

A tomada de consciência se verifica na posição espontânea que meu corpo consciente assume em face do mundo, da concretude dos objetos singulares. A tomada de consciência é, em última análise, a presentificação à minha consciência dos objetos que capto no mundo em que e com que me encontro. Por outro lado, os objetos se acham presentificados à minha consciência e não dentro dela. (FREIRE, 2003, p. 234)

Salienta assim que a tomada de consciência pode ser inclusive, ingênua, enquanto que a conscientização, ao contrário, relaciona-se ao aprofundamento das leituras do mundo que o sujeito faz em sua ação consciente. “A conscientização visa a esta mudança de percepção dos fatos e se funda na compreensão crítica dos mesmos” (FREIRE, 2003, p. 235).

⁶⁴ Cabe ressaltar que não foi apenas a *conscientização* que variou ao longo da obra freiriana, o mesmo aconteceu com vários outros conceitos. Nessa direção, “quando este autor escreve sobre uma ‘educação como prática da liberdade’, ou depois, uma ‘ação cultural para a liberdade’ - esta ‘liberdade’ é a do iluminismo (da revolução francesa). Depois vira ‘libertação’ sob a confluência teórica do marxismo e da doutrina social da igreja católica ‘progressista’ (a mesma da ‘teologia da libertação’)” (SCOCUGLIA, 1999, p. 125).

A tomada de consciência, mesmo sendo resultado de uma ação sobre o mundo, não sendo possível distante das relações que os homens “travam entre si e o mundo”, representa apenas uma condição necessária à conscientização. Ou seja, a conscientização refere-se então a um certo esforço empreendido na superação da tomada de consciência. Esforço este que se dá numa relação comprometida, “que exige sempre a inserção crítica de alguém na realidade que se lhe começa a desvelar, não pode ser, repetamos, de caráter individual, mas sim social” (FREIRE, 2001b, p. 77).

Finalmente, uma pessoa conscientizada recusa o quietismo, a acomodação, a neutralidade; sabe que sua compreensão do mundo, bem como de seu papel nele, lhe possibilita vislumbrar a *mudança* como possível, “mas sabe também que sem a unidade dos dominados não é possível fazê-lo” (FREIRE, 2003, p. 236).

Frente a tudo isso, fica claro que FREIRE não poderia desvincular o processo de conscientização - que cada vez mais caminhava para o desenvolvimento da consciência revolucionária - de um processo pedagógico também revolucionário. Nessa direção, seguindo o fio condutor de seu pensamento político-pedagógico, é possível identificar, como destaca SCOCUGLIA (1999, p. 177 – Nota 19), que “o binômio conhecimento-consciência destaca-se: nasce no conhecimento/consciência ingênua, caminha para de conhecimento/consciência crítica para conhecimento/consciência de classe”. Coerentemente com o desenvolvimento dialético de suas idéias/teorizações, passa a configurar a sua pedagogia libertadora, verdadeiramente comprometida com o desenvolvimento da consciência do oprimido.

Diante do que discutimos, fica evidente que a conscientização como é construída por FREIRE relaciona-se a um compromisso assumido com a transformação social. Frente a isso, GERHARDT (1996, p. 163) argumenta que em certo momento FREIRE chegou a parar de usar esse termo, “porque não queria contribuir para a equivocada concepção de que seria suficiente interpretar o mundo criticamente e não transformar, concomitantemente, as estruturas sociais, interpretadas por ele como opressoras”.

3.3.2 – A Pedagogia de FREIRE

A educação libertadora

FREIRE configura a *educação libertadora* como um instrumento de luta do oprimido, enquanto *ação* necessária contrária à *ação* do opressor. Este também identificado por uma pedagogia própria – a *pedagogia bancária*. A primeira “dialógica por excelência”, a segunda, antidialógica por essência” (FREIRE, 2000b, p. 102).

Na pedagogia bancária⁶⁵, vale enfatizarmos, os educandos são tratados como se fossem “vasilhas vazias”, que dia a dia são preenchidas “pelos depósitos dos educadores”. Nela, as relações entre educador e educando são verticais, cabendo aos educandos a passividade, o mutismo, “porque não têm por que perguntar, questionar”. Sua atitude deve ser apenas aquela de recebedor dos “depósitos” que lhe são feitos. E como objetos passivos são “enchidos” pelos depósitos feitos pelo educador (FREIRE, 2001a, pp. 102-104; 2000b, pp. 58-59). Do mesmo modo, esta concepção de educação implica uma particular compreensão acerca do saber/conhecimento, que é visto como objeto que pode ser transmitido através de “uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão - a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro” (FREIRE, 2000b, p. 58).

Ao contrário disso, na pedagogia libertadora deixam de existir a transferência de conhecimento, a narração, os depósitos aos educandos. Entende que o conhecimento não se transmite, porque “se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações” (FREIRE, 2001b, p. 36), porque entende que

Ninguém sabe tudo, assim como ninguém ignora tudo. O saber começa com a consciência do saber pouco (enquanto alguém atua). É sabendo que sabe pouco que uma pessoa se prepara para saber mais. Se tivéssemos um saber absoluto, já não poderíamos continuar sabendo, pois que este seria um saber que não estaria sendo. (FREIRE, 2001b, p. 47)

Não podemos deixar de considerar, entretanto, que essas duas pedagogias, mesmo sendo radicalmente opostas, “incidem ambas, como não poderia deixar de ser, sobre a relação consciência-mundo” (FREIRE, 2001a, p. 116). Uma liberta e a outra desumaniza. Uma constrói conhecimento na relação dialética entre os sujeitos e o objeto a ser desvelado; a outra transfere conhecimento. Uma, problematizadora, serve à libertação; a outra, bancária, serve à dominação. Uma supera a contradição educador-educando, “afirma a dialogicidade e se faz dialógica”; a outra tem uma de suas bases naquela contradição e “nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica”. (FREIRE, 2000b, p. 68). Uma “na medida em que, servindo à libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade”, a outra, “ainda que não podendo matar a intencionalidade da

⁶⁵ FREIRE utiliza outros termos para designar as formas pedagógicas comprometidas com os processos de alijamento do oprimido. Por exemplo, em *Ação cultural para a libertação e outros escritos* utiliza também o termo “Pedagogia domesticadora”, em certo sentido, como sinônimo de Pedagogia Bancária.

consciência como um desprender-se ao mundo, a ‘domestica’, nega os homens na sua vocação ontológica e histórica de humanizar-se” (FREIRE, 2000b, p. 72).

Ou seja, tanto a pedagogia libertadora, quanto a bancária, por maneiras e atuações antagônicas, têm no homem o foco de suas ações. Uma o libertando e a outra o alienando. O fato é que a pedagogia bancária não podendo comprometer-se com a transformação da realidade opressora, porque isso seria atuar contra si mesma, pretende transformar a mentalidade dos oprimidos, adaptando-os, dominando-os, mostrando-se bastante eficiente nisso, pois consegue manter milhões de pessoas vivendo à margem da sociedade – em certo sentido conformadas com sua situação -, enquanto que apenas algumas poucas centenas de milhares usufruem as riquezas produzidas e vivem na abundância.

Diante disso, mais uma vez, cabe reafirmamos a inexistência de neutralidade no ato pedagógico. Toda pedagogia, não importa qual seja, é política.

Enquanto, na concepção “bancária” - permita-se-nos a repetição insistente - o educador vai “enchendo” os educandos de falso saber, que são os conteúdos impostos, na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo. (FREIRE, 2000b, p. 71)

Portanto, é de algum modo evidente que a concepção da pedagogia libertadora está atrelada a uma especial compreensão do homem, que é visto como agente ativo de seu processo de construção, porque é comprometido com suas circunstâncias.

Observamos que ao longo da trajetória teórica de FREIRE, mesmo tendo variado a fundamentação teórica, a sua compreensão - e crença - do homem pouco se modificou. Vale pontuar, entretanto, que não podemos confundir a compreensão que ele tinha *do homem* com aquilo que ele colocava como *objetivos* do seu *quefazer*. Dito de outro modo, o que diz respeito aos seus direitos, a *estar na vida*, não variou, mas os objetivos de seu estar no mundo modificaram-se bastante ao longo da trajetória freiriana.

Em seu primeiro livro afirma de início que

Não há, portanto, como admitirmos a existência de um homem totalmente não comprometido diante de sua “circunstância”. É condição de sua própria existência o seu compromisso com essa “circunstância” em que inegavelmente aprofunda suas raízes e de que também inegavelmente recebe cores diferentes. É neste sentido que se pode afirmar que o homem não vive autenticamente enquanto não se acha integrado com a sua realidade. Criticamente integrado com ela. E que vive vida inautêntica enquanto se sente estrangeiro na sua realidade. Dolorosamente desintegrado dela. Alienado de sua cultura. (FREIRE, 2001c, p. 11)

A partir desta percepção, o que se modifica são os modos de implementar uma busca daquilo que faça este homem *lançar-se* num processo de superação de seu estado de alienação. FREIRE entendia em suas primeiras teorizações que isso poderia ser feito através de um processo interno, cognitivo, de conscientização do homem que, por isso, era visto individualmente. Num segundo momento, passa a compreender que tal processo se dá apenas através de relações coletivas entre os homens. E finalmente, num terceiro momento, através de organizações de classes, sob uma direção – não direcionamento - de intelectuais comprometidos, tendo em vista sempre o mesmo homem.

Nesse sentido, FREIRE mostrou-se fiel às suas crenças no homem como um ser de relações - e não de contatos, quando defende que o “contato” é um modo de ser próprio da esfera animal, enquanto que as relações exigem comprometimento, engajamento. “Portanto, enquanto o animal é essencialmente um ser da acomodação e do ajustamento, o homem o é da integração. A sua grande luta vem sendo, através dos tempos, a de superar os fatores que o fazem acomodado ou ajustado” (FREIRE, 2002a, p. 51).

Mas, por que FREIRE traça esse paralelo - em diversos momentos de sua obra - entre o *agir* próprio dos animais e aquele próprio do homem? O fato é que a ideologia dominante – em particular aquela desumanizante – busca a todo custo obstaculizar o agir próprio do ser humano. E como sabe que lhe é atávica a capacidade de pensar, “mitificam a realidade, condicionando-lhes um pensar falso sobre si e sobre o mundo” (2001a, p. 118). A propaganda cumpre esse papel de “sacralização” da ordem e das instâncias sociais, convencendo o homem de que ele *é*, e que *não está sendo*. Ao mesmo tempo em que a escola que aí está atua sob outra *frente*, como “a” instituição do saber, com suas relações, regimentos, que impõem normas de condutas e uma pedagogia própria que corroboram a *adaptação* do homem ao meio, como se ele não fosse um ser de relações, mas de contatos.

Nesse sentido, o paralelo pontuado faz sentido e serve, até certo ponto, como um alerta ou parâmetro a ser evitado numa educação verdadeiramente comprometida com *o vir a ser* dos homens.

Do mesmo modo, tendo por base Maritain, FREIRE argumenta que enquanto o animal é um especialista por essência, cuja capacidade de conhecer está limitada à execução de tarefas “determinadíssimas”, um tipo de educação que busque formar o homem como um especialista executor de tarefas, sem ser capaz de lançar/formar um juízo de valor sobre qualquer coisa/assunto diferente daquilo que executa, está contribuindo para animalizar o homem (FREIRE, 2002a, pp. 105-106 – Nota 64). É clara a crítica endereçada à pedagogia tecnicista, que faz exatamente isso: animaliza o homem.

Defende ainda que “a capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas” (FREIRE, 1996, p. 76).

Para FREIRE, *ser* homem e comprometer-se é molhar-se na realidade, é assumir-se na não neutralidade frente ao mundo, aos fatos, aos valores (FREIRE, 1979, p. 19). Diante disso, a sua concepção de educação fica *aliada/atrelada* à sua compreensão do homem; assume que não “é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem” (FREIRE, 1979, p. 27).

Assim, a pedagogia libertadora, porque comprometida com a conscientização do oprimido, problematiza sua realidade, partindo de sua “consciência real” para atingir o máximo de “consciência possível”, tem como seus instrumentos a tematização – ou investigação temática – e o diálogo. Aquela como ponto de partida deste. “Neste sentido é que toda investigação temática de caráter conscientizador se faz pedagógica e toda autêntica educação se faz investigação do pensar” (FREIRE, 2000b, p. 102).

Cabe ressaltar que, quando FREIRE funda sua pedagogia libertadora tendo a tematização e a dialogicidade como pontos de partida, está, em certo sentido, utilizando suas experiências no campo da alfabetização de adulto, que eram pautadas naqueles mesmos pressupostos. Mas, agora com uma preocupação muito maior. Nesta pedagogia, tanto o papel do educador como os do educando são revistos, não podendo mais ser *aquela* o único detentor do conhecimento pronto, sistematizado, e *este* o receptor passivo. Isso porque entende que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 25). Ou seja, parte do fato de que o conhecimento é *construído* num processo de busca constante, que envolve uma reflexão e uma ação sobre a realidade (FREIRE, 2001a, p. 103). E esta reflexão não seria verdadeira, não se complementaria com uma ação comprometida, caso não respeitasse os educandos, a sua dignidade, o seu vir a ser, as condições sociais e econômicas em que chegam as escolas, os seus conhecimentos prévios, as experiências adquiridas. “O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola” (FREIRE, 1996, p. 71).

Por isso, a pedagogia libertadora significa mais do que uma *reforma* de velhas formas pedagógicas, com novas atribuições àqueles *antigos* educadores e educandos. Esta pedagogia torna-se, nas teorizações de FREIRE, um convite *revolucionário* ao novo, a um novo *quefazer* pedagógico, implicando em repensar a função do educador.

É que, no fundo, uma das radicais diferenças entre a educação como tarefa dominadora, desumanizante, e a educação como tarefa humanizante, libertadora, está em que a primeira é um puro ato de transferência de conhecimento, enquanto a segunda é ato de conhecer. Estas tarefas radicalmente opostas, que demandam procedimentos da mesma forma opostos, incidem ambas, como não podia deixar de ser, sobre a relação consciência-mundo. (FREIRE, 2001a, p. 116)

Dito de outro modo, ao mesmo tempo em que lança como um novo desafio a reconstrução dos papéis dos educadores e dos educandos, traz para a realidade pedagógica - antes asséptica e distantes dos *afazeres* sociais - exatamente as desigualdades sociais, a opressão, a alienação inerentes à sociedade de classes. Por isso, é uma pedagogia da denúncia, ao mesmo tempo em que também anuncia, pois atrelada a toda denúncia, se verdadeira, vem o anúncio da superação da realidade denunciada (FREIRE, 2001a, p. 71).

Exatamente porque denuncia, esta pedagogia compromete-se com as classes oprimidas e não com as opressoras. Se assim não o fosse, seria utópica, como FREIRE (2001a, p. 70) ressalta, no sentido de se nutrir de sonhos impossíveis e filiada a uma perspectiva idealista; admitiria que as classes opressoras reconhecendo-se em erro poderiam *converter-se* aos ideais da igualdade.

Mas não, a pedagogia libertadora é utópica no sentido de negar a realidade feita, pronta.

Utópica e esperançosa porque, pretendendo estar a serviço da libertação das classes oprimidas, se faz e se refaz na prática social, no concreto, e implica a dialetização da denúncia e do anúncio, que têm na práxis revolucionária permanente, o seu momento máximo.

[...]

De qualquer maneira, quando a educação já não é utópica, isto é, quando já não se faz na desafiante unidade da denúncia e do anúncio, é porque o futuro perde sua real significação ou porque se instala o medo de viver o risco do futuro como superação criadora do presente que envelhece. (FREIRE, 2001a, pp. 70 e 71).

Assim, esta pedagogia libertadora, utópica se faz na problematização da realidade. Por isso não pode admitir sujeitos que dominam e outros que são dominados. Por isso, as relações entre educadores e educando devem ser horizontais e não verticais (Naturalmente, há a questão do rigor e, também, da autoridade inerente a estas ações, mas que serão tratadas em outro momento.). Educador e educando passam a ser “sujeitos que se encontram para a pronúncia do mundo, para a sua transformação” (FREIRE, 2000b, p. 166)

Vale pontuarmos as óbvias implicações entre a pedagogia libertadora e a formação docente. Muito provavelmente por conta da mudança de fundamentação teórica de FREIRE, em seus escritos pós-*Pedagogia do oprimido*, quando lança mão das esferas infra-estruturais de análise, o educador – e sua formação - começa a ter um destaque maior. Seria porque

FREIRE passa a entendê-lo como um intelectual na construção da hegemonia do oprimido, com uma clara aproximação ao que defende GRAMSCI? Tudo nos leva a crer que sim.

Tanto é assim que, como GRAMSCI, ele defende a transformação de *ação cultural para a libertação em revolução cultural*, com as classes oprimidas – ou a revolução - já no poder.

Diante de tudo isso, não vemos mais como possível, dentro das teorizações de FREIRE, serem separados o processo de desenvolvimento da criticidade – da conscientização –, do papel do educador-educando. Porque a pedagogia libertadora – problematizadora - não se esgota em si mesma, visto estar comprometida com a construção de uma nova sociedade – a socialista, segundo FREIRE (2001a, p. 96).

Assim, a pedagogia libertadora relaciona-se umbilicalmente com uma atuação crítica do educador-educando, do mesmo modo como a conscientização relaciona-se com um esforço teórico e prático de desvelamento do mundo, com um claro objetivo político e revolucionário.

A conscientização, por isso, deixa de fazer sentido se entendida fora do esforço teórico e prático, fora da reflexão e da ação, fora da *práxis*, porque está comprometida com a transformação qualitativa das relações sociais, com a “própria ação cultural para a libertação”, com o processo dialético que se dá na relação sujeito-objeto (FREIRE, 2001a, p. 163).

É por isso que, vale repetirmos, FREIRE não entende que a conscientização e, conseqüentemente, a pedagogia libertadora possam ser levadas a cabo pelas classes dominantes. Sendo ingenuidade acreditar não apenas nisso, mas também que esta classe possa empreender qualquer processo pedagógico ou outra forma de ação que tenha como objetivo estimular “as classes dominadas a assumir-se como tais”. Insiste que este é um “quefazer fundamental da liderança revolucionária” (FREIRE, 2001a, p. 163).

Do mesmo modo, são possíveis algumas aproximações destas teorizações freirianas ao pensamento de GRAMSCI.

A questão da neutralidade do ato pedagógico

As classes dominantes, mesmo que *aparentemente* não demonstrem/explicitem sua compreensão acerca da politização da educação, sempre se utilizaram dela, como nos mostram ENGELS (2000) e PONCE (1996).

Estes autores, entre outros, ressaltam que a educação enquanto fenômeno surge como um instrumento do Estado e este, por sua vez, se apresenta como uma “força de coesão da sociedade civilizada” e, “em todos os períodos típicos, é exclusivamente o Estado da classe dominante e, de qualquer modo, essencialmente uma máquina destinada a reprimir a classe oprimida e explorada” (ENGELS, 2000, p. 198). Ou seja, inegavelmente, a educação, desde

sua origem – porque todos os momentos históricos o confirmam -, sempre foi um instrumento da classe dominante. O que variaram, como salientamos antes, foram apenas os modos de se encaminhar a sua funcionalidade como mantenedora de privilégios. O que é feito através de um processo engenhoso e muito eficiente de convencimento das maiorias dos estratos sociais *inferiores* da *não* ação e de *neutralidade* da classe dominante. Dito de outro modo,

Não é necessário dizer que a *educação imposta pelos nobres* se encarrega de difundir e reforçar esse privilégio. Uma vez constituídas as classes sociais, *passa a ser um dogma pedagógico a sua conservação*, e quanto mais a educação conserva o *status quo*, mais ela é julgada adequada. Já nem tudo o que a educação inculca nos educandos tem por finalidade o bem comum, a não ser na medida em que "esse bem comum" pode ser uma premissa necessária para manter e reforçar as classes dominantes. Para estas, a riqueza e o saber; para as outras, o trabalho e a ignorância. (PONCE, 1996, p. 28)

No Brasil, talvez por conta dos longos períodos ditatoriais, de pouca ou nenhuma participação popular no poder, as classes oprimidas mostraram-se permeáveis a esse *convencimento* da neutralidade da educação por parte das elites. Entretanto, como aponta GADOTTI (1979, p. 14), “se a educação, notadamente a brasileira, sempre ignorou a política, a política nunca ignorou a educação”.

Ou seja, “numa sociedade de classes, são as elites do poder, necessariamente, as que definem a educação e, conseqüentemente, seus objetivos. E estes objetivos não podem ser, obviamente, endereçados contra os seus interesses” (FREIRE, 2001a, p. 135).

Assim, a importância de FREIRE se dá em duas frentes. Primeiro, como um instrumental teórico e prático, que permite *conscientizar* as classes oprimidas – ou quem ainda não se convenceu - da *não* neutralidade da educação. Segundo, como uma *filosofia* pedagógica endereçada a estas classes sociais. Por um lado, explicita exatamente o papel excludente que a educação sempre representou para as classes oprimidas, ao mesmo tempo em que constrói uma pedagogia comprometida com a sua libertação, uma “pedagogia do oprimido” (TORRES, 1981a, p. 30). Razão esta que não a permitiu ser tolerada no Brasil no período pós-1964 (GADOTTI, 1979, p. 10).

Quanto ao binômio educação-política na obra de FREIRE, concordamos com SCOCUGLIA (1999, p. 60) quando afirma que:

(1) em *Educação e Atualidade Brasileira* (1959), Freire defende uma prática educativa voltada para o desenvolvimento nacional e para a construção de uma democracia burguesa/liberal; (2) em *Educação Como Prática da Liberdade* (1984a) advoga uma educação para a liberdade (existencial/personal) em busca da ‘humanização do homem’, via conscientização psico-pedagógica; (3) enquanto na *Pedagogia do Oprimido* postula um processo educativo para a ‘revolução da

realidade opressora', para a eliminação da 'consciência do opressor introjetada no oprimido', via ação político-dialógica.

Dessa forma, com a pedagogia libertadora de FREIRE, qualquer forma de neutralidade nas práticas educativas - e docentes - tornam-se inexistentes. O que queremos dizer com isso é que o ato educativo em sua obra está indiscutivelmente associado ao político, sem que se confundam estas duas instâncias (SCOCUGLIA, 1999, p. 25; GADOTTI, 1979, p. 10), como já mencionamos antes.

Diante desse quadro, mesmo não podendo ser *acusado* de inventar a politização da educação, FREIRE figura como um importante teórico da pedagogia crítica exatamente porque constrói um arcabouço teórico/prático de uma pedagogia comprometida com as classes sociais que historicamente sempre *sofreram* a ação das classes detentoras do poder. Dessa forma, lhe caberia a *acusação* de ser, tudo indica, o primeiro a fazer isso.

FREIRE não inventa a politização do ato pedagógico, apenas a ressalta enquanto compromete-se em favor dos oprimidos.

Talvez por isso é que GADOTTI enfatize que “depois de Paulo Freire não é mais possível pensar a educação como um universo preservado, como não foi mais possível pensar a sociedade sem a luta de classes após a dialética de Marx” (1979, p. 11). A educação passa a ser um universo contestado, não mais se aceitando como uma dádiva divina a existência de poucos privilegiados e como uma fatalidade a existência de milhões de excluídos.

O fato é que “nenhuma reflexão em torno de educação e democracia igualmente pode ficar ausente da questão de poder, da questão econômica, da questão da igualdade, da questão da justiça e de sua aplicação e da questão ética” (FREIRE, 2003, p. 192).

Ou seja, a *politicidade* da educação acontece no exato momento em que se constata diferenças de opiniões e interesses sobre a questão, como uma consequência, entre outras, das desigualdades sociais. Como FREIRE (1996, p. 126) ressalta, a educação seria neutra apenas se não houvesse discordâncias entre aqueles que a frequentam com aqueles que lhe *significam*. Apenas se as mazelas sociais, como a fome, a miséria, a má distribuição de renda, entre outras, fossem vistas como fatalidades do destino e, ante elas, nada pudesse ser feito. Assim, a *politicidade* não se dá por conta da ação isolada deste ou daquele educador, ela é consequência das questões e relações sociais existentes. E a negação de tal *politicidade* é, em si, um voto a favor da sua existência.⁶⁶

⁶⁶ Lembro-me de quando eu e meus amigos e amigas secundaristas queríamos organizar reuniões com o objetivo de discutir questões estudantis, pedagógicas, e por isso, políticas, necessitávamos mentir para a diretora a fim de conseguir dela autorização para utilizarmos alguma dependência da escola para tal fim. Lembro-me também que a mentira mais comum era a de que estávamos organizando um campeonato de futebol. Isso, já em 1986-1987!

Na verdade, não é isso [transferência de conhecimento] o que se dá. Não há nem jamais houve prática educativa em espaço-tempo nenhum de tal maneira neutra, comprometida apenas com idéias preponderantemente abstratas e intocáveis. Insistir nisso e convencer ou tentar convencer os incautos de que essa é a verdade é uma prática política indiscutível com que se pretende amaciar a possível rebeldia dos injustiçados. Tão política quanto a outra, a que não esconde, pelo contrário, proclama, sua politicidade. (FREIRE, 2002c, p. 78)

Contudo, assumir esse caráter político da educação não implica que um caminho para a superação das mazelas seja possível através dela, por meio de reformas ou de mudanças em sua estrutura. Como ressalta FREIRE (2001a, p. 173), a compreensão da educação como uma “alavanca da transformação da realidade resulta” de certa incompreensão do fato de que não é a educação que modela a “sociedade de uma certa maneira”, mas a “sociedade que, formando-se de uma certa maneira, constitui a educação de acordo com os valores que a norteiam”. Dito de um outro modo, “para que a educação fosse o instrumento da transformação seria necessário que a classe dominante no poder se suicidasse! Ela teria de abrir mão de seu poder de dominação na sociedade, inclusive da criação e supervisão das escolas e faculdades” (FREIRE & SHOR, 2000a, p. 50).

Assim, assumir tal concepção, como o próprio FREIRE o fez em seus primeiros escritos – mas, também, retomando e superando tal compreensão, em seu segundo momento (FREIRE, 2001 a, p. 172) –, não permite que se tenha uma compreensão clara das possibilidades pedagógicas - e da atuação do educador. Do mesmo modo, impede que se compreenda que “a transformação radical e profunda da educação, como sistema, só se dá - e mesmo assim não de forma automática e mecânica - quando a sociedade é transformada radicalmente também” (FREIRE, 2001a, p. 173).

Por isso, insiste nosso autor, é preciso que o educador compreenda as limitações inerentes à sua atuação, e evite cair no que chama de “pessimismo aniquilante” ou “num oportunismo cínico” (FREIRE, 2001a, p. 173). No primeiro caso, assumindo que não *há* o que fazer porque as possibilidades de *mudanças* estão além de sua atuação. No segundo, assumindo que não *tem nada a ver com isso*.

Ou seja, FREIRE entende o educador libertador como um elemento social ativo e crítico em sua atuação, comprometido com a transformação da sociedade e que faça “o que historicamente é possível e não o que se gostaria de fazer” (2001a, p. 174).

Assim, ao se constatar que a educação não é neutra, devemos buscar entender também as forças que atuam sobre ela e em seu interior. Aquelas que lutam para perpetuar a idéia de

A diretora dizia-nos que não podíamos discutir política na escola! Naquela época já desconfiava de “que toda neutralidade proclamada é sempre uma opção escondida”, FREIRE (2001a, p. 115).

que é neutra, são apenas *exemplos* das diversas formas de atuação da ideologia dominante. Do mesmo modo, defender a não diretividade do ato pedagógico, ou antes, desautorizar o educador como agente da direção do ato pedagógico, é um voto a favor desta ideologia.

FREIRE, como mencionaremos mais adiante, foi acusado de ser diretivo. É natural que o seja na medida em que acredita ser “ingenuidade pensar num papel abstrato, num conjunto de métodos e de técnicas neutros para uma ação que se dá em uma realidade que também não é neutra” (FREIRE, 2001a, p. 45). Do mesmo modo, quando entende que o professor é o responsável pelo processo de iniciar e dirigir o estudo, deixa de existir a neutralidade (FREIRE & SHOR, 2000a, p. 187) e é exatamente aí que se instaura a diretividade.

Neste ponto, ao mesmo tempo em que é diretivo e assume-se como tal frente às impossibilidades da não diretividade da educação, surge uma crítica que persiste a longo de suas teorizações: a acusação de que suas ações – no primeiro momento – e sua pedagogia – num segundo momento – são manipuladoras.

De fato, ante a necessidade de dirigir o processo educativo e ao mesmo tempo a de não manipulá-lo, é que se instaura uma das grandes dificuldades da pedagogia libertadora. Está exatamente aí uma questão fundamental em termos da compreensão do educador na pedagogia libertadora de FREIRE.

Sobre esta questão, FREIRE argumenta que:

Enquanto professor libertador, sou muito claro a respeito do que quero. Não obstante, não manipulo os estudantes. Isto é que é difícil. Apesar de ter certa clareza sobre meu ‘amanhã’, meu ‘lá’, não posso manipular os estudantes para trazê-los comigo para o meu sonho. Tenho que esclarecê-los sobre o que é meu sonho, mas tenho que lhes dizer que há outros sonhos que considero sonhos *maus!* (rindo) Você percebe? Esta é a tensão porque temos de passar, entre ser manipuladores e ser radicalmente democrático. Por um lado não posso manipular. Por outro lado, não posso deixar os estudantes abandonados à própria sorte. O oposto dessas duas possibilidades é ser radicalmente democrático. Isso significa aceitar a natureza diretiva da educação. Existe uma diretividade na educação que nunca lhe permite ser neutra. Temos de dizer aos alunos como pensamos e por quê. Meu papel não é ficar em silêncio. Tenho de convencer os alunos de meu sonho, mas não conquistá-los para meus planos pessoais. Mesmo que os alunos tenham o direito de ter sonhos maus, reacionários, capitalistas ou autoritários. (FREIRE & SHOR, 2000a, pp. 186-187)

Frente a tudo isso, a conscientização, a diretividade da educação e a própria concepção da pedagogia libertadora de FREIRE deixam de fazer sentido se vistas isoladas do compromisso da libertação. E como não é possível uma autolibertação, FREIRE insiste para que se entenda a atuação do docente libertador como um dos momentos dessa libertação. Ou seja, “ao ajudar na formação dos alunos, fazemos arte e política, quer o saibamos, quer não.

Saber que, de fato, o estamos fazendo irá ajudar a fazê-lo melhor” (FREIRE & SHOR, 2000a, p. 146).

3.3.3 - Algumas críticas aos conceitos freirianos

As idéias freirianas receberam – e ainda recebem – inúmeras críticas vindas das mais variadas formas e fontes. Tratá-las todas aqui nos imporia, de certo modo, a tarefa de redefinir nossos objetivos. Porém, não podemos nos furtar à tarefa de trilhar por algumas delas, tendo como meta consolidar melhor os objetivos deste trabalho. Assim, abordaremos algumas considerações críticas que consideramos como contemplativas para uma compreensão dos recortes político-ideológicos que, em geral, norteiam a maioria delas.

A amplitude dos estratos sociais contemplados pelo que genericamente FREIRE chama de oprimido é fonte de algum problema metodológico em termos de uma *aplicação* de suas idéias. Isso porque, seguindo certa linha comparativa com MARX, para o qual, o seu *ser* - o elemento social – revolucionário era facilmente identificado na figura do proletariado, em FREIRE, essa identificação não se faz de imediato.

Na mesma direção, OLIVEIRA & DOMINICE (1981b, p. 136) apontam que os conceitos de povo, assim como o de oprimido não são delimitados com precisão na obra de FREIRE. Mas, no cenário do nordeste brasileiro, onde FREIRE iniciou suas teorizações e práticas, assim como em outras regiões subdesenvolvidas do mundo, a situações políticas concretas “são suficientemente eloqüentes para não se necessitar definir, especialmente em forma sociológica, o significado desses termos”.

Ainda sobre essa questão, ao se deparar com críticas de que no *Pedagogia do oprimido* não fez referência às classes sociais, às lutas de classes, além de utilizar de modo vago o conceito de oprimido, FREIRE comenta que:

Em primeiro lugar, me parece impossível que, após a leitura da *Pedagogia do oprimido*, empresários e trabalhadores, rurais e urbanos, chegassem à conclusão, os primeiros, de que eram operários, os segundos, empresários. E isso porque a vaguidade do conceito de oprimido os tivesse deixado de tal maneira confusos e indecisos que os empresários hesitassem em torno de se deveriam ou não continuar a usufruir a ‘mais valia’ e os trabalhadores em torno de seu direito à greve, como instrumento fundamental à defesa de seus interesses. (FREIRE, 2002c, p. 89)

Mais adiante, sobre as críticas relativas à ausência de menção às classes sociais naquela obra, FREIRE diz que

Na primeira vez, porém, em que li uma dessas críticas, me impus algumas horas de releitura do livro, contando as vezes em que, no texto todo, falava em classes

sociais. Ultrapassei duas dezenas. Não raro, numa só página, falo duas, três vezes de classes sociais. Só que falei de classes sociais não como quem usava um clichê ou como quem se punha temeroso de um possível inspetor ou censor ideológico que me espreitasse e a quem devesse prestar contas. (FREIRE, 2002c, p. 90)

FREIRE é categórico ao recusar as críticas relativas à ausência de Marx em seus escritos, particularmente no *Pedagogia do oprimido*. Menciona que recebeu diversas cartas contendo críticas a esse fato. Além de pontuarem certas marcas idealistas, somadas às já mencionadas críticas relativas à *vaguidade* do conceito de oprimido e de povo. Sobre tais críticos, FREIRE defende que “muitos e muitas dentre os que assim se expressavam se inserem hoje, lamentavelmente, no ‘realismo pragmatista’ em que sequer reconhecem as classes sociais andando nos morros, nos córregos, nas favelas, nas *callampas*, nas avenidas da América Latina. [...] Obviamente, recusava, ontem como hoje, um tal tipo de crítica” (FREIRE, 2002c, pp. 180 e 181).

Tudo nos leva a crer que FREIRE, não concordando inteiramente com MARX, que coloca como classe revolucionária *apenas* o proletariado que, de fato, representa uma certa *parcela* da população *oprimida*, alarga a sua *classe* revolucionária quando coloca o *oprimido* como portador do germe revolucionário. Mas quem é o oprimido de FREIRE? Esta pergunta foi feita também por JORGE (1981, pp. 54-55) e cuja resposta tem por base os escritos de FREIRE no documento *III conferência geral do episcopado latino-americano – Puebla*, de 1979, capítulo II. Segundo o documento, os oprimidos:

‘são esses rostos de crianças, golpeadas pela pobreza antes de nascer’; ‘rostos de jovens desorientados por não encontrarem seu lugar na sociedade e frustrados’; ‘rostos de indígenas e, com freqüência, também, de afro-americanos que, vivendo segregados e em situações desumanas, podem ser considerados como os mais pobres dentre os pobres’; ‘rostos de camponeses que, como grupo social, vivem relegados em quase todo o nosso continente, sem terra, em situação de dependência interna e externa, submetidos ao sistema de comércio que os engana e os explora’; ‘rostos de operários, com freqüência mal remunerados, que têm dificuldades de se organizar e defender os próprios direitos’; ‘rostos de sub-empregados e desempregados, despedidos pelas duras exigências das crises econômicas’; ‘rostos de marginalizados e amontoados das nossas cidades, sofrendo o duplo impacto da carência dos bens materiais e da ostentação da riqueza de outros setores sociais’; ‘rostos de anciãos cada dia mais numerosos, freqüentemente postos à margem da sociedade do progresso, que prescindem das pessoas que não podem produzir’. Todos estes e mais ainda aqueles que passam fome, os que não têm casa e nem educação, os que são vítimas das estruturas, todos os indigentes da vida, estes são a opção da educação como processo social para a libertação. (FREIRE, 1979, Apud JORGE, 1981, pp. 54-55)

Assim, o oprimido de FREIRE engloba o *proletário* e o *lúpem proletário* de MARX, além de todos os grupos excluídos da sociedade.

De todo modo, segundo alguns críticos, a não definição precisa dos conceitos “povo e oprimido”, “torna difícil colocar-se em prática o pensamento de FREIRE”, como comentam OLIVEIRA & DOMINICE (1981b, p. 136):

Os textos de P. Freire atingem, sem dúvida alguma, um público vasto. Mas o pensamento que toma forma, necessita de um determinado número de mediações para ser assimilado. Constitui uma síntese difícil de se apreender globalmente. Em consequência, cada leitor corre o risco de reter apenas o que lhe concerne diretamente ou o que seus próprios marcos de referência lhe permitem captar. **Se for latino-americano**, compreenderá Freire em função de sua experiência de luta política ou de sua prática de movimentos sociais, tal como tenha ocorrido dentro desse quadro sócio-econômico. **Se for católico**, identificar-se-á com a orientação humanista e se sentirá em terreno familiar devido às influências manifestas dos filósofos que marcaram o pensamento de Paulo Freire. **Se for marxista**, reconhecerá uma problemática típica à qual se acostumou graças às correntes contemporâneas do pensamento (Gramsci, Lukacs, Marcuse). **Se for pedagogo**, encontrará ênfase de libertação que caracterizam as tendências progressistas da pedagogia contemporânea. **Somente aqueles que são um pouco todas essas personagens** ao mesmo tempo, ou que tenham passado por essas diferentes ‘fases’ e sofrido essas diferentes ‘influências’, podem realmente compreender a intenção de Freire e a totalidade de seu recurso intelectual [os grifos são nossos]. (OLIVEIRA & DOMINICE, 1981b, p. 136)

Por um lado, os autores não consideram na análise que esses diferentes interlocutores não se excluem mutuamente, mas antes, se complementam. Isso porque as diferentes leituras que fazem da obra de FREIRE acabam por torná-la *literalmente comprometida* com um espectro de influências sociais muito mais amplo que um corpo teórico *unidirecional*, como em certo sentido é o marxismo. Ainda, como aponta GADOTTI (1996, p. 78), “os números de leitores de Paulo Freire buscam em sua obra respostas às mais variadas questões. Por isso, ela pode ser lida de diferentes maneiras, segundo o interesse do leitor. Mas todas elas se encontram numa concepção filosófica e metodológica particular do autor”.

Contudo, devemos considerar que a leitura da obra de FREIRE feita por OLIVEIRA & DOMINICE ocorreu antes de 1975 e, desse modo, não está incluída em sua análise o período *dialógico* de FREIRE, quando retoma muitos pontos de seu pensamento e coloca novas questões em colaboração com pensadores dos problemas sociais e educacionais de outros países. Devemos considerar, no entanto, que os autores *intuíram* em sua análise o que FREIRE viria a adotar de modo mais explícito em seus escritos futuros, quando apontam que “não condena a escola de forma tão radical quanto Illich e propõe sempre que cada um tente identificar e ampliar, por meio da ação, os espaços livres do próprio contexto em que está atuando. Entretanto, ele não explicita quais as iniciativas que, no interior da instituição escolar, objetivariam conferir uma direção política à mudança pedagógica” (OLIVEIRA & DOMINICE, 1981b, p. 138).

FREIRE dedicou um de seus livros – *Medo e ousadia: o cotidiano do professor* – em colaboração com o estadunidense Ira Shor, como tentativa de melhor encaminhar as questões relacionadas às possibilidades revolucionárias da escola formal, centrando o professor como principal agente ativo do processo.

Nessa obra é possível perceber elementos teóricos de Antonio GRAMSCI, principalmente a identificação do professor como intelectual a serviço da construção da hegemonia da classe revolucionária: o oprimido. Mas não nos adiantemos.

Por outro lado, não podemos desconsiderar a relevância dos apontamentos feitos por OLIVEIRA & DOMINICE. De certa forma eles nos servem de farol que nos permite ver de onde vêm as críticas à obra de FREIRE. Como bem aponta ANDREOLA (1985, Apud GADOTTI, 1996, p. 87), FREIRE não é um autor que apresenta idéias ou respostas prontas para nossos problemas, “como receitas de cozinha” mas, ao contrário disso, pautando-se num pensamento dialético, ele nos apresenta pistas para que possamos conhecer e reconhecer a nossa realidade como “dinâmica, imprevisível, marcada pela contradição” para que possamos construir o futuro. Por isso sua obra é avessa a sistemas, como algo pronto. É pautada na ação. Seus escritos “representam, pois, uma ocasião de diálogo amplo e fecundo entre o autor e muitas pessoas e grupos que se comprometem, como ele na construção de uma pedagogia do oprimido”.

Ainda sobre esta questão, é o próprio FREIRE quem apresenta uma defesa de suas posições.

Todavia, muito provavelmente pela ausência proposital de indicações de modos e/ou sistemas a seguir, a sua obra é lida, por vezes, de modo diametralmente oposto ao que ele acreditava e defendia. A exemplo disso, há quem encontre na obra de FREIRE uma feição mítica-messiânica, como nas aproximações feitas por Maria Cecília Sanchez TEIXEIRA em seu *Discurso pedagógico, mito e ideologia* (TEIXEIRA, 2000). A autora questiona: “teria sido a sua preocupação com a prática o motivo de tanto sucesso ou o seu pensamento utópico e mobilizador? No meu entender, o sucesso não se explica apenas por isso, mas, principalmente, porque Paulo Freire fala muito mais ao imaginário que à razão” (TEIXEIRA, 2000, 54).

Ainda a mesma autora, tendo como base as idéias de G. Durand, comenta que a árvore, imagem muito presente nas teorias de FREIRE – sendo inclusive usada no título de um de seus livros: *À sombra dessa mangueira* –

(..) é um dos arquétipos que instauram os mitos do progresso e os messianismos históricos e revolucionários. Pela floração, frutificação e caducidade das suas folhas, incita-nos a sonhar um devir dramático. Mas o otimismo cíclico é, neste

arquétipo, reforçado, porque a verticalidade da árvore orienta de uma maneira irreversível o devir e o humaniza. Insensivelmente, a imagem da árvore nos faz passar da fantasia cíclica para a progressista. Há um messianismo subjacente ao simbolismo da folhagem e toda árvore que brota ou floresce é uma árvore de Jessé. (TEIXEIRA, 2000, 54).

Consideramos como temerárias tais afirmações quando endereçadas a FREIRE. Isso porque todos os momentos de sua obra nos remetem à razão, à busca racional por possibilidades reais de mudanças. Mesmo quando pautado em manifestações amorosas, subjetivas, emotivas ou *sagradas* é de modo comprometido com a consciência crítica, a fim de fugir a uma compreensão *mágica* do mundo.

A obra de FREIRE tem uma característica muito marcante: quem se coloca contra ou a favor a ela o faz denunciando a opção de classe e a compreensão que tem do mundo.

Isso fica evidente quando tomamos a crítica feita por KUSCH (1981). Em sua análise da obra de FREIRE⁶⁷ considera a questão do “desenvolvimento” (termo muito presente nas primeiras teorizações de FREIRE). Avalia que o desenvolvimento detém um caráter interno e outro externo ao indivíduo, sendo predominante aquele em detrimento deste, ressaltando que “isso não deve ser entendido como um processo mecânico, mas como evolução biológica que confere uma marcada autonomia ao sujeito em desenvolvimento” (KUSCH, 1981, p. 140).

Com isso já é possível percebermos como o autor entende as mudanças sociais e a inserção do sujeito no social. Por um lado, deixa transparecer a idéia de que inserção social é um ato solitário, feito pelo próprio sujeito, pautado apenas em seu desenvolvimento “biológico”. E, por outro lado, aponta que: “primeiro, cabe ressaltar que Paulo Freire pretende promover o desenvolvimento mediante a educação, Isto, por si, já é falível. Não se pode educar em geral. Educa-se alguém para que se adapte a uma comunidade e ao sentido da realidade que é próprio dela” (KUSCH, 1981, pp. 140-141). A lente sob a qual este autor critica a obra freiriana fica evidenciada com este comentário. Ele deixa explícita a idéia de que a educação é socialmente comprometida e que tem por objetivo *conformar* o sujeito educando a ela. Dessa forma, a sua crítica faz sentido, porque FREIRE defende exatamente o contrário disso. Ou seja, ele critica FREIRE porque este não concorda com o que ele possivelmente pensa.

Mesmo sob uma análise superficial, nos escritos de FREIRE fica de algum modo evidente que ele não almeja conformar o educando/alfabetizando ao seu meio, mas, ao contrário, busca desenvolver a consciência crítica a partir da compreensão e da *leitura de*

⁶⁷ Pelo ano da primeira publicação de seu artigo – 1972 - o autor levou em consideração apenas o que consideramos o primeiro momento da obra de FREIRE.

mundo que o indivíduo tem, e isso caminha em sentido contrário à “adaptação” mencionada pelo crítico.

Em relação à crítica feita a FREIRE, o autor tem alguma razão se considerarmos apenas os primeiros escritos, ou o primeiro *momento* da obra freiriana. De todo modo, esse crédito é parcial, porque FREIRE objetivava, com a alfabetização de adultos, conscientizar o sujeito educando para que ele próprio optasse por aquilo que considerasse mais coerente politicamente. Assim, FREIRE não pretendia “educar em geral”, como aponta o crítico, mas em “particular”, de modo comprometido com o “local”, com vistas ao “geral”.

Continua KUSCH, em sua crítica, apontando que FREIRE tem uma concepção de educação, assim “como nós, cidadãos ocidentalizados”, fazendo com que ele implicitamente não consiga fugir da “missão” de educador que tal concepção carrega consigo. Assim, mesmo considerando que FREIRE tenha “descrito” bem o camponês, “não o leva em consideração, já que ocidentaliza com seu ideal educativo” (KUSCH, 1981, p. 141).

A distorção da teoria de FREIRE é nítida. Porém, KUSCH não explica o que entende por “ocidentalizar”. Se isso quer dizer inserir criticamente o *ser* educado num processo de construção da democracia “ocidentalizada”, a crítica é bem endereçada e faz sentido. Porém, mais adiante, a compreensão que tem do que é um ser “crítico” denuncia que não é esse o entendimento que faz de “ocidentalização”.

Ressalta um exemplo de FREIRE acerca dos modos como alguns lavradores do nordeste brasileiro combatiam a praga de insetos na lavoura, sendo comum colocarem três paus na forma de um triângulo no local afetado pela praga, com um prego na ponta de um deles contendo um dos insetos espetado. Isso, na compreensão dos lavradores, faz com que os outros insetos fujam em procissão, amedrontados com o *exemplo*. Este fato é colocado por FREIRE como uma forma de denunciar a visão mágica, mistificada e acrítica que o camponês, em geral, não alfabetizado, tem do mundo.

Em certo sentido *combatendo* FREIRE, KUSCH defende que

(...) se o camponês **perceber** que os insetos arruínam sua colheita é porque exerce, evidentemente, **uma consciência crítica**. (...) falando a linguagem de Freire, em ter-se distanciado da natureza, ainda que em sentido contrário, até o ponto de já não ser ‘parte’ dela, para determinar a causa do mal, pensando, em seguida em um remédio. A única diferença entre o camponês e nós, no caso, refere-se ao remédio, não à atitude crítica. **É ingênuo pensar que existem graus na atitude crítica, de tal modo que esta, quando extremada, nos levará ao produto químico. O sistema dos três paus e do produto químico são equiparáveis porque pertencem a âmbitos existenciais que têm, cada qual, estilos próprios de comportamento** [grifos nossos]. (KUSCH, 1981, pp. 141-141)

Não encontramos nada na obra de FREIRE que nos possibilite concordar com estas pontuações de KUSCH. Ao contrário, tudo nos leva a crer que ele nunca disse que respeitar o outro implica mantê-lo em seu estado de ignorância. E sempre defendeu que respeitar o outro implica um compromisso político com ele, para que perceba e supere a visão ingênua que eventualmente possa ter interiorizado por conta de um processo de alienação, que não tem absolutamente nada de ingênuo, por ser diretivo e comprometido com a classe que detém o poder, a classe que genericamente, a partir do *Pedagogia do oprimido*, FREIRE rotulará como “opressora”.

Contudo, explicitamos o exemplo acima não pela consistência científica que tenha, pois sabemos ser muito frágil, mas pelo compromisso de classe que explicita. Para o autor, tudo indica, respeitar o outro é mantê-lo em seu estado de alienação, em seu “estilo próprio de comportamento”. Esse *compromisso*, não é encontrado em FREIRE, mas é localizado exatamente naquela pedagogia que ele combate: a pedagogia da alienação, a pedagogia do opressor, propagadas na “concepção bancária”.

O mais grave da crítica de KUSCH encontra-se no seguinte trecho: “Sem mais, [Freire] propõe a problematização para que o camponês adquira o novo método [utilização de pesticidas?!]. Sendo assim, Freire propõe, quase sem sabê-lo, uma mutação de códigos, ou seja, a passagem de uma cultura para outra, sem aprofundar a crise existencial que isso acarreta. O método [método Paulo Freire?!] falha neste ponto” (KUSCH, 1981, p. 143).

Cabe ressaltar que não encontramos nos escritos de FREIRE a confirmação da afirmação de que ele propõe, mesmo sem perceber – de modo implícito –, “mutações de códigos”. Aliás, podemos afirmar que em sua obra ele nunca propôs “passagens culturais”. Ao contrário disso, FREIRE buscou, mesmo em seus primeiros escritos, o fortalecimento da cultura local, da comunidade na qual o indivíduo educando está imerso, num processo crítico que lhe permita perceber-se como produtor de cultura. Dessa forma, a única crise existencial que encontramos nos escritos de FREIRE, relativa aos camponeses/educandos, diz respeito à superação da visão ingênua que detinham e, conseqüentemente, a *dolorosa* responsabilidade que todo conhecimento traz. De qualquer forma, mesmo sendo frágil o apontamento da “crise existencial”, merece ser analisado, e por isso retomaremos essa questão mais adiante.

Apenas para finalizarmos nossa pequena incursão pela crítica de KUSCH, não podíamos deixar de apontar as contradições de *seu método educativo*, que em princípio, é apresentado por ele possivelmente como um substituto superior ao de FREIRE, que é duramente criticado.

KUSCH, camuflado num pseudo-respeito aos camponeses, quando lhes ministrou aulas na Universidade Técnica de Oruro, comenta que: “Meu propósito era **constatar** os

dados coletados em investigações anteriores e **verificar** se os camponeses aceitavam ou não o que **eu acreditava** serem as linhas gerais de seu sentido da vida”. Após citar alguns exemplos, supostamente colhidos “nas investigações anteriores”, sobre a cultura dos camponeses, continua: “Com base nesses exemplos centrais e em muitos outros ligados a eles, **demonstrei-lhes que, em sua concepção de mundo, eles mostram maior preferência pelos acontecimentos do que pelos objetos** [grifo nosso]” (1981, p. 152). E mais adiante, completa:

Os camponeses **pareciam confirmar minha** exposição e, em certos momentos, interrompiam-na para complementá-la em determinados pontos. Inclusive, **observei neles uma certa sensação de plenitude quando consegui comunicá-lhes essas idéias**. De qualquer modo, **o curso serviu para confirmar**, em grande parte, que o código do camponês é evidente (sic) diferente daquele que, como classe média, defendemos [grifo nosso]. (1981, p. 152)

Não precisamos nos esforçar para encontrarmos elementos inerentes a uma concepção bancária de educação na *prática do crítico* e que traz, atrelada a ela, o desrespeito aos outros, que são colocados em uma posição de inferioridade, quando as coisas “lhes são comunicadas”, “demonstradas”, como se eles fossem objetos passivos de sua ação, cabendo-lhes apenas “aceitar ou não” “o que eu acreditava serem as linhas gerais de seu sentido da vida”.

Ao contrário da prática desse autor, FREIRE nunca pretendeu levar ao camponês, ao lavrador e aos educandos/alfabetizando em geral a compreensão que ele tinha de suas vidas, o seu ideal de vida. Ao contrário disso, procurou sempre, em todos os momentos de sua obra, partir da compreensão que os educandos/educadores/alfabetizando/etc tinham de seu meio, de suas vidas, como mote à sua *práxis*.

De todo modo, KUSCH considera que assim está respeitando “a perspectiva do sujeito a ser desenvolvido, e que, neste caso, é o camponês” (1981, p. 154) e que é “muito importante acreditar um pouco menos no desenvolvimento [tecnológico, social], a fim de não considerá-lo como um passatempo messiânico e, em compensação, acreditar um pouco mais no homem que se esconde detrás do camponês” (1981, p. 155).

Fica evidente, vale repetir, que por trás das palavras do *crítico*, e em sua prática, está um pseudo-respeito ao outro que, em linhas gerais, é colocado numa posição de inferioridade, quando de fato, porque pautado num arquétipo conceitual que corrobora o *ambiente* de não participação democrática em que muito provavelmente vivem os camponeses, *vende* a imagem de respeito ao outro. Também, *transmite* a idéia de que sua ação é de algum modo neutra, na medida em que nada faz para elucidar as atitudes de opressão que as práticas dos

grupos dominantes exercem sobre o camponês, que permanece na posição de ser passivo, que apenas recebe “a palavra pronta”.

FREIRE, em seus primeiros escritos, como salientamos em diversas passagens, coloca a busca pelo desenvolvimento da conscientização. Inclusive o seu método de alfabetização de adultos o tinha como objetivo que caminhava paralelamente à aquisição do domínio dos códigos da escrita. Mais acima, KURSCH mencionou a “crise existencial” que seria provocada pelo método freiriano. Não entendemos que a teoria de FREIRE cause tal crise. Contudo, a crítica do autor nos chama a atenção para uma outra crise realmente gerada pelo processo de conscientização freiriano.

TURNIL, atuando na Guatemala com populações camponesas, aponta que o processo de conscientização implica um posicionamento pessoal. Dessa forma, desaparecendo gradualmente as amarras da alienação que permitiam uma compreensão ingênua e mágica do mundo, sendo substituídas pela compreensão do mundo e de suas circunstâncias nele, surge a idéia da “transformação desta situação”, e com ela “a idéia de participação na transformação” (1981, p. 159). Assim, aponta o autor, “o processo de conscientização leva a pessoa até uma situação individual em que terá uma visão crítica das coisas” (TURNIL, 1981, p. 159).

Dessa forma, a participação das massas populares acaba sendo uma resposta imediata à compreensão de sua situação de exploradas. Ou seja, “ao admitir a realidade, a pessoa adquire opiniões contrárias à própria concepção que tinha, anteriormente, da relação de causa e efeito” (TURNIL, 1981, p. 160).

Está nesse ponto o equívoco comum a algumas críticas à teoria freiriana, como a feita por KURSCH, quando confundem essa tomada de consciência e o desejo de participação com uma “passagem cultural” ou “mutações de códigos”. Compreendemos que não há alteração “de” cultura, mas há fortalecimento “da” cultura.

A análise de TURNIL apresenta elementos que nos permitem compreender melhor esse processo. A tomada de consciência e a posterior conscientização negam a passividade, a obediência cega à submissão num processo de “acúmulo de energias”. Na medida em que conscientiza-se de sua anterior ausência de participação, a pessoa inicia um processo de antecipação, que prevê as suas “possibilidades de ação e de participação que só se efetiva na transformação consciente do meio”. Assim, a criticidade gera um tipo de energia que mobiliza o indivíduo ao desejo de participação, de transformação do meio (TURNIL, 1981, p. 161).

Entretanto, com o aumento da conscientização e da criticidade, com a “avaliação da grande tarefa que temos a cumprir”, ocorre também a compreensão de que tal tarefa só pode ser efetivada num esforço político coletivo

“como via de solução dos problemas, pois ao mesmo tempo que a realidade conhecida é um todo desorganizado para nossos fins de participação, ela é complexamente organizada para os fins da dominação de que somos objetos. Em nossa experiência, essa situação trouxe, como consequência lógica, um grave processo de frustração. (TURNIL, 1981, p. 161)

Esses apontamentos de certo modo são também críticas aos primeiros escritos de FREIRE, que não relevavam a “participação”, partindo apenas da necessidade de conscientizar as massas ao mesmo tempo em que as alfabetizava e *só*, daí para a *frente* acreditava que seria possível ao povo consciente das injustiças optar por propostas inovadoras e/ou engajar-se num processo de busca por seus direitos, que lhe permitisse superar a sua histórica inexperiência democrática.

Tudo nos leva a crer que FREIRE não previu, no que consideramos seu primeiro momento, a frustração que TURNIL identificou em seu trabalho. Esse fato se deveu, a nosso ver, a três possíveis motivos principais.

Primeiro, porque as raízes do pensamento cristão desenvolviam em FREIRE uma influência muito forte, não lhe permitindo interferir politicamente como intelectual a serviço da construção da hegemonia dos oprimidos.

Depois, a ausência de MARX em suas primeiras teorizações é algo que não pode ser desconsiderado como *dificultador* de uma compreensão do homem inserido numa sociedade capitalista e, por isso, imerso na luta de classes.

E, finalmente, a interrupção de sua atuação no Brasil, após o golpe militar, impediu que os focos de alfabetização crítica iniciados anteriormente chegassem ao momento em que denunciariam a mencionada frustração. Com isso, certamente, as respostas de FREIRE à situação imediata encontrada o fariam rever seus referenciais teóricos ainda naquele primeiro momento.

De todo modo, essas deficiências foram retomadas e, em certo sentido, superadas em seus escritos futuros, no que consideramos seu segundo período, principalmente com o livro *Pedagogia do oprimido*; e, depois, na fase dialógica, ou no que consideramos seu terceiro momento, com os livros *Medo e ousadia* e *Por uma pedagogia da pergunta*, entre outros escritos, nestes últimos, demonstrando claramente uma preocupação com a formação dos intelectuais da hegemonia do oprimido: o professor.

Mas, retomando a questão da “frustração” apontada por TURNIL, entendemos que FREIRE, no *Pedagogia do oprimido*, não apenas a previu como superou os apontamentos daquele autor.

FREIRE comenta que o oprimido, porque adaptado e acomodado a uma situação de opressão que lhe é imposta, teme a liberdade, o que equivale dizer que ele teme a libertação.

De fato, o engajamento crítico no processo de libertação impõe que se corram riscos. Sejam na forma de punições, coerções, perdas de salários, moradias ou outras formas bem conhecidas de repressão, as reações dos opressores contra aqueles que se *aventuram* nas trilhas da libertação são um fato bem conhecido (2000b, p. 34).

Naturalmente, como coloca FREIRE, na medida em que os oprimidos “descobrem em si o anseio por libertar-se, percebem que este anseio somente se faz na concretude de outros anseios” (2000b, p. 34).

Entretanto, frente aos riscos dos quais falamos, muitos preferem a

[...] gregarização, à convivência autêntica. Preferindo a adaptação em que sua não-liberdade os mantém à comunhão criadora a que a liberdade leva, até mesmo quando ainda somente buscada.

Sofrem uma dualidade que se instala na “interioridade” do seu ser. Descobrem que, não sendo livres, não chegam a ser autenticamente. Querem ser, mas temem ser. São eles e ao mesmo tempo são o outro introjetado neles, como consciência opressora. Sua luta se trava entre serem eles mesmos ou serem duplos. Entre expulsarem ou não o opressor de “dentro” de si. Entre se desalienarem ou se manterem alienados. Entre seguirem prescrições ou terem opções. Entre serem espectadores ou atores. Entre atuarem ou terem a ilusão de que atuam na atuação dos opressores. Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados no seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo.

Este é o trágico dilema dos oprimidos, que a sua pedagogia tem de enfrentar [grifo nosso].

A libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos.

A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se. (FREIRE, 2000b, p. 35).

Assim, o processo de conscientização e, por isso, de libertação, está necessariamente comprometido com um processo de participação social. O que requer a atuação de intelectuais – professores inclusive, de acordo com GRAMSCI – munidos de uma pedagogia própria – a do oprimido - para levar a cabo os anseios de participação contidos, mas latentes, quando da conscientização crítica.

Nesta pedagogia, como mencionaremos mais adiante, pressupõe-se a atuação, não apenas a exaltação da situação opressora, mas a busca pela sua superação.

Assim, é possível supor que “o grave processo de frustração” mencionado por TURNIL deveu-se, possivelmente, a alguma falha no encaminhamento pedagógico do processo de libertação; pressupõe que os oprimidos, como menciona FREIRE, “ao reconhecerem o limite que a realidade opressora lhes impõe, tenham, neste reconhecimento, o motor de sua ação libertadora” (2000b, p. 35).

Como dissemos antes, a obra de FREIRE angariava muitas críticas. Entretanto, nosso autor, coerentemente com as próprias idéias que defende, sempre se mostrou atento a tais críticas e, em muitos casos, elas o fizeram rever e modificar posições que eventualmente representassem uma distorção ou incoerência no âmbito de sua idéias. Um exemplo disso relaciona-se à crítica de que a linguagem utilizada no *Pedagogia do oprimido* e nos escritos anteriores a esta obra era em certo sentido machista. Refletindo sobre a questão, FREIRE admitiu como pertinente e em seus escritos seguintes não mais adotou apenas o gênero masculino. Diz que

Daquela data até hoje me refiro sempre a *mulher e homem* ou seres humanos. [...] A recusa à ideologia machista, que implica necessariamente a recriação da linguagem, faz parte do sonho possível em favor da mudança do mundo. Por isso mesmo, ao escrever ou falar uma linguagem não mais colonial, eu a faço não para agradar a mulheres ou desagradar a homens, mas para ser coerente com minha opção por aquele mundo menos malvado de que falei antes. Da mesma forma que não escrevi o livro que ora revivo [*Pedagogia do oprimido*], para ser simpático aos oprimidos como indivíduos e como classe e simplesmente fustigar os opressores como indivíduos e como classe também. Escrevi o livro como tarefa política, que entendi dever cumprir. (FREIRE, 2002c, p. 68)

O fato é que FREIRE coloca à frente os interesses políticos de que se veste e é coerente para com eles.

Em outros casos, o único caminho que se apresentava como possível era o de expor a inconsistência da crítica, além de apontar os recortes ideológicos da classe dominante que traziam.

A exemplo disso, comenta que

Um desses julgamentos, que vem dos anos 70, é o que me toma precisamente pelo que critico e combato, isto é, me toma como arrogante, elitista, ‘invasor cultural’, portanto desrespeitador da identidade cultural, de classe, das classes populares – trabalhadores rurais e urbanos. No fundo, esse tipo de crítica, a mim feito, fundando-se em uma compreensão distorcida da conscientização e em uma visão profundamente ingênua da prática educativa, vista como prática neutra, a serviço do bem-estar da humanidade, não é capaz de perceber que uma das bonitezas desta prática está exatamente em que não é possível vivê-la sem correr riscos. O risco de não sermos coerentes, de falar uma coisa e fazer outra, por exemplo. E é exatamente a sua politicidade, a sua impossibilidade de ser neutra, que demanda da educadora ou do educador sua eticidade. (FREIRE, 2002c, pp. 77-78)

Na mesma direção, aponta que uma outra crítica muito comum feita a seus escritos até os anos 70 relaciona-se ao fato de que sua teoria da aprendizagem, porque “subordinada a propósitos sociais e políticos”, se “expõe aos riscos da manipulação”. FREIRE nunca negou a politização de suas teorizações, aliás, isto é uma marca delas. Dessa forma, ressalta que é natural o risco apontado. Assim como nenhuma teoria está isenta da manipulação, por conta

da inexistência de qualquer prática educativa, “fria, indiferente, com relação a ‘propósitos sociais e políticos’” (FREIRE, 2002c, p. 80).

De fato, o que FREIRE está confirmando/explicitando é a inexistência de uma prática educativa neutra. Seja ela qual for. É por isso, como ressaltaremos mais adiante, que ele é enfático em termos da necessidade de o educador progressista/libertador ser coerente com a busca da construção do sonho democrático. Única alternativa contrária à prática pedagógica manipuladora.

3.4 - Formação de Professor.

3.4.1 – O educador nas teorizações freirianas

O educador, nas teorizações de FREIRE, nunca foi entendido como uma figura estática e descomprometida com o seu quefazer. Entretanto, é possível serem identificadas algumas variações na importância dada a este profissional e à sua formação ao longo da obra freiriana.

Num primeiro momento, talvez porque estivesse *ocupado apenas* com a alfabetização de adultos e não com um sistema formal de ensino mais amplo, o educador não recebeu tanta atenção de FREIRE. Tal fato não pode ser descontextualizado da compreensão que ele tinha acerca da educação e de suas potencialidades, como mencionamos antes, sendo a sua visão a respeito do educador e da sua formação uma consequência dela.

De todo modo, já naquele primeiro momento, FREIRE se mostrava cético em termos da eficiência dos sistemas de formação de educadores, porque, em essência, eram também uma consequência daquelas formas educativas comprometidas com a manutenção da inexperience democrática do brasileiro. Assim, não apenas a preparação dos professores como a de outros profissionais eram, em regra, ainda bacharelesca (FREIRE, 2001c, p. 102).

Em seu primeiro livro, explicitando uma clara influência de Fernando de AZEVEDO e, principalmente, de Anísio TEIXEIRA, quando criticam o caráter de formação geral que adquiriram os Colégios Normais de formação de educadores para o ensino primário, defende a necessidade de se instituir centros de formação voltados, por um lado, às questões gerais do país e, por outro, relevando as especificidades locais (FREIRE, 2001c, p. 103).

Também, analisando as teorizações que norteavam a formação daqueles educadores, FREIRE constata que é quase toda ela “enlatada”, a exemplo da sociologia “quase sempre de gabinete”, porque preocupada com problemas distantes das realidades imediatas e das esferas nacionais (FREIRE, 2001c, p. 99).

Nesse sentido, não podemos esquecer que FREIRE entendia que o brasileiro vivia – nos anos de 1950-1960 - um momento de transição de uma consciência intransitiva para a

consciência transitivo-ingênua, por conta do processo de industrialização, como mencionamos antes. Assim, a formação docente, e também a educação como um todo, deveria estar comprometidas com aquele momento histórico. Os problemas da inexperiência democrática, a alienação cultural, a necessidade de estudos voltados à pesquisa, eram problemas que deveriam ser tratados nos cursos de formação de professores, porque, segundo ele, “vem faltando a esses estudantes, amanhã professores primários, a experiência do debate, da discussão em grupo, das soluções cooperativistas, substituída pela ênfase da posição dogmática do professor, que os atua passivamente” (FREIRE, 2001c, p. 99).

As escolas de formação do professor primário agiam como “se estivessem formando professores para uma sociedade rigidamente autoritária, e não para uma sociedade que se democratiza” (FREIRE, 2001c, p. 101). Para ele, os sistemas de formação docente andavam na contramão daquele clima cultural, no qual, o povo iniciava um processo de recusa das posições “quietistas”.

Porém, as crenças na escola enquanto detentora de possibilidades, ou como uma alavanca para as transformações sociais eram claras naquele momento. O seu modo de ver o professor e sua atuação não poderiam ser destacados de tal crença. Por isso, talvez, é que defende insistentemente em seu primeiro livro a necessidade de se redirecionar as escolas de formação de professor primário, colocando-as “em relação de organicidade com aquelas forças” inerentes ao novo clima cultural, “só assim, evidentemente, estaremos formando professores para a nova escola de que precisamos” (FREIRE, 2001c, p. 104).

Em todo caso, a impossibilidade de ter *à mão* professores críticos, engajados com um ambiente educativo crítico necessário às suas experiências no campo da alfabetização de adultos, representava um problema a mais a ser enfrentado por FREIRE.

O fato é que a *dialogicidade* ocupava um lugar firme já nas primeiras teorizações e práticas de FREIRE e o que ele estava implementando em termos da alfabetização de adultos era algo completamente diferente – e revolucionário – em comparação aos métodos até então utilizados.

Assim, uma vez que aqueles educadores preparados pelo sistema formal, pautados em pouca ou nenhuma liberdade, na ausência do diálogo e da investigação, na inexistência da reinvenção do conhecimento, etc., prestariam um desserviço a uma pedagogia crítica e libertadora que começava a construir. Deste modo, a *formação* dos educadores – coordenadores – que atuariam nos círculos de cultura representava um grande problema a ser enfrentado tanto em termos práticos como teóricos.

Entendemos que pouca atenção foi dada à formação daqueles *coordenadores* que atuavam nos círculos de cultura, MCP e, depois no PNA. A formação, próxima de um

treinamento, foi empreendida em pouco tempo e de modo apressado, talvez porque o momento histórico o *exigisse*, afinal, aquele era um tempo de aceleração histórica. Não havia tempo – e muito menos recursos disponíveis – para que se aplicasse numa formação prolongada de educadores; e FREIRE colocava como urgente a tarefa de se superar o analfabetismo.

Talvez ao longo do processo de pós-alfabetização – que não chegou a acontecer por conta do golpe militar – ele tivesse se dedicado, ainda no Brasil, a edificar melhor suas teorizações sobre formação docente. A ênfase dada às questões ideológicas, superestruturais, em detrimento, das esferas infra-estruturais representou um problema que ele reconheceu mais tarde e buscou superá-lo em suas teorizações.

Porém, cabe ressaltarmos um pouco da ação de FREIRE quando atuava no SESI em termos de sua preocupação com a formação docente.

Entendia, por conta de sua proximidade com as famílias dos trabalhadores sesianos, que a educação não poderia ser feita fora da sintonia entre estas duas instâncias sociais: a escola e a família. Da mesma forma, a formação docente – permanente – não poderia se distanciar da família e de seus problemas.

Isso se evidencia quando, em sua análise “da antinomia fundamental”, buscava discutir

[...]como vem a família brasileira ‘trabalhando’ a sua educação. Quer dizer, se sua orientação se acha integrada ao novo clima cultural que vivemos ou se, marcada por suas fortes origens patriarcais, nutrida da inexperiência dialogal, vem desajudando o ritmo de nossa democratização” (FREIRE, 2001c, p. 45).

Por tudo isso dávamos grande atenção, de um lado, à formação permanente das educadoras; de outra, à formação das mães e dos pais (FREIRE, 2003, p. 126).

Tudo indica que foi naquela instituição que FREIRE iniciou o processo de repensar a função do educador e as suas implicações sociais. Isso era feito, como o próprio FREIRE ressalta, na forma de seminários de formação, organizados através de temáticas de “cuja organização” os próprios educadores “havam tomado parte” (FREIRE 2003, p. 127). A aproximação família-família e família-escola, ainda segundo ele, na medida em que “passaram a compreender-se melhor, à medida que se iam conhecendo mais e diminuindo, assim, mútuas desconfianças”, com conseqüências também em termos da melhora da “disciplina” e do “aprendizado” dos educandos (FREIRE, 2003, p. 128), mostrava-se também como uma das instâncias de formação continuada do educador.

É natural supormos que existiram grandes resistências às implementações feitas por FREIRE por conta, entre outros motivos, da tradição educacional/colonial brasileira. Em relação a esta questão FREIRE argumenta

Que, no momento, me lembre, tivemos de enfrentar duas dificuldades grandes. A primeira, no campo da compreensão da disciplina, envolvendo nossas marcas autoritárias, se manifestava nas solicitações reiteradas que recebíamos, para que fôssemos intransigentes, rijos, no trato com os educandos, seus filhos. Diziam, com sorrisos de quem sabe e não de quem, inseguro, pede ajuda, que “O que faz home sério, de vergonha, direito, é castigo duro, é disciplina severa”. A segunda, no campo da alfabetização, da aprendizagem da leitura e da escrita, que, para eles, não tinha outro caminho senão a Carta do ABC.

Houve famílias que, retirando seus filhos de escolas nossas, por essas duas razões, os matricularam em algumas das inúmeras escolinhas particulares que, à época, existiam espalhadas nas áreas populares. Eu mesmo havia passado duas semanas inteiras, recém-chegado ao Sesi, andariçando pelas áreas populares do Recife, visitando essas escolinhas e conversando com suas professoras ou professores. Em quase todas elas se aplicavam castigos físicos rigorosos. Poucas foram as em que não achei, sobre a pequena mesa da professora, pesada palmatória com que se infligiam “bolos” nas palmas das frágeis mãos dos alunos. Numa das palmatórias, em baixo relevo, jamais esqueci, estava escrito: “Acalma coração”. (FREIRE, 2003, p. 128).

Ou seja, tudo indica que as reações tinham por base a tradição de uma educação historicamente instituída, na qual o educador não poderia se posicionar de modo *igualitário* junto a seus educandos, num tipo de relação horizontal. Uma educação que, como já explicitamos antes, estava comprometida com a manutenção da histórica in experiência democrática do brasileiro. Além de elitista e excludente por natureza ideológica.

As experiências acumuladas por conta de sua atuação no SESI é algo que, perceptivelmente, marca muitos momentos de sua trajetória e, conseqüentemente, as suas teorizações em termos de formação docente.

Em resumo, naquele primeiro momento, a busca por superar a histórica in experiência democrática do brasileiro marca o início da construção das teorizações de FREIRE. Assim, suas primeiras preocupações com a formação docente não podem ser deslocadas daquele objetivo.

De qualquer modo, já naquele momento, ou melhor, em seu primeiro livro, não poupou duras críticas aos sistemas de formação docente – e à educação como um todo. Isso fica claro quando afirma:

Desta forma, uma primeira revisão, e urgente, na programação e no procedimento dessas escolas de formação de nosso professor primário, seria a que identificasse seu currículo com a nossa atualidade. A que o fizesse sintonizar com aspectos mais gritantes desta atualidade, de que resultasse o esvaziamento de sua ênfase bacharelesca. E, em lugar dela, as oportunidades de convivência do aluno-mestre com o agir educativo aparecessem. Isto implicaria, na verdade, uma modificação radical na estrutura destas escolas de que surgisse um currículo plástico, em vez do ainda rígido currículo por matérias. (FREIRE, 2001c, p. 102)

Nesse sentido, mesmo falando em “reforma”, “modificação”, o que defendia naquela época, se aplicado nos dias atuais, ainda representaria um grande salto qualitativo. Isso porque, as marcas “bacharelescas”, mesmo que camufladas na ênfase exagerada no trato de conteúdos que são *cobrados* em exames vestibulares, ainda são basicamente as mesmas.

Nos escritos pós-*Educação e realidade brasileira*, ao questionar a prática e a formação docente, FREIRE coloca o comprometimento social do educador como um dos momentos de seu quefazer. Defende que antes de ser um profissional, o educador já deve ser comprometido como homem, “deve ser comprometido por si mesmo” (FREIRE, 1979, p. 19). Ou seja, argumenta que “no caso do profissional, é necessário juntar ao compromisso genérico, sem dúvida concreto, que lhe é próprio como homem, o seu compromisso de profissional” (FREIRE, 1979, p. 20).

Vale pontuarmos que esse “compromisso” é colocado por FREIRE de modo um tanto quanto diferente da concepção que em geral se tinha (tem) desse termo. É entendido como uma dívida contraída pelo profissional para com os homens. Dívida esta que o impede de se burocratizar e, ao mesmo tempo burocratizar a sua prática, de se deixar seduzir ou escravizar pelas técnicas, de torná-las senhoras de sua ação (FREIRE 1979, p. 20). Porque o compromisso, no sentido atribuído por FREIRE, implica responsabilidade ética e coerência com um quefazer empenhado com o *ser mais* do homem. Não como uma obrigação cega que, em nome de supostas neutralidades, leva muitos *profissionais* a atuar em prol de causas que não são as suas, ou que sejam contrárias às suas crenças e opções políticas/éticas ou, ainda, comprometidas com objetivos opostos a uma atuação coerente com a libertação dos homens.

Entretanto, a compreensão *torta* do compromisso profissional costuma ser mais comum do que imaginamos em nossa sociedade. Não raro, quando uma categoria profissional - dos professores, por exemplo - ameaça fazer uma greve por entender que seus direitos estão sendo perdidos ou aviltados, logo é *acusada* de não poder fazê-la porque tem um *compromisso* ético com a sua função, com as *criancinhas*, com a sociedade. Como se compromisso implicasse uma atividade cega, ou de algum modo monacal.

Contrariamente a isso, compromisso, como coloca FREIRE, implica exatamente estar *comprometido* com uma busca constante pelas condições necessárias ao seu quefazer. Assim, a denúncia da ausência destas condições representa um *momento de afirmação* do compromisso e não a inexistência dele. Mesmo o amor com o qual empreende sua ação não implica e nem deve implicar em conformismo. O direito de lutar pelos seus direitos é uma forma de amor comprometido, “indispensável ao educador progressista e que precisa ser aprendida e vivida por nós” (2002b, p. 57).

Complementa que só é verdadeiramente comprometido quem entende o homem como ser incompleto e, ao mesmo tempo em que ciente de tal incompletude, que também é sua enquanto profissional, se lança numa busca pautada na esperança. De fato, “eu espero na medida em que começo a busca, pois não seria possível buscar sem esperança. Uma educação sem esperança não é educação” (FREIRE, 1979, p. 30).

O fato é que quem não reinventa, não reelabora, quem não investiga, quem não discute livremente, não debate, não acredita no outro, não busca a igualdade, não está preparado para comprometer-se consigo mesmo e, no caso do educador, nem com os educandos. Assim, o compromisso representa um ponto de partida para uma ação de busca, que para ser verdadeira deveria ser uma busca coletiva, e não solitária/isolada.

Desse modo, educar pode ser entendido como um sinônimo para busca compromissada, feita para alguém e com alguém.

Em si, essas primeiras colocações já impõem uma compreensão especial e diferenciada da atuação do educador – conseqüentemente também de sua formação – nas teorizações freirianas. Também, no que se refere a uma compreensão diferenciada dos educandos em termos da passividade a que sempre foram relegados na escola tradicional, FREIRE ressalta que o ímpeto criador é uma característica do ser homem, que “o ímpeto de criar nasce da inconclusão do homem”. Por isso, “a educação é mais autêntica quanto mais desenvolve este ímpeto ontológico de criar”. Isso implica também que seja “necessário darmos oportunidade para que os educandos sejam eles mesmos”. Negar isso é negar o comprometimento; é negar a incompletude do homem e entendê-lo como ser acabado, pronto e, por isso, a busca deixa de fazer sentido; significa domesticar o educando ao mesmo tempo em que representa “a negação da educação” (FREIRE, 1979, p. 32).

Esta especial assunção dos sujeitos do ato pedagógico – educador e educando -, exatamente porque são compreendidos como ativos e críticos, coloca como necessária a discussão acerca dos conteúdos e programas curriculares.

Diante disso, não é possível a um educador assumir o educando como sujeito do processo e, ao mesmo tempo, continuar a escolha dos conteúdos a serem problematizados como tarefa exclusivamente sua. Isso, além de uma contradição, representaria a continuidade das relações verticais, doadoras e assistencialistas (FREIRE, 2001b, p. 86) que deveriam ser combatidas pelo educador comprometido.

Dito de outro modo, o educador *compromissado*, no sentido construído por FREIRE, deve ter claras suas opções políticas e pedagógicas. Deve saber *a favor de e contra quem* está atuando. Porque sua prática requer opção, requer comprometimento, que cada vez mais caminha para o comprometimento com a transformação de toda a sociedade.

Nesse sentido, nos escritos pós-*Pedagogia do oprimido*, FREIRE insiste na busca por maior clareza na análise da relação educador-educando. Como ele salienta:

Tenho insistido no sentido de deixar claro que professor e alunos são diferentes, mas, se o professor tem uma opção democrática, não pode permitir que sua diferença em face dos alunos vire antagonismo. O que vale dizer, que sua autoridade se exacerbe em autoritarismo. Mais uma vez, estamos diante da incoerência de que falei. O professor ou professora fazendo um discurso democrático e tendo uma prática autoritária. (FREIRE, 2003, p. 210)

O fato é que a educação se dá num processo histórico, numa realidade temporal, na qual os educadores e os educandos estão comprometidos e se desenvolvem, não sendo possível se deixar de fora as questões culturais e políticas; os conflitos inerentes às diferenças de classes. “É por isso que, responsável em face da possibilidade de *ser* e do risco de *não ser*, minha luta ganha sentido. Na medida em que o futuro é problemático, e não inexorável, a *práxis* humana - ação e reflexão - implica decisão, ruptura, escolha. Implica ética” (FREIRE, 2003, p. 213). Ciente disso, o educador, verdadeiramente comprometido, vale insistirmos, deve saber que não condiz com a sua existência dicotomizar suas atitudes, assumindo uma posição machista em casa, mas se dizendo progressista a seus alunos; ser racista e ao mesmo tempo falar em democracia (FREIRE, 2003, p. 211).

Assim, esse educador, deve iniciar um processo de *autopercepção* e de comprometimento com uma pedagogia que se alinhe a uma prática libertadora: a “pedagogia libertadora”, na qual sendo superada a “contradição educador-educando”, se tornam ambos, simultaneamente, “educadores e educandos” (FREIRE, 2003, p. 211; 2001b, pp. 53, 86 e 108; 2000, pp. 68-69). Isso porque “ninguém sabe tudo, assim como ninguém ignora tudo. O saber começa com a consciência do saber pouco... É sabendo que sabe pouco que uma pessoa se prepara para saber mais” (FREIRE, 2001b, p. 47).

Compreendendo isso, o educador perceberá uma clara distinção entre a educação manipuladora/domesticadora e a libertadora. A primeira, porque dicotomiza educador-educando, e impõe que estes sejam objetos passivos ante as ações daqueles. Vale repetirmos, os educandos são vistos e tratados como meros recipientes, os quais devem ser *preenchidos* com as palavras do educador (FREIRE, 2001a, p. 105). Sob aquela forma pedagógica, o educador, porque não podendo engajar-se num processo de busca inerente ao *ser* homem, não podendo comprometer-se por vezes, pela omissão, age acriticamente em nome de uma neutralidade que sabemos ser inexistente, mas que por se vestir com roupagens sedutoras e em nome de *valores* e de conhecimentos *universais*, traz no seu discurso exatamente os valores das classes dominantes e a propagação/continuidade das injustiças sociais. Além disso, um

profissional engajado em tal prática pedagógica não pode, pela ausência de uma *ação* alinhada com os interesses dos desfavorecidos, comprometer-se com a construção da democracia. Colabora, por isso, exatamente com a manutenção e a propagação do analfabetismo político e do discurso ideológico dominante.

Já na segunda, as relações entre educador e educandos não são postas a priori, são construídas na relação, na práxis, num processo que engaja educador e educandos de modo diretivo, porém, igualitário de conhecimento e de superação de suas realidades. Diretivo, porque o professor é por excelência o elemento aglutinador das diferentes opiniões e conhecimentos e, por isso, é o direcionador de atividades desafiadoras, papel este que não pode ser cumprido apenas pelos educandos numa relação/educação do tipo *laissez-faire*, ou educação espontaneísta. E igualitária porque ambos são considerados sujeitos *aprendentes*, isto é, o professor deixa de ser aquele que só ensina e o educando aquele que só aprende. Ambos ensinam e ambos aprendem, numa “situação eminentemente gnosiológica, dialógica por consequência, em que educador-educando e educando-educador se solidarizam” (FREIRE, 2001b, p. 86).

Diante de tudo isso, fica claro que o educador não pode seguir uma educação pautada no modelo “domesticador”, enquanto acredita e atua em nome da libertação. O que seria uma incoerência, como mencionamos.

Enquanto este é sempre o educador dos educandos, o educador para a libertação tem que ‘morrer’ enquanto exclusivo educador dos educandos no sentido de renascer, no processo, como educador-educando dos educandos. Por outro lado, tem que propor aos educandos que também ‘morram’ enquanto exclusivos educandos do educador para que renasçam como educandos-educadores do educador-educando. Sem esta ‘morte’ mútua e sem este mútuo ‘nascimento’ a educação para a libertação é impossível’. (FREIRE, 2001a, p. 182)

Desnecessário afirmarmos o cunho metafórico da “morte” mencionada. De todo modo, entendemos que existe um cunho *físico/concreto* em tal processo de morte-renascimento. Por isso, cabe nos alongarmos um pouco mais sobre a questão.

Como mencionamos antes, a conscientização crítica é resultado de um longo processo que tem a tomada de consciência como uma de suas etapas. Assim, a necessidade de o educador *domesticador morrer* surge, tudo indica, quando a *tomada de consciência* inicia a se tornar *conscientização*, quando o educador compreende que sua atuação está comprometida com interesses contrários àqueles que acreditava estar defendendo – ou com outros que passou a acreditar que devam ser defendidos. Assim, a *morte*, em um de seus significados, seria a afirmação da instituição da consciência crítica no sujeito – como o resultado de um tipo de catarse.

Devemos considerar também que FREIRE fala da necessidade da *morte* do educador pautado num contexto revolucionário, influenciado pelos escritos de Amílcar Cabral relativos ao processo de libertação da Guiné-Bissau. Segundo FREIRE, este autor não só afirmou, mas também viveu o seu “suicídio de classe”.

Suicídio de classe visto e compreendido por ele [Amílcar Cabral] como sendo a única maneira que intelectuais de uma pequena burguesia africana (submetidos ao esforço de ‘assimilação’ pela cultura e pelo poder das classes dominantes metropolitanas) teriam com que contribuir de forma efetiva para a luta de libertação de seus países. (FREIRE & FAUNDEZ, 1998, p. 87)

Assim, esse suicídio relaciona-se ao esforço que o intelectual deve empreender para “repudiar as tentações naturais de sua mentalidade de classe” para renascer comprometido com as classes trabalhadoras (Amílcar Cabral, Apud FREIRE & FAUNDEZ, 1998, p. 87). Logo, implica uma *reorientação* ideológica que, por sua vez, implica *reorientações* práticas. Sendo este o cunho *concreto* do suicídio.

Porém, a *morte* não implica automaticamente – ou mecanicamente - o renascimento do educador renovado, comprometido e libertador, porque este é resultado do processo, no qual o engajamento com ações práticas – não apenas teóricas – representa uma das etapas. Ou seja, como FREIRE (2002c, p. 32) salienta, “alcançar a compreensão mais crítica da situação de opressão não liberta”, porque é necessário ainda o engajamento “na luta política pela transformação das condições concretas em que se dá a opressão”. Da mesma forma, o educador ciente de que necessita *suicidar-se*, deve engajar-se num processo de (des)construção – que também é político – de seu novo *ser* educador.

Como a fênix, o professor que promulga suas ações, que tem uma prática esvaziada e/ou autoritária deve renascer de suas próprias cinzas, alimentando-se dos erros cometidos, refletindo sobre a compreensão anterior que tinha do mundo e de suas possibilidades dentro da nova compreensão que começa a construir.

De fato, o *renascimento* no sentido atribuído por FREIRE se relaciona, de certo modo, à idéia de libertação. Isto é, na medida em que se passa da pura tomada de consciência para uma real conscientização percebe-se, naturalmente, que se é inconcluso, “e sobretudo, também, que a pura percepção da inconclusão, da limitação, da possibilidade, não basta. É preciso juntar a ela a luta política pela transformação do mundo. A libertação dos indivíduos só ganha profunda significação quando se alcança a transformação da sociedade” (2002c, p. 100).

E para isso faz-se necessário que “educador e educando assumam o papel de sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo objeto cognoscível que buscam conhecer” (FREIRE,

2001b, p. 28). Fica implícito com isso que ao apontar a “morte” necessária do educador *descomprometido e detentor único* do conhecimento, FREIRE aponta, implicitamente, a morte também dos sistemas de formação destes educadores.

Desse modo, a “morte” ou o “suicídio de classe” não podem ser entendidos como tática inerente a uma pura opção, que pode até ser descompromissada com os interesses dos oprimidos; tem a ver com o ato humilde de aprender a renascer como um “intelectual-ficando-novo” (FREIRE & FAUNDEZ, 1998, p. 68; SCOCUGLIA, 1999, p. 95).

Muito provavelmente por isso, FREIRE não fala em *modificar* os centros de formação inicial de educador. Talvez porque esta, além de difícil tarefa, representaria um erro tático comparável ao que se cometeria caso se almejassem mudanças sociais através da conscientização das classes dominantes.

Em todo caso, esse “suicídio de classe” por parte do educador não é uma tarefa das mais fáceis. Porque, como salienta SCOCUGLIA (1999, p. 96), tendo por base os escritos de FREIRE & FAUNDEZ (1998), o educador, em geral, foi adestrado para transmitir os conteúdos aos alunos, utilizando-se de metodologias e técnicas inerentes à pedagogia opressora e alienante. Do mesmo modo, foi adestrado para dominar os alunos⁶⁸, para ser superior aos educandos, para ser o portador único do conhecimento; ou adestrado para a licenciosidade, para deixar tudo como está⁶⁹. Por isso, é constante nos escritos de FREIRE a idéia de reeducar os educadores. Ou seja, ressalta que há a necessidade de uma “formação científica, mas, sobretudo, exige um empenho sério e coerente no sentido da superação das velhas marcas autoritárias, elitistas, que perduram nas pessoas em quem elas ‘habitam’, sempre dispostas a ser reativadas” (FREIRE, 2002c, p. 168)

Como já mencionamos antes, FREIRE defendia a necessidade de se formar um educador para agir em conformidade com a localidade em que atuará. Com a realidade do educando.

Entretanto, os centros de formação de educadores em nosso país, desde as Escolas Normais, passando pelos Centros de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério, até os atuais cursos de Pedagogia e de Licenciaturas, notadamente sempre objetivaram formar um *certo* tipo de educador em conformidade com a ideologia dominante. Por isso as suas ineficácias são patentes, quando se tem como objetivo formar o educador libertador de

⁶⁸ Não raro, ainda hoje, é considerado um bom professor aquele que mantém a turma em ordem e em silêncio. Não necessariamente aquele que constrói e re-significa o conhecimento com seus educandos.

⁶⁹ Tendo por base nossas experiências em cursos de Licenciatura em Matemática e relatos de nossos alunos iniciantes no magistério – em geral recém-ingressos em escolas públicas – percebemos que a licenciosidade é a característica mais marcante entre os professores com certo tempo de atuação no magistério. Talvez por conta do cansaço inerente a uma prática que se dá em ambiente inadequado, onde tudo lhes falta – desde salários minimamente dignos até condições didático-pedagógicas –, este seja um indício da síndrome da desistência, conhecida como *burnout*.

FREIRE. Ser educador deve significar estar comprometido com as classes oprimidas, ser um “‘suicida de classe’, um ‘revolucionário’ ‘dos oprimidos’, ‘das classes trabalhadoras’, problematizador, e não bancário. Educador ‘dirigente e organizador’, no sentido gramsciano” (SCOCUGLIA, 1999, p. 92). Deve, por isso, atuar com a classe oprimida e não sobre ela.

Assim, vale insistirmos, se os centros de formação produzissem tal educador estariam de modo explícito atuando contrariamente aos interesses das classes dominantes e, sabemos, isso seria uma contradição que as elites não tolerariam.

Por isso, fica instituído certo dilema nas teorizações freirianas sobre formação docente. Por um lado, ao mencionar a necessidade do “suicídio de classe” do educador, parte-se do pressuposto que ele *já* foi formado por algum tipo de instituição. Por outro, exclui, como expusemos, a possibilidade dos centros de formação inicial criarem o educador libertador.

Ou seja, deve-se esperar que o professor seja formado mesmo sob um processo com gritantes recortes da ideologia da classe dominante para – e só então - se atuar junto a ele concomitantemente à sua prática, num tipo de formação *continuada*? Ou como GRAMSCI, FREIRE defende que é necessário que essa formação geral seja oferecida pelas *escolas*?

Nesse sentido, SCOCUGLIA (1999, p. 98), aponta que

No caminho gramsciano, três direções são apontadas para a formação do educador (‘especialista e dirigente’): na primeira, como todos os homens, é educado ‘na e pela’ transformação da sociedade e de si próprio; na segunda, como ‘intelectual-ificando-novo em suicídio de classe’, é educado pelas classes populares; e, na terceira, é formado na escola (nos vários níveis de ensino-aprendizagem), apesar do ‘aparelho escolar’ reproduzir (ainda que parcialmente) os interesses da continuidade da dominação. A briga pela construção de uma ‘contra-hegemonia’ no interior das instituições escolares constitui, em si mesmo, processo pedagógico concreto de formação do educador popular.

Fica evidente, desse modo, que o educador libertador deve ser fruto de um processo atípico de formação. Tudo nos leva a crer que o educador libertador, antes de formado, deve ser entendido como educando que vivenciou provavelmente uma educação escolar autoritária (sendo, portanto um educando passivo), que necessita *morrer* como tal e ressurgir no processo de sua formação, visto que este mesmo educando já chega aos cursos de formação, como pontuamos antes, com uma carga de mais de 16 mil horas de vivência como estudante, nas quais *absorve/constrói* seu tipo ideal de educador.

Assim, para finalizar essa parte, cabe-nos salientar que as transformações na educação – na escola principalmente – são entendidas por FREIRE como uma conseqüência das transformações nas relações entre educador e educandos, de modo que o educador libertador buscará, com a sua atuação coletiva – com seus educandos, colegas, etc. – *libertar* também a

sua escola, a sua comunidade. Ou seja, as transformações viriam *de baixo para cima e não de cima para baixo*.

*

A competência técnica⁷⁰ do educador nunca foi menosprezada por FREIRE. Em diversos momentos de sua obra, ele é enfático quando afirma, por exemplo, que o professor que não domina os conhecimentos técnicos de sua área de atuação não se justifica como educador (FREIRE & SHOR, 2000a, p. 62). Dito de um outro modo, “um professor que não leva a sério sua prática docente, que, por isso mesmo, não estuda e ensina mal o que mal sabe, que não luta para que disponha de condições materiais indispensáveis à sua prática docente, se proíbe de concorrer para a formação da imprescindível disciplina intelectual dos estudantes. Se anula, pois, como professor” (FREIRE, 2002c, p. 83).

Entretanto, ressalta que

O educador libertador tem que estar atento para o fato de que a transformação não é só uma questão de métodos e técnicas. Se a educação libertadora fosse somente uma questão de métodos, então o problema seria mudar algumas metodologias tradicionais por outras mais modernas. Mas não é esse o problema. A questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade. (FREIRE & SHOR, 2002a, p. 48)

FREIRE coloca como uma tarefa do educador libertador ensinar os conteúdos, além de promover uma formação técnica para seus educandos de modo que os habilite a ingressarem no mercado de trabalho (FREIRE & SHOR, 2002a, p. 85). Naturalmente, quando defende isso, ressalta que estes conteúdos não podem ser ensinados autoritariamente, mecanicamente, como se fossem verdades imutáveis. “As educadoras precisam saber o que se passa no mundo das crianças com quem trabalham. O universo de seus sonhos, a linguagem com que se defendem, manhosamente, da agressividade de seu mundo, que sabem e como sabem independentemente da escola” (FREIRE, 2002b, p. 98).

O exemplo do ensino do português utilizado por FREIRE (FREIRE & SHOR, 2002a, pp. 86 e segs.) é bastante ilustrativo em relação a esta questão. Ele defende que o português “padrão” - ou a *norma culta* da língua - deve ser ensinada. O fato de o educador considerar-se, por exemplo, um revolucionário não lhe dá o direito de deixar de ensiná-lo apenas porque representam um *recorte* da ideologia da classe dominante. Ainda segundo ele, o domínio da norma culta é o que habilitará o educando - futuro profissional - a compreender e trilhar pelas diversas instâncias sociais, dentre as quais está incluído o *mundo* do trabalho.

⁷⁰ Competência técnica que envolva domínio dos conteúdos da área de atuação do educador, das habilidades inerentes *ao bem* ensiná-los, além de um compromisso ético/político para consigo mesmo e para com os educandos.

FREIRE salienta que jamais disse ou sugeriu que o “padrão culto” da língua não deva ser ensinado para as camadas populares.

O que tenho dito é que os problemas da linguagem envolvem sempre questões ideológicas e, com elas, questões de poder. Por exemplo, se há um ‘padrão culto’ é porque há outro considerado inculto. Quem perfilou o inculto como tal? (FREIRE, 2002b, p. 98)

Mas isso não implica deixar de relevar os conhecimentos – da língua, por exemplo – que os educandos possuem. Valorizar os seus conhecimentos prévios é um primeiro passo que deve ser dado pelo educador libertador. Mesmo isso parecendo uma contradição, é necessário que se lide com ela deixando claro aos educandos as implicações políticas desse ensino.

Ou seja, “se os estudantes usam o curso *só* para conseguir emprego, e estão felizes com isso, você *não* pode matá-los! (rindo) Você tem que contestá-los, ao mesmo tempo em que os ajuda a estar preparados” (FREIRE & SHOR, 2002a, p. 87).

Essa abertura não implica – ou representa - uma atitude passiva da parte do educador libertador, porque vai em direção do compromisso de classe que o educador tem para com os educandos. Muito menos deve representar uma supervalorização do conhecimento técnico em detrimento de outros.

Se sou professor de biologia vou fazer o possível para, em primeiro lugar, conhecer bem o conteúdo da disciplina que vou ensinar. Além disso, não me basta o conhecimento de biologia. É absolutamente indispensável a clareza em relação aos meus objetivos políticos que me façam poder funcionar como professor de biologia sem trair a ciência que eu conheço, e que quero continuar a conhecer, pondo-me a serviço dos interesses políticos que eu admito. (FREIRE, 1986 – entrevista, Apud SCOCUGLIA, 1999, p. 97).

Nessa direção, a relação entre conteúdos tradicionais, conhecimentos prévios dos alunos e objetivos políticos da pedagogia libertadora – do educador libertador – caminham para uma síntese na concepção da *problematização* da realidade.

A tarefa do educador, então, é a de problematizar aos educandos o conteúdo que os mediatiza, e não a de dissertar sobre ele, de dá-lo, de estendê-lo, de entregá-lo, como se se tratasse de algo já feito, elaborado, acabado, terminado.

Neste ato de problematizar os educandos, ele se encontra igualmente problematizado.

A problematização é a tal ponto dialética, que seria impossível alguém estabelecê-la sem comprometer-se com seu processo.

Ninguém, na verdade, problematiza algo a alguém e permanece, ao mesmo tempo, como mero espectador da problematização. (FREIRE, 2001b, pp. 81-82)

Defende, assim, que problematizar a realidade não poderia ocorrer de outro modo que não trazendo a realidade mesma para dentro da escola, para dentro da sala de aula.

Uma vez que se opta pela transformação, pode-se levar para o seminário pedaços da realidade. Pode-se levar discursos do presidente. Pode-se levar artigos de jornal. Pode-se levar comentários do relatório do Banco Mundial. Levá-los a examiná-los! Pode-se fazer isso mesmo sendo um professor de Biologia sem sacrificar o conteúdo do programa - fantasma que assusta muitos professores -, sem sacrificar o conteúdo da disciplina. Se um professor de Matemática ou de Física não consegue descobrir item algum do relatório do Banco Mundial relacionado com sua disciplina, então não acredito em sua capacidade, porque há sempre formas de se fazer isso. (FREIRE & SHOR, 2000a, p. 62)

FREIRE mostra-se coerente com a sua compreensão do homem, que para afirmar-se em seu *mundo*, reconhecendo-se como produtor de cultura deve conhecer a sua realidade imediata e reconhecer-se nela, ao mesmo tempo em que a desmitifica (FREIRE, 1979, p. 54).

A problematização funciona então, como uma espécie de relação dialética entre os sujeitos cognoscentes – educador e educandos – e o objeto cognoscível – os conteúdos. Por isso, o educador ao *problematizar* o ato pedagógico compromete-se com os educandos, com os conteúdos do programa do curso e, finalmente, com suas opções políticas.

Sendo um processo de busca pela transformação das relações sociais, a problematização não se dá de forma impositiva, na atuação de um dos agentes do processo sobre o outro, mas, vale insistirmos, na relação igualitária entre ambos - educador e educandos.

Ainda, seria impossível ao educador libertador problematizar a realidade sem ter a relação dialógica como um de seus pilares.

*

Os educandos, como salientamos em diversos momentos, não são os *objetos* da ação do educador na pedagogia libertadora. Ao contrário, são sujeitos do processo pedagógico, de modo que ensinam enquanto aprendem e aprendem enquanto ensinam. E nesta relação pressupõe-se a existência do objeto a ser ensinado/aprendido/apreendido: os conteúdos.

FREIRE (2002c, p. 110) defende que não há, nunca houve e nem pode haver educação sem conteúdos.

Dessa forma, as discussões em torno dos atos de ensinar e de aprender relacionam-se, naturalmente, com a discussão acerca do objeto cognoscível, mais particularmente, em termos da busca de resposta(s) à pergunta: o que são conteúdos do processo pedagógico?

Nas práticas inerentes à pedagogia antidialógica e autoritária próprias da pedagogia *bancária* a questão é facilmente respondida. Os conteúdos são todas aquelas formas de conhecimentos historicamente construídos e *validados* pelas ciências. Tal compreensão, quando analisada sob a ótica autoritária, concebe o educador como a *fonte* dos conteúdos; como o detentor do saber, e o educando como um receptor passivo. Além disso, nega tudo o

que não considera como científico, em particular os saberes populares e as *leituras de mundo* dos educandos e de seus grupos sociais.

Paralelamente a esta concepção, podemos colocar a ótica espontaneísta que concebe o educador como agente passivo e os educandos como responsáveis por todo o processo ensino-aprendizado. Neste caso, pautando-se num suposto respeito aos educandos, o educador nega a si mesmo como agente diretivo do processo pedagógico, mas que, ao abandonar de certo modo os educandos à própria *sorte* desempenha uma prática tão perversa quanto aquela antidialógica e autoritária.

Por isso, em ambos os casos, o educador é convencido – alienado, talvez – de que a *sua* leitura do mundo é a que é considerada válida, da qual situam-se os conteúdos ensinados, ou que somente o conhecimento do aluno é o que deve ser experienciado.

Esses dois pontos – negar *versus* relevar a leitura de mundo dos educandos - , que não devem ser entendidos como extremos ou antagônicos, são fontes de algumas incompreensões das teorizações freirianas.

É nesse sentido que FREIRE *equilibra/harmoniza* uma prática pedagógica em que educador e educando são agentes do processo pedagógico e participantes na determinação das atividades pedagógicas, levando em conta as suas leituras de mundo de modo a complementarem-se, sem que uma seja posta em evidência em detrimento da outra.

Considera também que “o papel do educador ou da educadora progressista, que não pode e nem deve se omitir, ao propor sua ‘leitura do mundo’, é salientar que há outras ‘leituras de mundo’, diferentes da sua e às vezes antagônicas a ela” (2002c, pp. 112-113).

Negar a pedagogia autoritária e antidialógica que é, por isso, antidemocrática, e, do mesmo modo, a espontaneísta, não implica que a solução seja optar pelo *caminho* que nega tudo o que é científico, numa busca desenfreada pela exaltação dos saberes populares, na qual a academia é negada e as únicas verdades são aquelas encontradas no *senso* comum, nos saberes populares. Este é o risco do “basismo” apontado por FREIRE, tão pernicioso quanto o elitismo das atividades pedagógicas. Por isso, defende que não é possível que os saberes de senso comum dos educandos não sejam respeitados, que não se parta deles, passando por eles, almejando, porém, superá-los e não ficar neles (2002c, pp. 71, 85 e 86).

Aliás, uma das críticas feitas às teorizações freirianas em termos da defesa dos conhecimentos prévios dos educandos – de suas leitura de mundo – diz respeito à acusação de que FREIRE propõe que devem

ficar o educador girando, com os educandos, em torno de seu saber de senso comum, cuja superação não seria tentada. E conclui vitoriosa a crítica deste teor sublinhando o óbvio fracasso desta ingênua compreensão. Atribuída a mim – a

defesa do giro incansável em torno do saber do senso comum. Na verdade, contudo, jamais afirmei ou sequer insinuei tamanha ‘inocência’. (FREIRE, 2002c, p. 85)

De fato, FREIRE é bastante claro em diversos *momentos* de sua obra em termos desta questão. Em momento algum encontramos *partes* em que efetivamente defenda as idéias que seus críticos lhe atribuem, ou que estejam mal *escritas* e, por isso, permitam aquelas interpretações outras. Concordamos com FREIRE quando diz que tais críticas “resultam de leituras malfeitas de mim ou de leituras de textos sobre meu trabalho, escritos por quem igualmente me leu mal, incompetentemente, ou não me leu” (2002c, p. 86).

Nem elitismo nem basismo. Um não é o contrário positivo do outro. Quer dizer, não é o elitismo que se deve contrapor ao basismo nem o basismo ao elitismo. Porque não sou elitista, não vou ser basista; porque não sou basista, não vou ser elitista. A minha posição é a da comunhão entre o senso comum e a rigorosidade. Quer dizer, a minha posição é a de que toda rigorosidade conheceu um momento de ingenuidade. E não há nenhuma rigorosidade que esteja estabilizada enquanto tal por decreto. O que é absolutamente rigoroso hoje, pode já não ser amanhã, e vice-versa. Por outro lado, partindo de que é necessário que as massas populares se apropriem da Teoria, fazendo-a sua também, este processo não pode realizar-se senão a partir do próprio pensamento ingênuo. [...] A assunção da ingenuidade do outro implica também a assunção de sua criticidade. [...]

Porque nem a ingenuidade, nem a espontaneidade, nem o rigor científico vão transformar a realidade. A transformação da realidade implica a união desses dois saberes, para alcançar um saber superior que é o verdadeiro saber que pode transformar-se em ação e em transformação da realidade. (FREIRE & FAUNDEZ, 1998, pp. 59-60).

O núcleo da discussão acerca dos conteúdos está, em certo sentido, na discussão mesma da democratização da escola. Quando FREIRE propõe, enfaticamente, como necessário ser relevada a *leitura de mundo* dos educandos, está colocando em xeque uma idéia bastante presente no *imaginário* de muitos educadores – e não só deles - de que são as elites – as classes dominantes – as que sabem e os oprimidos – os dominados - os que não sabem (FREIRE, 2002c, p. 115), ou, de outra forma, que são os educadores os que sabem e os educandos os que não sabem, como aponta CHAUI (1989).

Assim, de um lado o educador progressista/libertador, ao mesmo tempo em que se coloca na posição de também *aprendente* no processo e releva as *leitura de mundo* dos educandos, deve estar ciente de que tais *leituras de mundo* estão umbilicalmente ligadas às heranças culturais dos educandos – e de seus grupos sociais. Ou seja, relevar, respeitar, partir das leituras de mundo dos educandos deve significar saber da existência de suas heranças culturais, o que não significa que o educador deva se adequar a elas (FREIRE, 2002b, pp. 95-96). O fato é que essas heranças “têm um inegável corte de classe social” (FREIRE, 2002b, p. 96) e, por isso, o educador progressista deve estar ciente de que a cultura, como enfatiza nosso

autor, “não é, está sendo” (FREIRE, 1998, p, 25). Logo, sua prática deve ser guiada também por uma busca permanente de construção da identidade do grupo de educandos.

A atuação do educador progressista/libertador deve, portanto, ser pautada na ética, ciente de que “o que me move a ser ético é saber que, sendo a educação, por sua própria natureza, diretiva e política, eu devo, sem jamais negar meu sonho ou minha utopia aos educandos, respeitá-los” (FREIRE, 2002c, p. 78).

Entendemos ser este um dos pontos mais delicados da teoria freiriana no que se relaciona à atuação do educador. Os centros de formação, como já ressaltamos mais de uma vez, formam educadores genéricos e geralmente despreparados para lidar com as individualidades de grupos culturais diferentes daqueles aos quais pertencem os próprios educadores.⁷¹

Para lidar com as diferenças - aceitá-las - é necessário que se tenha uma outra definição de cultura, diferente daquela que FREIRE & FAUNDEZ (1998, p. 31) chamam de “elitista”. Sob esta concepção, a cultura de um grupo social são as manifestações artísticas e intelectuais. Ressaltam, porém, que é necessário que se tenha claro que a cultura

[...] se manifesta acima de tudo nos gestos mais simples da vida cotidiana. [...] Cultura para nós, insisto, são todas as manifestações humanas, inclusive a cotidianidade, e fundamentalmente na cotidianidade está a descoberta do diferente, que é essencial. Esta é uma concepção do essencial que é distinta da tradicional, que considera o essencial como o comum, os traços comuns. No entanto, para nós, e acredito que você concorda comigo, o essencial é o diferente, o eu nos torna diferente. (FREIRE & FAUNDEZ, 1998, p. 31)

Essa concepção de cultura torna-se essencial para a prática do educador progressista.

Complementarmente a isso, FREIRE considera que os centros de formação inicial, se não ensinam, deveriam ensinar os futuros professores a fazerem a “‘leitura’ da classe de alunos como se esta fosse um *texto* a ser decifrado, a ser compreendido” (2002b, p. 67).

3.4.2 - A ação e a reflexão na construção permanente do educador libertador

A pedagogia libertadora aproxima-se de um *processo* de explicitação e superação de relações opressoras numa sociedade de classes, a serviço da libertação do oprimido. Por isso,

⁷¹ Cabe expor aqui a fala - feita aos seus educandos - de uma educadora que atua nas séries iniciais de uma escola municipal da cidade de São Bernardo do Campo. Segundo ela, o fato de seus alunos e alunas serem “bagunceiros/as”, “mal-educados/as”, “desobedientes”, “sujos/as”, “não saberem cuidar dos materiais escolares” são indicadores de que eles “realmente merecem ser pobres”, “merecem não receber materiais escolares”, “merecem apanhar de seus familiares”, entre outras coisas. O fato, tudo indica, é que aquela *educadora* não consegue perceber e muito menos admitir que a pobreza tem origens sociais e, da mesma forma, que o comportamento de seus educandos são em certo sentido uma consequência de tal condição social a que estão relegados. Em todo caso, o que duvidamos, primeiro, é que ela tenha sido minimamente preparada para atuar com aquele grupo de educandos. E, segundo, que os tipos de formações de educadores, com raras exceções, não são muito diferentes dos oferecidos àquela (des)educadora.

em certo sentido, é natural que tenha na ação, na reflexão e no diálogo instrumentos para desenvolver a conscientização, ao mesmo tempo em que desvelando, almeja interferir criticamente na realidade.

Assim, a ação, a reflexão e o diálogo são tipos de respostas politicamente situadas no processo de ideologização implementado pelas classes dominantes que, entre outras coisas, visa a inculcar nos educandos determinados valores e responsabilidades por seus fracassos, como conseqüência de sentimentos de inferioridade e impotência (OLIVEIRA & DOMINICE, 1981a, p. 68).

A atuação do educador na pedagogia libertadora aproxima-se, como já foi dito, de um compromisso político, indiscutivelmente a serviço da libertação do oprimido. E como “a primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir” (FREIRE, 1979, p. 16), é natural que a ação e a reflexão surjam nas teorizações de FREIRE como instrumentos balizadores necessários à atuação do educador e também, como modo de aprofundar a relação dialética entre educação e transformação social (OLIVEIRA E DOMINICE, 1981a, p. 69).

Por isso, vale enfatizarmos que a *reflexão* sobre a *ação* é vista sob uma compreensão mais ampla que envolve mais que seus significados corriqueiros relativos ao ato de *pensar profundamente*, ou o de *ponderar sobre algo*. Porém, como nos alerta CONTRERAS (2002, p. 135) estamos ciente de que o termo *reflexão* virou moda na literatura educacional nos últimos anos, particularmente naquela relacionada à formação docente. Assim, mesmo entendendo que reflexão e ação são complementares na práxis, buscaremos analisá-las separadamente na busca de uma melhor compreensão do *todo*, através de suas *partes*. Ou seja, não estamos preocupados com uma revisão relativa aos diferentes enfoques que esses termos têm recebido mas, apenas, delimitar como eles aparecem na literatura freiriana.⁷²

A reflexão

Para FREIRE, a reflexão sobre uma determinada situação que é problematizada ocorre na relação entre as *atitudes* de “mirar” a situação em sua estrutura superficial e, de “ad-mirar” a codificação que se faz dela.⁷³ Assim, no primeiro momento apenas são identificados

⁷² Entretanto, para aqueles que tiverem um particular interesse sobre essa questão, CONTRERAS (2002, pp. 135 e segs.) apresenta um roteiro bibliográfico, além de uma ótima discussão sobre o assunto.

⁷³ Os tradutores do livro *Educação e mudança* (FREIRE, 1979, p. 43 – Nota **) chamam a atenção para a relação entre as palavras “mirar” (olhar) e “ad-mirar”, no espanhol. Tudo indica que a utilização destes termos ocorreu em conseqüência da influência que aquela língua exerceu sobre FREIRE. Em todo caso, entendemos que o “mirar”, tanto do espanhol, como do português, além de nos remeter à idéia de “cravar os olhos” e de “olhar”, nos remete também à idéia de “objetivar” algo. É desse modo, lançando mão desses significados, que entendemos o “mirar” de FREIRE. Já o “ad-mirar” que usamos às vezes como “admiração”, deve ser

elementos superficiais da situação problematizada, não chegando a entrar em suas estruturas internas, ou “profundas” que serão atingidas apenas com a admiração da codificação que se fez dela (2001a, pp. 62 e 63).

‘Ad-mirar’ e ‘ad-miração’ não têm aqui sua significação usual. Ad-mirar é objetivar um ‘não-eu’. É uma operação que, caracterizando os seres humanos como tais, os distingue do outro animal. Está diretamente ligada à sua prática consciente e ao caráter criador de sua linguagem. Ad-mirar implica pôr-se em face do ‘não-eu’, curiosamente, para compreendê-lo. Por isso, não há ato de conhecimento sem admiração do objeto a ser conhecido. Mas se o ato de conhecer é um processo – não há conhecimento acabado – ao buscar conhecer ad-miramos não apenas o objeto, mas também a nossa admiração anterior do mesmo objeto. Quando ad-miramos nossa anterior ad-miração (sempre uma admiração de) estamos simultaneamente admirando o ato de ad-mirar e o objeto ad-mirado, de tal modo que podemos superar erros ou equívocos possivelmente cometidos na ad-miração passada. Esta re-ad-miração nos leva à percepção da percepção anterior. (FREIRE, 2001a, p. 63).

Dessa forma, ao problematizarem a própria realidade, educandos e educador *miram* e depois *admiram* a compreensão que tinham dela. Entretanto, por ser o elemento diretivo do processo de ensino e de aprendizagem, não podemos esperar que o educador tenha a mesma compreensão da realidade que os educandos. Dito de outro modo, a admiração do educador, ao invés de incidir apenas sobre a realidade/objeto ad-mirada pelos educandos, incide, também, sobre a admiração destes sobre a realidade/objeto. “Esta é a razão pela qual o educador continua aprendendo, e, quanto mais humilde seja na “re-admiração” que faça através da “ad-miração” dos educandos, mais aprenderá (FREIRE, 2001b, p. 82).

Daí, a reflexão não pode ser entendida como atitude mecânica e descomprometida, mas como processo. Relaciona-se à capacidade do homem de tomar distância da própria realidade para ad-mirá-la e melhor compreendê-la. E mesmo que isso ainda não signifique uma mudança da estrutura na qual ele se encontra imerso, acaba por perceber que a sua realidade é transformável. Desse modo, sua percepção ingênua da realidade vai, paulatinamente, sendo substituída por uma visão crítica em favor de mudanças radicais da sociedade (FREIRE, 2001a, p. 46). Ou seja, ao refletir sobre os condicionantes de sua atuação/presença no mundo a sua percepção começa a mudar.

Uma outra dimensão da reflexão diz respeito ao ato de admirar a própria ação, buscando “desvelá-la em seus objetivos” (FREIRE, 2001b, p. 40). Assim, a reflexão serve ao educador também como um instrumento com o qual busca continuamente ressaltar a teoria que sedimenta a sua prática. Esta, “por vez, ganha uma significação nova ao ser iluminada por uma teoria da qual o sujeito que atua se apropria lucidamente” (FREIRE, 2001b, p. 41).

compreendido como o próprio FREIRE o definiu, como um modo de se olhar para dentro do objeto codificado e problematizado, na busca por compreender as suas partes, para voltar ao “todo-ad-mirado” (1979, p. 44).

Porém, cabe repetirmos,

Não queremos com isto dizer que o simples uso da capacidade reflexiva seja suficiente para a libertação. É claro que a libertação demanda a ação transformadora sobre a realidade objetiva em que os homens se acham oprimidos, portanto, desumanizados. Mas, como não há autêntica reflexão sem ação e vice-versa, ambas, em última análise indicotomizavelmente, constituem a real práxis dos homens sobre o mundo, sem a qual é impossível a libertação. (FREIRE, 2001a, p. 118)

A ação

Geralmente quando se fala em *ação* ou da *reflexão* sobre a *ação*, não fica claro o que se quer dizer com esta *ação*. O fato é que mesmo o behaviorismo lança mão de *ações* para ser implementado enquanto teoria, assim como o tecnicismo. Qualquer encaminhamento em direção a uma aplicabilidade ou a um ato empreendido pelo homem pode ser entendido como uma ação. Dessa forma, entendemos que não se pode utilizar indistintamente esse termo sem explicitar seus condicionantes.

FREIRE é bastante lúcido em relação a isto. Em suas teorizações, a *ação*, na medida em que é constituída como ato consciente dos seres humanos sobre o mundo, relaciona-se naturalmente com a capacidade do ser humano de projetar – prever resultados de suas ações antes mesmo de iniciadas (2001a, p. 80). Mas, principalmente, diz respeito à reflexão crítica que os homens empreendem sobre os condicionantes de seu estar sendo no mundo.

Por isso, a *ação* em suas teorizações é relativa às intencionalidades, à clareza política com que os homens – e também os educadores – encaminham seus projetos; não sendo assim, é uma ação assistencialista, messiânica e alienada que está comprometida com a manutenção e não com a mudança, ou com a mudança do homem sem a mudança da realidade.

Em síntese

Reflexão e ação, dialeticamente se complementam. Talvez por isso, FREIRE enfatize exaustivamente que a práxis por meio da qual o ato de conhecer e a transformação da consciência se dão não ocorre em pura reflexão, ou na ação *cega*, mas no movimento dialético entre a reflexão crítica sobre a ação anterior e a subseqüente ação comprometida (2001a, pp. 60, 127, 128, 156, 159; 2001b, pp. 28, 40, 62, 80). Não sendo assim, a pura reflexão, sem a ação comprometida, leva a um tipo de diletantismo vazio. Da mesma forma, a ação, se descuidada da subseqüente reflexão, inclina-se ao ativismo, ao sectarismo, ao assistencialismo (2002a, p. 59; 2001a, p. 158; 2000b, pp. 52-53, 1979, p. 54).

Se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissolivelmente à sua ação sobre o mundo, não existe no ser, seu estar no

mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo, do que resulta que este ser não é capaz de compromisso. É um ser imerso no mundo, no seu estar, adaptado a ele e sem ter dele consciência. Sua imersão na realidade, da qual não pode sair, nem ‘distanciar-se’ para admirá-la e, assim, transformá-la, faz dele um ser ‘fora’ do tempo ou ‘sob’ o tempo ou, ainda, num tempo que não é seu. O tempo para tal ser “seria” um perpétuo presente, um eterno hoje. (FREIRE, 1979, p. 16)

Por isso, não há práxis autêntica fora desta unidade dialética, que não deve ser dicotomizada, “porque constituem a real práxis dos homens sobre o mundo, sem a qual é impossível a libertação” (FREIRE, 2001a, p. 118).

Distante da unidade dialética ação e reflexão, o homem a-historicamente apenas estabelece contatos com seus semelhantes e com o mundo, não sendo capaz de distanciar-se de seu contexto. Não podendo por isso ficar fora dele para “admirá-lo para objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se” (FREIRE, 1979, p. 17).

Dessa forma, mesmo a ação e reflexão sendo inerentes à existência humana, sendo condições necessárias para um agir comprometido, podem estar condicionadas pela própria realidade em que o homem criou e encontra-se imerso.

Ou seja, ao mesmo tempo em que o homem cria as condições para a sua existência, desenvolve também os mecanismos para um agir descomprometido e alienado frente a esta realidade criada por ele. O que significa ter atrofiado a ação-reflexão no enfrentamento dos problemas que lhe são impostos pela sua própria existência (FREIRE, 1979, p. 18), impedindo que o homem veja além das superfícies das coisas.

Assim, FREIRE salienta que o “compromisso não pode ser um ato passivo, mas práxis – ação e reflexão sobre a realidade -, inserção nela, ele implica indubitavelmente um conhecimento da realidade” (FREIRE, 1979, p. 21). Da mesma forma, a conscientização também não se transforma fora das unidades dialética “reflexão-ação” e “teoria-prática” (FREIRE, 2001a, pp. 127-163).

Por isso, vale insistirmos,

Não há conscientização se, de sua prática, não resulta a ação consciente dos oprimidos, como classe social explorada, na luta por sua libertação. Por outro lado, ninguém conscientiza ninguém. O educador e o povo se conscientizam através do movimento dialético entre a reflexão crítica sobre a ação anterior e a subsequente ação no processo daquela luta. (FREIRE, 2001a, p. 128)

Teoria e prática se fazem e refazem num processo dialético e contínuo de ação-reflexão-ação-reflexão-ação...

3.4.3 – O Diálogo na práxis do educador libertador

A teoria pedagógica de FREIRE é politicamente bem situada além de ser endereçada às classes oprimidas. Assim, não pode ser entendida como uma pedagogia geral ou como uma *simples teoria* do conhecimento, que disserta sobre um ser humano genérico.

De fato, quando defende a conscientização como meio para humanizar e *desalienar* o homem, questiona, entre outras coisas, as bases da pedagogia tradicional, que tem nas relações verticais entre os homens um de seus pilares.

Isso porque a conscientização é empreendida por – e para - homens comprometidos com o seu processo de libertação.

Em termos pedagógicos, isso implica que as atitudes autoritárias e hierárquicas, que dicotomizam quem ensina e quem aprende, deixam de fazer sentido. Aliás, são combatidas, como em diversos momentos já mencionamos.

Assim, mais que entender que a educação não se faz por pura transmissão de conhecimentos, o educador e o educando devem se lançar na busca de novos comportamentos nos quais se darão relações de aprendizagem verdadeiramente comprometidas com a transformação social⁷⁴. E nesse processo, o diálogo, é, segundo FREIRE, o principal instrumento, porque “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (2001b, p. 69).

Para FREIRE o diálogo, mais que o simples ato que dois sujeitos empreendem para se comunicarem, relaciona-se ao compromisso assumido por aqueles comprometidos com uma educação libertadora. Assim, o diálogo

É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se de amor, de humanidade, de esperança, de fé, de confiança. Por isso, somente o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé no próximo, se fazem críticos na procura de algo e se produz uma relação de ‘empatia’ entre ambos. Só ali há comunicação. ‘O diálogo é, portanto, o caminho indispensável’, diz Jaspers, ‘não somente nas questões vitais para nossa ordem política, mas em todos os sentidos da nossa existência [...]’. (FREIRE, 1979, p. 68)

⁷⁴ Não estamos querendo dizer com isso que a educação é um instrumento através do qual se dará a transformação social. Em todo caso, entendemos que ela é *mais um* dos diversos instrumentos que as classes verdadeiramente comprometidas com a transformação social devem lançar mão. Nesse sentido, FREIRE diz que “é bem verdade que a educação não é a alavanca para a transformação social, mas sem ela essa transformação não se dá” (2002b, p. 53).

Desse modo, lançar mão do diálogo significa mais que usar uma técnica, um instrumento para se fazer compreender; significa convencer-se da necessidade de vivenciá-lo em relações travadas com outros indivíduos, pautado no respeito e na esperança da mudança.

Por isso, entender e praticar o diálogo dessa particular forma significa “ser dialógico”, o que implica que é “não invadir, é não manipular, é não esloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade” (FREIRE, 2001b, p. 42). Ou, de um outro modo, como coloca FERREIRA SANTOS (2004, p. 47), devemos entender o diálogo como uma “condição primeira do conhecimento”, como uma forma de “descobrir e descobrir-se no Outro”.

Como comenta GADOTTI (1979, p. 13), na relação dialógica, diálogo não exclui ou foge do conflito, “sob pena de ser um diálogo ingênuo”, e nem é uma afirmação romântica que ocorre entre opressor e oprimido, que tenciona buscar o apaziguamento dos conflitos, de modo que os oprimidos e opressores continuem como tais. Não. O diálogo de FREIRE não é o que ocorre entre opressor e oprimido, mas entre os oprimidos que buscam superar a sua condição de oprimidos. Logo, não é ação de uns sobre outros que buscam com isso pronunciar suas verdades, na intenção de conquistar os outros para ela. Como salienta FREIRE, “a conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro” (FREIRE, 2000b, p. 9).

Nesse sentido, a relação dialógica implica uma negação daquela pedagogia alienante, anti-democrática, “bancária” de que falamos antes e que a pedagogia libertadora se lhe apresenta como substituta ou contrária. Isto é, a relação dialógica é um dos instrumentos desta pedagogia. Por isso, é também uma negação do *antidiálogo*, que não é humilde, que não comunica porque faz comunicados, que é arrogante. Surge nas teorizações de FREIRE como uma forma de substituir – ou de se opor – ao antidiálogo que historicamente foi “entranhado em nossa formação histórico-cultural” (FREIRE, 1979, p. 69).

Mas como saber-se dialógico? O fato é que ser dialógico implica questionar-se sobre atitudes, crenças, posicionamento político, etc. Ao educador cabe entender que não se pode ser dialógico caso se admita como diferente de seus educandos, se considerar a ignorância como um atributo sempre *deles* e nunca seu, se impõe seu modo de ver o mundo sobre os modos dos educandos.

Entendendo-se assim, como já mencionamos, este educador deve “morrer” para renascer dialógico. Porque

Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação. A que, operando a superação da contradição educador-educandos, se instaura como

situação gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza. (FREIRE, 2000b, p. 83)

É por isso que FREIRE insiste que a relação dialógica, que de fato se insere numa concepção da educação como prática da liberdade, se inicia mesmo na inquietação em torno do objeto a ser *dialogado*: os conteúdos programáticos (FREIRE, 2000b, p. 83). Dito de outro modo, os educadores dialógicos devem saber que mesmo a escolha dos objetos do ensino não é uma escolha exclusivamente sua, mas coletiva. Escolha esta em que os educandos também devem ter direito a opinar sobre, como discutimos antes.

Ou seja, a relação dialógica implica um novo modo de educador e educando se relacionarem em torno do ato de ensinar-aprender – do ato de conhecer e desvelar o mundo. Implica que o conhecimento não pode mais ser visto como algo estático e de posse única do educador que o *doa* aos educandos.

Em vez dessa afetuosa dádiva de informação aos estudantes, o objeto a ser conhecido medeia os dois sujeitos cognitivos. Em outras palavras, o objeto a ser conhecido é colocado na mesa *entre* os dois sujeitos do conhecimento. Eles se encontram em torno dele e através dele para fazer uma investigação conjunta. (FREIRE & SHOR, 2000a, p. 124)

FREIRE ressalta ainda que se deve atentar para o fato de que o diálogo não acontece num vácuo político ou de licenciosidade, onde cada um faz o que quiser (FREIRE & SHOR, 2000a, p. 127). Em certo sentido, o comprometimento do qual falamos antes impede tal compreensão por parte do educador libertador. Entretanto, consideramos relevante a discussão em torno dessa questão, tendo em vista um outro ponto: as reações ao diálogo por parte dos educandos e da estrutura escolar, em geral, comprometidos e/ou detentores de um agir corroborado por formas pedagógicas opressoras e pela ausência de verdadeira participação democrática, podem funcionar – e geralmente funcionam – como mecanismos da ideologia dominante para que o educador dialógico sinta-se tentado a abandonar o diálogo, ou a “educação dialógica”, como bem coloca FRANKENSTEIN (2005, p. 135). Isso porque, ainda segundo esta autora, os educandos por estarem acostumados e terem interiorizado estruturas “errôneas” sobre aprendizagem ao longo de suas experiências escolares anteriores, cobram resultados rápidos e marcados pela superficialidade, inerentes às formas pedagógicas bancárias (2005, p. 135).

3.4.4 – Resistências à pedagogia libertadora

Naturalmente, como já ressaltamos, nossa sociedade foi erigida em relações de pouca ou nenhuma abertura ao diálogo. Ou ainda, “sua experiência existencial se constitui dentro das fronteiras do antidiálogo” (FREIRE, 2001b, p. 48).

O fato é que mesmo o educador estando convicto da importância do ato de desvelar a realidade e *pronunciando* isso aos educandos em suas práticas pedagógicas, isso não significa que haverá um engajamento automático deles na ação transformadora (FREIRE, 2001a, p. 72). Ou que eles se sentirão mobilizados a se *engajarem* numa prática dialógica e libertadora. Desse modo, é de se esperar que exista alguma reação dos educando a uma relação dialógica.

Entretanto, a pedagogia libertadora e por isso, dialógica, requer a participação dos sujeitos que ensinam e ao mesmo tempo aprendem, e vice-versa. Dessa forma, a não participação dos educandos, vale enfatizarmos, não deve ser considerada como uma indicação de que são refratários a este tipo de situação/relação, mas, ao contrário, expõem exatamente a necessidade daquela pedagogia, e não a sua negação.

De todo modo, o silêncio dos alunos, já observado por FREIRE e por SHOR (FREIRE & SHOR, 2000a, pp. 127 e segs.) é uma característica do histórico mutismo a que foram relegados. O silêncio em si é um dos elementos a ser discutido/trabalhado pelo professor dialógico.

Assim, por um lado, sabemos que

O diálogo se dá dentro de algum tipo de programa e contexto. Esses fatores condicionantes criam uma tensão para alcançar os objetivos que estabelecemos para a educação dialógica. Para alcançar os objetivos da transformação, o diálogo implica responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina, objetivos. (FREIRE & SHOR, 2000a, p. 127)

Ou seja, o professor dialógico deve entender que porque ele sabe “muito”, tanto em termos de conhecimentos, como também acerca das finalidades do processo pedagógico, “o ponto de partida é o que o professor sabe, e onde quer chegar”(FREIRE & SHOR, 2000a, p. 128). Logo, o diálogo deve ser iniciado por ele buscando superar o silêncio dos educandos.

Consideramos importante explicitarmos isso porque, em geral, o silêncio dos educandos é compreendido pelos educadores como se eles estivessem querendo dizer que não têm nada a dizer.⁷⁵ “A verdade é que os alunos estão, em grande escala, alienados, entediados e não dispostos a cooperar, mesmo quando são ‘bem comportados’. [...] Esperam que o

⁷⁵ Afirmamos isso tendo por base nossas experiências com formação inicial e continuada de educadores na cidade de São Paulo.

professor fale e faça todo o trabalho e os deixe em paz para copiar o que deve ser copiado” (FREIRE & SHOR, 2000a, p. 157).

O motivo dessa apatia e alienação dos educandos, como mencionamos, também é colocado como *conteúdo* da pedagogia dialógica, da aula dialógica, porque não pode ser destacado da dinâmica histórica na qual a nossa escola foi erigida.

O diálogo, frente ao que expomos, é entendido por FREIRE como aquilo que “sela o relacionamento entre os sujeitos cognitivos”; é uma condição necessária para que possam “atuar criticamente para transformar a realidade” (FREIRE & SHOR, 2000a, p. 123). Dessa forma, a participação dos educandos na pedagogia dialógica é, também, uma condição necessária para que ela aconteça.

Dito de outro modo, se as condições para o diálogo não existem na prática cotidiana dos educandos, este é um primeiro ponto de partida da prática libertadora. De todo modo, FREIRE enfatiza que mesmo esta busca deve ser um conquista dos educandos, porque a autonomia e liberdade são atributos que não podem ser doados, mas conquistados pelos sujeitos no processo de sua libertação. Caso sejam doados, a prática em si se corrompe e deixa de ser libertadora.

Ainda, a questão das reações dos educandos frente a uma aula dialógica foi tratada por nós em nosso estudo de mestrado (SANTOS, 2002, pp. 192 e segs). Corroborando o que FREIRE & SHOR (2000a) pontuam, aquele estudo mostra que mesmo em séries iniciais – 5ª série do Ensino Fundamental – as reações são um fato, em decorrência, entre outros motivos, da tradição de um ensino que apresenta poucas oportunidades de participação aos educandos. Explicita também que, ano a ano em sua permanência na escola, o educando vai construindo uma imagem – ou representação – desta instituição como um local que *não lhe pertence*, ao qual ele é estranho, cabendo-lhe um tipo de atitude passiva e alienada.

Diante disso, a aula dialógica pode representar uma ruptura daquilo que *socialmente* é aceito – e construído pela ideologia dominante - como papel do educando na situação de ensino-aprendizagem. A exemplo disso, FREIRE & SHOR (2000a, p. 36) argumentam que em alguns casos as reações chegam a tornar-se hostilidades porque os educandos “tinham aderido à tradição e encaravam a classe como uma ameaça a seus valores estabelecidos”, de modo que o professor é obrigado a fazer concessões às rotinas de uma pedagogia tradicional.

Adicionalmente a tudo isso, é possível acrescentarmos às resistências ao diálogo a compreensão que os educandos – e não só eles - têm do que é o poder e quem são seus agentes/detentores. O fato é que o educando – oprimido – socialmente foi convencido – por meio do discurso competente - de que o poder é algo externo a ele. Em casa, quem detém o poder são seus pais – por vezes, apenas o pai. No trabalho – onde eles e/ou seus pais são

funcionários – o chefe/patrão é quem detém o poder. Na política é o vereador, o deputado, o prefeito, o governador, o senador e o presidente.

Na escola, quando lhe chegam frases do tipo “na sala de aula quem manda é o professor”, “o professor é a autoridade máxima da sala de aula”, “o professor é quem sabe”, entre outras, ele é convencido de que o educador é seu *superior*, é quem detém o poder.

Nesse sentido, é até natural que os educandos rejeitem o diálogo. Porque para eles o “diálogo é sinal de fraqueza do professor, para eles a modéstia no saber é mostra de fraqueza e ignorância. Quando é justamente o contrário. Acredito que a fraqueza está naquele que julga deter a verdade e, por isso mesmo, é intolerante” (FREIRE & FAUNDEZ, 1998, p. 43).⁷⁶

De fato, a instauração de uma pedagogia dialógica relaciona-se, por isso, também com a busca pela re-significação do que é poder. Numa busca que é coletiva e não é possível ser *instaurada* sem que se *molhe* nas questões sociais, nas lutas de classes.

Assim, a pedagogia dialógica, e por isso, a aula dialógica, deve ter como um fato a reação dos educandos pelos motivos apontados acima e, do mesmo modo, a busca pela sua superação.

3.4.5 – Riscos inerentes à pedagogia libertadora

FREIRE, principalmente no que consideramos seu terceiro período, o que envolve seus últimos escritos, debateu com muita profundidade as questões das resistências, dos medos e dos riscos que envolvem o educador que se *lança* em direção à pedagogia libertadora, dialógica.

De fato, as resistências vindas da parte dos educandos, como mencionamos, são indícios de outros tipos de resistências que o educador libertador encontrará em seu percurso.

Repetidas vezes mencionamos que a escola não é a única – ou principal - alavanca para as mudanças sociais. Contudo, sem ela, a mudança social também não acontecerá. Assim, é natural que se aceite a escola como algo que busca se afirmar entre o embate de forças sociais antagônicas. De um lado, buscando utilizá-la como meio de preservação do mesmo estado de coisas – ou *status quo* -, devemos centrar os defensores da ideologia dominante – incluindo-se aí mesmo aqueles educadores que sem o saber ingenuamente a defendem sendo, neste caso, uma espécie de trãnsfuga das classes oprimidas. E, de outro lado, todos aqueles verdadeiramente comprometidos com uma educação libertadora, que tem em

⁷⁶ Vale acrescentarmos que não foram poucas as vezes em que educandos das mais variadas séries nos confrontaram, alguns insinuando, outros até categoricamente afirmando, que não dominávamos os conteúdos da disciplina que ensinávamos porque, diante de uma relação dialógica, não dávamos respostas prontas, como deveriam estar acostumados a *recebê-las*, mas buscávamos re-significar o assunto junto com os educandos.

sua base o diálogo, a reflexão e a ação – no sentido defendido por FREIRE -, por isso, a busca por desvelar a realidade que envolve os sujeitos do processo educativo.

Na medida em que compreende e empreende sua tarefa pautado na reflexão-ação, o educador libertador começa a perceber os condicionantes sociais que o cercam. Percebe o poder do Estado e as formas coercitivas utilizadas para que não *saia da linha*.

De fato, “minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma *omissão*, mas um sujeito de *opções*” (FREIRE, 1996, p. 110).

E por ser uma presença política, as reações, que também são manifestações políticas, podem se manifestar na forma de punições, perda de emprego, impedimentos burocráticos – atrasos na concessão de benefícios que são de direito do educador -, cobranças para que cumpra regras burocráticas absurdas que muitas vezes já foram superadas pelas práticas de *todos* os professores, mas que ainda existem no *papel*. Também, na forma de um baixo conceito na avaliação de desempenho do educador. Enfim, as punições impingidas ao educador que foge à regra *estabelecida* pela ideologia dominante podem acontecer e efetivamente acontecem das mais variadas maneiras.

No livro dialogado entre FREIRE e o educador estadunidense Ira SHOR, *Medo e ousadia – cotidiano do professor* (FREIRE & SHOR, 2000a), são abordadas estas e muitas outras formas de punições ao educador que *não segue* as regras do sistema, diante das quais, o medo se apresenta como uma presença *quase física* ao educador libertador.

FREIRE pontua que o medo é inerente à existência humana. Só não sente medo quem não se arrisca, quem nega o sonho. “O medo vem de seu sonho político, e negar o medo é negar o sonho” (FREIRE & SHOR, 2000a, p. 70).

Diante desse fato, defende que

O problema é atuar sem se deixar paralisar pelo medo. No caso dos professores, por exemplo, é bom quando corremos riscos em outros espaços, não só nas escolas. Agora, eu disse ‘riscos’, porque essa é uma parte concreta da ação. Se você não comanda seu medo, você deixa de arriscar, você não cria nada. Sem arriscar, para mim, não há possibilidade de existir. (FREIRE & SHOR, 2000a, p. 76)

Nesse sentido, o medo é algo inerente a uma prática problematizadora, libertadora, porque não é neutra, é política. Frente a isso, ter consciência acerca do medo em si impõe ao educador analisar as suas raízes para compreendê-lo criticamente.

Dessa forma, a compreensão do medo que limita a ação é uma condição necessária à atuação do educador libertador e a sua presença não deve ser motivo para um pernicioso imobilismo. Porém, dominando-o,

Em determinados momentos, por exemplo, você descobre que historicamente, hoje, não é possível fazer certo tipo de ação, porque a repressão cairia facilmente sobre você. Assim, é como se seu medo tivesse sido mais ou menos domesticado pela sua clareza. Você só sabe que, naquele momento, é impossível andar um quilômetro. Então você anda 800 metros! E você espera até amanhã para poder andar os outros 200 metros. Naturalmente, uma das questões mais sérias é como aprender a posição em que está o limite. Você não acha isso nos livros! Com quem você aprende a estabelecer os limites? Você aprende através da prática. Você aprende através da experiência. Você aprende sendo punido! (risos). (FREIRE & SHOR, 2000a, p. 76)

O processo de tomada de consciência e posterior conscientização acerca dos motivos de seu medo confunde-se, na verdade, com o próprio processo de reconhecimento dos limites da realidade opressora de que nos fala FREIRE (2000b, p. 35). Ou seja, no processo de reconhecimento de sua realidade e dos limites que ela impõe à sua prática libertadora, é natural que o educador, ao mesmo tempo, faça *surgir* seus medos e aquilo que os determinam. Por isso, esses processos se confundem. Um leva ao outro e vice-versa.

Até aqui pontuamos algumas questões que identificam o educador libertador, a sua prática e algumas reações a seu quefazer. Porém, entendemos que ainda faltam algumas características que identifiquem este educador.

3.4.6 – Características do educador libertador

Diante do que já foi pontuado, as questões éticas e democráticas são características do educador libertador. Entretanto, FREIRE pontua também outras qualidades que considera “indispensáveis ao melhor desempenho de professoras e professores progressistas” (2002b, p. 55), sendo algumas delas: a humildade; a amorosidade; a autoridade; a coragem; a tolerância; a capacidade de decisão; a segurança; a paciência/impaciência; e, a coerência.

Consideramos relevante tratarmos destas questões por conta da contribuição que esta discussão apresenta para um melhor entendimento do modo como a formação do docente é compreendida por FREIRE.

A humildade é entendida como algo distante da negação de nós mesmos, da acomodação e da covardia. Assim, ele a entende como tributária à coragem, à confiança e ao respeito a nós mesmos e aos outros (2002b, p. 55).

Dessa forma, o educador deve entender que sua prática caminha entre desejos e vontades diversas, por isso, o *bom senso*, que é parceiro da humildade, deve servir para alertá-

lo acerca dos limites a partir do qual está sobrepondo sua vontade à vontade *alheia*. Ou seja, a humildade é vista como a negação do autoritarismo. O educador autoritário tem em si a única fonte de verdade, que deve ser imposta aos educandos. Sua prática é sectária e arrogante. Expressa-se por vezes em frases do tipo: “você sabe com quem está falando” (FREIRE, 2002b, p. 56). Logo, exige obediência; é sectário e antidialógico.

Coloca, também, como aliado da humildade, a amorosidade. Não no sentido de ser um amor cego que por isso mesmo imobiliza e é contraproducente. Mas como amor “brigão”, que se afirma em seu direito de *ter direitos* e de lutar por eles; como compromisso com os educandos e com o próprio ato pedagógico. FREIRE defende que a amorosidade é também uma forma de o educador *sobreviver* às negatividades de seu quefazer, contra as injustiças (2002b, p. 57).

Acontece, porém, que a amorosidade de que falo, o sonho pelo qual brigo e para cuja realização me preparo permanentemente, exige que eu invente em mim, na minha experiência social, outra qualidade: a *coragem* de lutar ao lado da coragem de amar.

A coragem, como virtude, não é algo que se ache fora de mim. Enquanto superação do meu medo, ela o implica. (FREIRE, 2002b, p. 57).

Sobre o significado do *sentir* medo e as suas conseqüências, já falamos antes, mas vale enfatizarmos que a necessidade de se compreender as origens do medo e não se deixar vencer por ele é, também, algo inerente ao quefazer do educador progressista, libertador. Dito de outro modo, é neste processo de compreensão e de superação do medo que nasce a coragem (FREIRE, 2002b, p. 58). Dessa forma, ressalta que pode existir medo sem coragem, porém, não há coragem sem medo (FREIRE, 2002b, p. 58). A coragem é a expressão do processo de superação do medo. É aquilo que comanda o medo, mas também se relaciona à necessidade de transpor os limites impostos pelo *imobilismo*, pelo *mutismo* pedagógico, pela alienação do educador.

Esta, geralmente, produz uma timidez, uma insegurança, um medo de correr o risco da aventura de criar sem o qual não há criação. No lugar deste risco que deve ser corrido (a existência humana é risco) e que também caracteriza a coragem do compromisso, a alienação estimula o formalismo, que funciona como uma espécie de cinto de segurança.

Daí o homem alienado, inseguro e frustrado ficar mais na forma que no conteúdo; ver as coisas mais na superfície que em seu interior. (FREIRE, 1979, p. 25)

O fato é que FREIRE entende a educação ao mesmo tempo como um ato de amor e de coragem. E, por isso, o debate e a problematização da realidade são inerentes ao quefazer do

educador progressistas, que “não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (FREIRE, 2002a, p. 104).

Caso se deixar vencer pelo medo, pela insegurança, o educador dificilmente conseguirá afirmar sua autoridade. E, dessa forma, provavelmente assumirá posturas autoritárias ou licenciosas diante dos educandos, negando assim seu compromisso com uma pedagogia libertadora.

Mas, ao contrário disso, sem nunca negar a sua autoridade jamais deve negar, “tampouco, a liberdade dos educandos” (FREIRE, 2003, p. 202). O educador libertador deve estar ciente de que é a *autoridade* que dirige o processo pedagógico – mas sempre com os educandos.

Até aqui, indiretamente, FREIRE fustiga os sistemas oficiais de formação docente. O fato é que o educador, enquanto *aluno* deste processo, geralmente não experimenta a liberdade necessária para “assumir ou refazer o exercício” de sua “autoridade de professor” (FREIRE, 1996, p. 100). Dito de outro modo, ao não experimentar a liberdade enquanto aluno, o futuro educador dificilmente assumirá, também, o compromisso com a liberdade de seus educandos.

O que estamos querendo dizer com isso é que a liberdade é a fonte constituinte e criadora da autoridade. “Toda liberdade contém em si a possibilidade de vir a ser, em circunstâncias especiais (e em níveis existenciais diferentes), autoridade. Não podemos olhá-las isoladamente, mas em suas relações, não necessariamente antagônicas” (FREIRE, 2000b, p. 178). A autoridade não se manifesta sem a conseqüente liberdade e vice-versa. Da mesma forma que “não há autoritarismo sem negação das liberdades e licenciosidade sem negação da autoridade” (FREIRE, 2000b, p. 178). Por isso, “a autoridade coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos *silenciados*, mas no alvoroço dos *inquietaos*, na dúvida que instiga, na esperança que desperta” (FREIRE, 1996, p. 104)

Uma outra característica inerente ao educador progressista/libertador diz respeito à tolerância.

O educador dialógico deve ter claro que respeitar o *outro* significa também ser tolerante em termos das posições ingênuas – e até mesmo retrógradas – que este tenha. Entretanto, deve saber também que

A tolerância não é favor que ‘gente superior’ faz a ‘gente inferior’ ou concessão que gente bondosa e caridosa faz a ‘gente carente’. A tolerância é dever de todos, nas nossas relações com os outros, dever de respeitar o direito de todos de ser diferentes. A tolerância porém não me obriga a concordar se me oponho, por *n* razões, ao outro.

Não me obriga, esgotados os argumentos que defendo para não aceitar a posição do outro, a continuar, em nome da necessária dialogicidade do tolerante, uma conversa enfadonha e repetitiva, ineficaz e desgastante de ambos. Mas me obriga a respeitar o pensamento contrário ao meu e ao sujeito que o pensa. Ser tolerante não significa negar o conflito ou dele fugir. O tolerante, pelo contrário, é tanto mais autêntico quanto melhor defenda suas posições, se convencido de seu acerto, com denodo. O tolerante, por isso mesmo, não é uma figura pálida, amorfa, pedindo desculpas toda vez que arrisca uma discordância. O tolerante sabe ser a discordância que se funda no respeito àquele e àquela de quem se discorda não só um direito de todos mas também uma forma de crescer e desenvolver a produção do saber. (FREIRE, 2003, pp. 194-195)

Logo, ser tolerante não significa ser conivente com posições inaceitáveis, porque fere os princípios da ética, da democracia. Ou fingir que não percebe desrespeitos cometidos, com isso acobertando o agressor. Ser tolerante significa não se anular frente a atrocidades contra outros, ou abdicar do que lhe parece justo, bom, certo, ético, porque a tolerância é entendida como uma “sabedoria ou a virtude de conviver com o diferente para brigar com o antagonico. Nesse sentido, ela é uma virtude revolucionária e não liberal-conservadora” (FREIRE, 1998, p. 27). Por isso, significa tomar partido, pautado no respeito ao outro. “A tolerância é a virtude que nos ensina a conviver com o diferente. A aprender com o diferente, a respeitar o diferente” (FREIRE, 2002b, p. 59). “*Conviver* com o diferente sem, obviamente, se considerar superior ou inferior a ele ou a ela, como *gente*” (FREIRE, 2003, p. 194).

Assim, para FREIRE, a tolerância é uma das condições do tipo *sine qua non* que configura a democracia (FREIRE, 2003, p. 194).

Com isso, ser tolerante significa também ter consciência de seu oposto: da intolerância. E nesse processo de afirmação da sua tolerância e negação de seu contrário, o educador progressista perceberá claramente os variados modos com os quais a classe dominante advoga a sua intolerância ao diferente. Sendo o principal deles a negação da existência das diferenças.

Na afirmação de que *todos somos iguais* perante a Lei nada mais é que uma indicação acerca de direitos, a ideologia dominante – a classe dominante - nega a existência do outro, ao mesmo tempo em que nega a si mesma a possibilidade de se tornar *igual* a ele. Do mesmo modo, “não tem a intenção de que o diferente fique igual a ela. O que ela pretende, é mantendo a diferença, e guardando a distância, admitir e enfatizar na prática a inferioridade dos dominados” (FREIRE, 2002b, p. 96).

Já tocamos na questão da direção do processo pedagógico que compete, indiscutivelmente, ao educador. Porém, cabe acrescentarmos a isto a capacidade de decisão, como outro atributo necessário ao quefazer do docente libertador.

Decidir implica rompimento e opção, porque quem decide por algo – que pode ser por um caminho, por uma idéia, por uma pessoa, etc. - o faz em detrimento de outras possibilidades e opções que se lhe apresentam. “Decidir é ruptura nem sempre fácil de ser vivida. Mas não é possível existir sem romper, por mais difícil que nos seja romper” (FREIRE, 2002b, p. 60). Assim, decidir implica domar os medos, ter segurança, que “por sua vez, demanda competência científica, clareza política e integridade ética” (FREIRE, 2002b, p. 61).

FREIRE é enfático em termos da necessidade de o educador progressista estar seguro do que faz e de fundamentar cientificamente sua prática. Porque se não sabe o que ensinar, para quem ensinar, como ensinar e a favor de quem e contra quem direcionar a sua prática, a tomada de decisão fica prejudicada (2002b, p. 61), correndo sérios riscos de a prática descambar para alguns desvios *fáceis* que se apresentam ao educador, como a alienação, a *quietude* científica, além de outros pautados na suposta neutralidade da prática educativa.

A capacidade de decisão é vista por FREIRE como inerente à tensão entre a *paciência* e a *impaciência*. Nem uma coisa nem outra isoladamente. Porque, segundo ele,

A *paciência* sozinha pode levar a educadora a posições de acomodação, de espontaneísmo, com que nega seu sonho democrático. A *paciência* desacompanhada pode conduzir ao imobilismo, à inação. A *impaciência*, sozinha, por outro lado, pode levar a educadora ao ativismo cego, à ação por si mesma, à prática em que não se respeitam as necessárias relações entre tática e estratégia. A *paciência* isolada tende a obstaculizar a consecução dos objetivos da prática, tornando-a ‘tenra’ e inoperante. Na *impaciência* insulada ameaçamos o êxito da prática que se perde na arrogância de quem se julga dono da história. A *paciência*, só, se exaure no puro bla-bla-bla; a *impaciência* a sós, no ativismo irresponsável. (FREIRE, 2002b, pp. 61-62)

Assim, é na tensão dialética entre *paciência* e *impaciência* que o educador libertador deve afirmar a sua prática.

Vale acrescentarmos ainda, e de algum modo insistindo no que já foi dito antes, a necessidade de haver coerência entre o discurso e a prática do educador progressista. FREIRE coloca a questão da coerência como ponto fundamental da práxis comprometida com a construção da democracia. O fato é que muitos educadores, às vezes por não terem desenvolvido os atributos mencionados antes, ainda mantêm discurso progressista e prática reacionária. “E como, entre o que se diz e o que se faz, é o que se faz que ajuíza o que se diz, é como antidemocráticos e reacionários que eles serão vistos e compreendidos. Sua luta pela democracia nem tem validade ética nem eficácia política” (FREIRE, 2003, p. 212).

Não devemos desconsiderar, porém, as dificuldades inerentes à opção pelo caminho da democracia que se faz no processo dialético entre reflexão e ação. Assim, a identificação do

distanciamento – ou da incoerência – entre discurso e prática como resultado deste processo, indica um momento de ruptura no quefazer do educador progressista, que tem como opções buscar ajustar o seu *fazer* para coincidir com o seu *dizer*, e vice-versa. “Por isso, a coerência termina por forçar uma nova opção” (FREIRE, 2002b, p. 91), que jamais pode ser pelo cinismo apaziguador dos extremos da incoerência encontrada.

Naturalmente, os atributos mencionados não podem ser dicotomizados na práxis comprometida do educador libertador. Nesse sentido, FREIRE defende que

É vivendo, não importa se com deslizes e com incoerências, mas disposto a superá-las, a humildade, a amorosidade, a coragem, a tolerância, a competência, a capacidade de decidir, a segurança, a eticidade, a justiça, a tensão ente paciência e impaciência, a *parcimônia verbal*, que contribuo para criar e forjar a escola feliz, a escola alegre. A escola que é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, porque recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala em que se ama, se adivinha, a escola que apaixonadamente diz *sim* à vida. E não a escola que emudece e me emudece. (FREIRE, 2002b, p. 63)

3.4.7 – A formação do educador como um processo permanente.

Diante de tudo o que expusemos, fica de certo modo claro que FREIRE não tem como preocupação primeira teorizar sobre os centros de formação inicial dos educadores como se representassem um fim em si mesmos. Suas teorizações dizem respeito à formação docente como um processo de formação continuada, que perdura o quanto durar a atuação do educador.

Isso, possivelmente, está de acordo com a sua compreensão acerca do homem - que é visto como um ser em construção - e de educação - que é relativa a um processo de formação permanente (FREIRE & SHOR, 2000a, p. 145), por isso, não poderia deter-se naqueles centros de formação inicial, de modo destacado de um processo como um todo, porque correria o risco de se contradizer ou, pior, representaria uma contradição à sua compreensão da história e, também, do modo como compreende as mudanças/revoluções sociais.

Acreditar que é possível formar um educador libertador nos centros de formação inicial, como já foi dito antes, seria o mesmo que delegar à própria elite detentora/divulgadora da ideologia dominante a tarefa de *revolucionar* a sociedade que ela mesma deseja ver perpetuada como modo de não abalar a sua situação de classe. E, sabemos, isso é uma contradição.

Além disso, acreditar naquela possibilidade – formar o professor libertador em tais centros – corroboraria uma visão mecanicista da história, relacionada à segmentação de tarefas, sendo a formação docente apenas uma das *etapas* de um processo técnico e mecanicista.

Talvez, negando tal possibilidade é que FREIRE *entende* a formação sob uma série de princípios norteadores tanto da formação quanto da prática do docente. Não sob um método.

Observando detidamente o conjunto de sua obra, percebemos que suas teorizações, sejam sobre a alfabetização de adultos, a pedagogia libertadora e dialógica, ou sobre a formação docente *fogem* de qualquer prescrição metodológica. Aproximam-se a um conjunto de princípios, como bem pontua FAUNDEZ (FREIRE & FAUNDEZ, 1998, p. 41), que têm que ser relidos, re-significados. São um tipo de provocação, que obriga o leitor a buscar re-significar o lido em seu contexto concreto.

FREIRE entende a educação como uma função social bem definida. Sua pedagogia é uma pedagogia do oprimido. Diante disso, o papel do educador, nesta pedagogia, deve estar em consonância com tais objetivos, engajado na luta pela libertação dos oprimidos. Não sendo assim, é necessário que ele – o educador – cometa o seu “suicídio de classe” para renascer com o oprimido, comprometido com ele na busca conjunta pelos modos de empreender a sua libertação (FREIRE & FAUNDEZ, 1998, p. 41).

Frente a isso, como ressalta SCHMIED-KOWARZIK (1983, p. 72), não só os educadores, mas a sociedade como um todo, necessitam compreender que toda pedagogia deve ser uma pedagogia do oprimido, não havendo espaço para outro tipo de pedagogia que não esteja alinhada com a libertação dos oprimidos, enquanto este existir no cenário humano. Atingido tal objetivo, de modo que o convívio igualitário entre homens e mulheres não mais necessite dessa luta, porque não mais existirá opressor e oprimido, ela naturalmente deverá se transformar numa pedagogia “de formação permanente e livre da liberdade humana” (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p. 74). Isso porque, como coloca FREIRE no seu *Pedagogia do oprimido*, a luta pela libertação do oprimido deve se dar em dois momentos distintos. O primeiro é aquele em que ocorre o desvelamento da situação opressora, concomitantemente ao comprometimento com a transformação da realidade. Já o segundo é aquele “em que, transformada a realidade opressora, a pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação” (FREIRE, 2000b, p. 41).

Em resumo, a princípio a pedagogia de FREIRE é situada em torno de um objetivo claro: libertar os oprimidos através de uma prática comprometida política e socialmente com o seu processo de libertação e transformação da realidade opressora. Feito isso, ela é a pedagogia dos homens em processo permanente de libertação. Consideramos necessário enfatizar isso, porque nosso autor entende as relações entre homem e mundo como dialéticas. Desse modo, a sua pedagogia também é dialética na medida em que reconhece que não há conhecimento acabado, não há educador formado, mas em constante formação; quando nega a idéia do futuro como algo inexorável, quando busca conscientizar homens e mulheres de seu

papel ativo na construção da história; quando entende que “a transformação é um processo de que somos sujeitos e objetos, e não algo que inexoravelmente se dará” (FREIRE, 2003, p. 151).

De fato, quando FREIRE propõe ao educador que ad-mire a ad-miração de seus educandos e volte a admirar a ad-miração anterior “de tal modo que podemos superar erros ou equívocos possivelmente cometidos na ad-miração passada” (FREIRE, 2001a, p. 63), está *pensando* dialeticamente a prática docente. Do mesmo modo, entende como dialética a unidade entre prática e teoria, sem a qual o esforço de ad-mirar a realidade corre o risco de se perder em teorizações infecundas ou em intelectualismo vazio.

Desse modo, o educador é um tipo de liderança - ou intelectual no sentido gramsciano, a serviço da construção da hegemonia das classes oprimidas - que busca a libertação de seus educandos ao mesmo tempo em que também se liberta. Ou seja, a aproximação do educador libertador/problematizador com o intelectual gramsciano foi paulatinamente sendo construída nas teorizações de FREIRE. Assim, pressupõem o engajamento, a tomada de posição, a negação de qualquer forma de neutralidade do educador e, também, a negação de qualquer concessão feita a uma pedagogia opressora que em nome de uma suposta *perturbação da ordem*, levada a cabo pelos oprimidos por conta de reações conseqüentes à sua própria condição, pretenda *libertá-los* usando meios que dizem respeito à reprodução da opressão.

O educador humanista, por isso libertador, deve compreender que “não estará apto a cumprir a tarefa vinculada ao tema de sua opção, enquanto não tenha sido capaz, através de sua própria prática, de perceber corretamente as relações dialéticas consciência-mundo ou homem-mundo” (FREIRE, 2001a, p. 116). Do mesmo modo, faz-se necessário também que o educador compreenda que a sua prática libertadora está imersa num conflito entre forças sociais antagônicas. De um lado, ficando a necessidade de buscar a superação da situação opressora e do outro, as forças reacionárias, fontes da opressão, buscando “sacralizar” a “ordem social domesticadora”, “tão necessária à sua preservação quanto a ‘abertura’ crítica o é à sociedade que se insere na busca permanente da humanização dos homens” (FREIRE, 2001a, p. 119).

Dito de outro modo, é necessário que o educador libertador compreenda que a sua *tarefa*, dialeticamente, deve buscar, ao mesmo tempo em que denuncia, atuar contra “a ideologia dominante e sua reprodução”. Por isso, vale repetirmos, essa “tarefa não pode ser proposta pela classe dominante” (FREIRE & SHOR, 2000a, p. 49) por conta da contradição que isso representaria.

Essa tarefa só pode ser empreendida pelo educador na medida em que ele compreende que a libertação dos educandos só acontece quando se dá a sua própria libertação. Sendo esta

uma condição do tipo *sine qua non*, porque, vale repetirmos, não sendo possível uma prática neutra, ou o educador está comprometido com a libertação dos educandos, ou não está. E, neste caso estaria, então, atuando contra a libertação em favor da manutenção do mesmo estado de coisas. Ou seja, estaria atuando a favor da opressão.

Logo, o educador libertador, ao mesmo em que atua a favor da libertação dos educandos, deve compreender a sua prática como um exercício contínuo de sua própria libertação.

Como coloca SCHMIED-KOWARZIK (1983, p. 76), as tarefas da pedagogia libertadora de FREIRE são “estruturadas dialeticamente” de modo a conduzir os oprimidos à sua libertação através de suas próprias ações, *assessorados* pelas lideranças revolucionárias comprometidas elas também com a libertação – os intelectuais orgânicos. Dessa forma, a pedagogia libertadora “não pode se restringir a refletir a dialética do posicionamento de suas tarefas, mas ela deve participar engajada e conscientemente do próprio processo de libertação, que deve guiar com os seus esclarecimentos”.

Por isso, é importante que o educador esteja consciente de seu papel revolucionário. Isso porque, negando qualquer interpretação mecanicista ou idealista da história, FREIRE compreende que a revolução cultural das massas oprimidas – em concordância com GRAMSCI, vale pontuarmos – deve estar comprometida com o momento atual, com o presente vivido pelos oprimidos, não num segundo momento quando da superação da situação opressora – ou com a revolução já no poder, ainda de acordo com GRAMSCI. E um começo seria através da educação. O que não implica supervalorizar o seu papel como portadora do germe revolucionário e, nem tampouco, negar as suas contribuições ao processo, mas ter com muita clareza que a escola, assim como pode oprimir, também pode atuar na luta pela libertação.⁷⁷

Em todo caso, deve também estar ciente de que isso não significa aceitar esta escola doutrinadora, domesticadora, desumanizadora que aí está. Antes, significa “romper com suas práticas educacionais [...] substituindo-as por um trabalho cultural humanizador, de humanização recíproca entre educador e educandos, entre professores e alunos” (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p. 76).

Da mesma forma, o diálogo deve ser seu principal instrumento. É através da prática dialógica que educador e educandos desvelarão a realidade ao mesmo tempo em que

⁷⁷ Quando aponta a educação como reprodutora da ideologia dominante, FREIRE ressalta que certo cuidado deve ser tomado no sentido de não se decretar esta como sendo a sua única função. Se assim o fosse não haveria o que ser discutido em termos pedagógicos e, muito menos, o que se fazer. Entretanto, “do ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvida de que a educação deve ser uma prática imobilizadora e ocultadora de verdades”, sendo um grande erro político-pedagógico não relevar isso, assim como o é “tomá-la como uma força de desocultação da realidade, a atuar livremente, sem obstáculos e duras dificuldades” (FREIRE, 1996, 111).

encontram o que FREIRE chama de “situações-limites”, que são um tipo de fronteira “entre o ser e o ser mais”, um obstáculo ou situação limitante da liberdade que se faz necessário ser superada. Indicam o limite, a margem imposta por uma realidade histórica, até onde uma ação pautada na conscientização leva aqueles que buscam a sua libertação. Mas que, depois de percebidas e dialogicamente discutidas as raízes de sua existência e conseqüentemente problematizadas, estas “situações” tornam-se um “percebido-destacado”. E tal percepção impõe novas decisões. Por isso, mesmo sendo um fato concreto, as “situações-limites” devem ser encaradas e superadas através dos “‘atos-limites’ - aqueles que se dirigem à superação e a negação do dado, em lugar de implicarem sua aceitação dócil e passiva”⁷⁸ (FREIRE, 2000b, p. 90).

Assim, após a fronteira imposta pelas “situações-limites”, encontram-se o “inédito-viável” (FREIRE, 2000b, p. 94; 2002c, p. 11; FREIRE, 2002, pp. 205-207 – Nota 1). Aquilo que antes era visto como sonho, como utopia, como uma possibilidade mesmo que longínqua, que se sabia da existência, mas que apenas com uma luta consciente, com o suporte de uma pedagogia própria, é que se torna “viável”, não mais “inédito”. Sendo esta a principal tarefa do educador libertador: buscar com seus educandos o “inédito-viável”.

Essa busca inicia-se no exato momento da escolha dos temas geradores da atividade pedagógica, na escolha dos conteúdos programáticos. “Daí a investigação da temática como ponto de partida do processo educativo, como ponto de partida de sua dialogicidade” (FREIRE, 2000b, p. 103). E nesse processo, os educandos, como já foi salientado, porque agentes ativos do processo educativo, têm direito à participação sugerindo temas, chamados por FREIRE de “temas dobradiças” por conta de sua função de facilitadores “na compreensão entre dois temas no conjunto da unidade programática, preenchendo um possível vazio entre ambos” (FREIRE, 2000b, p. 103).

*

Diante do que expusemos, fica evidente que o educador *pensado* por FREIRE deve ser fruto de um processo de formação permanente.

Entretanto, cabe nos questionarmos: onde se formará este educador? Naturalmente, como já salientamos, ele não pode ser formado numa única instância, num único momento de sua *vida* profissional. Sua formação é permanente na mais profunda compreensão desse termo.

⁷⁸ FREIRE assume que emprestou os conceitos de “situações-limites” e “atos-limites” do isebiano Álvaro Vieira Pinto (FREIRE, 2000b, p. 90 – Nota 14).

Porém, ao mesmo tempo em que não podemos esperar que os centros de formação inicial o formem, tampouco devemos deixar de relevar as possíveis contribuições que podem representar aquelas instâncias.

Assim, todos e todas envolvidos com tais centros e comprometidos com a construção de um mundo menos desigual, que sonham com o “inérito-viável” em termos de uma sólida formação inicial de educadores, devem atuar politicamente para a superação das “situações-limites” que a ideologia dominante impõe aos currículos daqueles cursos.

Entendemos que as qualidades indispensáveis à atuação de um educador progressista/libertador devem ser trabalhadas naqueles centros de formação, de modo que os educadores em formação, cientes da existência das “situações-limite” que encontrarão em suas ações profissionais, possam, de modo consciente, buscar a sua superação.

Em resumo, FREIRE, porque certamente averso a regras e normas, nos apresenta parâmetros através dos quais o educador em permanente formação poderá implementar o processo de sua autoconstrução, ajudado por aqueles intelectuais orgânicos das classes oprimidas que já empreenderam o seu *suicídio* de classe.

CAPÍTULO IV – Ubiratan D'Ambrosio: percurso e contribuições

4.1 – Ubiratan D’Ambrosio e sua obra

4.1.1 – Primeiros encaminhamentos: um pouco de sua história

Atualmente, Ubiratan D’AMBROSIO pode ser colocado entre os teóricos mais influentes não apenas no campo da Educação Matemática, mas da Educação em geral. Suas contribuições, como aponta DOMITE (2007, p.1), transcendem o qualitativo *matemática* e estendem-se à filosofia e à história da educação. Entretanto, como ressalta a autora, “o papel e o valor de D’Ambrosio como historiador e filósofo da educação talvez não seja uma questão de reconhecida realização intelectual, uma vez que é na educação matemática onde ele tem exercido grande influência”. Nessa direção, observamos que a história da EM no Brasil, em muitos aspectos, confunde-se com a própria história do desenvolvimento profissional e intelectual do professor Ubiratan D’AMBROSIO.

Ubiratan D’AMBROSIO nasceu em 08 de dezembro de 1932, na cidade de São Paulo. Formou-se no curso de Bacharelado e Licenciatura em Matemática pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo-USP, em 1955. Porém, já em 1949 iniciava a sua atuação como professor particular de matemática para candidatos ao serviço público (D’AMBROSIO, 2006c) e também lecionando em vários colégios – Nossa Senhora do Sion, Visconde de Porto Seguro, Liceu Coração de Jesus - nos níveis de ensino equivalentes aos atuais fundamental e médio, portando um registro provisório de professor.

Após a conclusão de seu curso, nosso autor atuou, também no curso superior, como ressalta BORGES (2005, p. 135). Em 1954, ele exerceu a atividade de assistente de seu pai – Nicolau D’AMBROSIO – na Faculdade de Ciências Econômicas, lecionando Matemática Financeira; e, em 1956, lecionou na PUC-Campinas por indicação do professor Fernando Furquin de Almeida, quando assumiu a cadeira de “Análise Matemática” do curso de Licenciatura em Matemática.

Seu contato com o ensino primário e secundário se dava concomitantemente à sua relação com a Faculdade de Filosofia, com a qual não deixou de manter convívio mesmo após formado, onde desenvolvia pesquisa sobre teoria dos números, publicando dois trabalhos sobre o assunto.

Além disso, de sua relação com a Biblioteca da Faculdade de Filosofia e contatos pessoais, somando-se à sua curiosidade e atuação na área da educação, D’AMBROSIO manteve-se, pode-se afirmar, atento ao que acontecia no mundo em termos das preocupações com o ensino da matemática.

Das leituras e de sua atuação nos ensinos primário, secundário e superior nosso autor publicou um artigo, em 1957, propondo reestruturações e mudanças no currículo de

matemática que, em muitos aspectos, eram bastante inovadoras para a época e antecipavam em quase cinco anos muito do que o MMM viria a pregar.

Foi nesse período que publicou quatro trabalhos (D'AMBROSIO, 1959a⁷⁹, 1959b, 1959c e 1961) relacionados à matemática e a seu processo pedagógico, bastante inovadores e que já denunciavam a tônica de seu discurso dentro da EM. Neles, D'AMBROSIO pontuava a necessidade de mudanças no ensino da matemática que, sob vários aspectos, estavam além do que os envolvidos com a educação daquela época poderiam aceitar. A exemplo disso, muito do que ele *combatia/pontuava* ainda hoje representa certo tabu em relação ao ensino de matemática. São alguns exemplos disso: direcionar o ensino de acordo com as características locais/culturais da comunidade dos educandos; a lacuna existente entre muitos conteúdos da matemática do ensino básico e secundário e aqueles trabalhados nos cursos de licenciatura. Do mesmo modo, críticas à inutilidade e à irrelevância, para a formação do educando, de muitos tópicos estudados nas aulas de matemática já eram feitas naquele seu *primeiro* momento na educação matemática (BORGES, 2005, pp. 144 e segs.).

Nosso autor atuou como professor assistente na Escola de Engenharia de São Carlos, no Departamento de Matemática, que se transformou no Instituto de Matemática de São Carlos. Algum tempo depois, em 1958, foi contratado para trabalhar em tempo integral na Universidade de São Paulo, como professor-assistente.

Na segunda metade da década de 1950, são observadas várias outras formas de atuação de nosso autor na educação. Inclusive chegou a ministrar cursos de atualização docente em alguns Estados brasileiros, através de programa do Ministério da Educação, o CADES-Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário, além de ministrar disciplinas em cursos de licenciaturas.

Nesse período em que atuou na USP, por conta de seu envolvimento com a pesquisa de seu doutorado em matemática pura – defendendo a tese intitulada “Superfícies generalizadas e conjuntos de perímetro finito”, em 08 de dezembro de 1963, sob orientação do professor doutor Jaurès P. Cecconi - e ministrando aulas para o ensino superior, em tempo integral, afasta-se das questões e preocupações sobre a educação (D'AMBROSIO, 2006c).

Entre 1960 e 1961, recebeu uma bolsa do Governo Italiano, através do Instituto de Matemática da Universidade de Gênova.

Numa entrevista concedida a BORGES (D'AMBROSIO, Apud BORGES, 2005, pp. 186-187), nosso autor menciona por que decidiu seguir carreira na matemática pura e não na educação, no início da década de 1960. Segundo ele,

⁷⁹ Este artigo é de 1957, mas como os anais do congresso só foram publicados em 1959, mantivemos a data da publicação.

Naquele tempo, a NASA estava com problemas sérios de como colocar uma nave no espaço sem tripulação. Já estavam pensando na estação espacial e o grande problema era de como dois satélites podem se encontrar e grudar fazendo um só, é o que hoje eles fazem para construir a estação espacial, era esse o grande problema [...]

Como ressalta BORGES, o objetivo da NASA era recrutar um grande número de matemáticos que pudessem enfrentar teoricamente aquele problema. Com isso, aquela agência organizou um congresso chamado

‘Matemática Espacial’, onde o pessoal da NASA ia tentar passar os problemas como esse e outros para os grandes matemáticos dos Estados Unidos. O intuito era contar para todos os matemáticos quais eram as dificuldades e os matemáticos se envolveriam com isso porque eles precisavam desse apoio [...]

Assim, bolsas de estudos completas eram oferecidas a matemáticos e D’AMBROSIO se candidata a uma dessas bolsas em 1963, quando defende a sua tese. Segundo ele, em termos de vagas,

[...] havia um número limitado para gente de fora e eu fui corajoso, mandei preencher o formulário me oferecendo [...] e ganhei uma carta de aceitação, uma bolsa completa para ir para lá.

Porém, naquele momento, o professor Heitor Gurgulino de Souza lhe escreve, dos Estados Unidos, convidando-o para assumir papel na implementação do Movimento da Matemática Moderna no Brasil⁸⁰, sendo que este movimento já estava em fase bastante adiantada naquele país. E, para isso, aquele professor lhe oferecia uma bolsa para passar o verão naquele país.

Respondi ao Heitor, ‘olha, a sua proposta de assumir a Matemática Moderna aqui no Brasil é interessante, mas eu fiquei tão tentado com essa proposta de que eu poderia ser matemático [...]’ Foi assim que eu quase entro para o bloco da Educação, para esse projeto [da Matemática Moderna], mas eu desisti e fiquei na Matemática pura.

⁸⁰ Sobre a questão do MMM, outros matemáticos brasileiros também foram aos Estados Unidos para *assimilar e adaptar* aquele movimento ao cenário educacional brasileiro, a exemplo de Osvaldo Sangiorge que esteve, em 1960, no “Summer Institute at the University of Kansas” *informando-se* sobre a implementação do MMM nos EUA. De modo que, quando retornou ao Brasil, propôs que se criasse aqui Institutos similares aos existentes naquele país, para colocarem em prática treinamento de professores sob a égide do MMM. A criação do GEEM-Grupo de Estudos do Ensino da Matemática, em agosto de 1961, foi uma consequência desse esforço do Sangiorge para que este movimento fosse implantado o mais rapidamente possível no Brasil. O GEEM tornou-se um órgão público em 1963, angariando assim mais suporte técnico e institucional para colocar em prática as mudanças (D’AMBROSIO, 1987, pp. 94-95 e 96).

O fato é que D'AMBROSIO já tinha *seu início* na Educação de forma bastante consolidada. Certamente seu pai – Nicolau D'AMBROSIO – representou um papel preponderante nesse seu *início* na educação. Aliás, é o próprio D'AMBROSIO quem assume isso no artigo de 1959a (p. IX), quando diz que foi “grandemente influenciado por seu pai”. O que em nada ofusca a originalidade de suas contribuições e engajamento nas questões educacionais.

Desse modo, a ida aos Estados Unidos representou, a nosso ver, uma ruptura na construção do *ser* (substantivo) educador matemático em que D'AMBROSIO estava se tornando. Porém, aquele *ser* latente em D'AMBROSIO acabou por encontrar outras formas de extravasar o que tinha a falar e utilizou a sua atuação de matemático como meio para fortalecer o que tinha a dizer à educação.

Em resumo, em 1963, D'AMBROSIO vai para os EUA, para atuar no *Summer Institute on Space Mathematics*, com uma bolsa da *American Mathematics Society* – MAS.

Entretanto, logo após a sua chegada aos EUA, acontece no Brasil o golpe militar, fato este que o faz reconsiderar o seu retorno para o Brasil. Assim, aceita o convite para atuar como “pesquisador associado” da área de matemática pura, na Braum University, (D'AMBROSIO 1995, p.3).

Lá, desenvolve pesquisas e faz publicações em Cálculo, Teoria das Medidas, entre outros assuntos; depois, atua como professor de um programa de mestrado profissionalizante para professores secundários, muito parecido com o curso de mestrado profissional oferecido atualmente no Brasil⁸¹. Após dois anos naquela universidade, D'AMBROSIO não se sentia mobilizado a voltar ao Brasil, por conta da situação política em vigor aqui.

⁸¹ De acordo com D'AMBROSIO, aquele tipo de mestrado profissional era oferecido não apenas na Braum University, mas em todo os EUA, e era destinado a professores secundários que recebiam uma bolsa, mas que após finalizarem o curso eram obrigados a se dedicar ao ensino – em sala de aula – por alguns anos. Vale pontuar que aquele projeto tem muitas semelhanças com os atuais cursos de mestrado profissional oferecidos no Brasil. No modelo brasileiro, os professores *têm como obrigação permanecer* lecionando no Estado por cerca de dois anos após o término do curso. Entretanto, tudo nos leva a crer que o MP brasileiro não cumpre seu objetivo primeiro, que seria o de elevar o nível do ensino secundário e primário. Numa tentativa de esclarecer nosso ponto de vista sobre esta questão, devemos nos ater um pouco mais sobre ela e buscar subsídio em MARX & ENGELS (2004, pp. 91-92). Segundo estes autores, para os economistas e capitalistas a formação do operário deve acontecer no maior número possível de atividades industriais. De modo que se o operário é “despedido de um trabalho pelo emprego de uma máquina nova, ou por uma mudança de divisão do trabalho, possa encontrar uma colocação o mais facilmente possível. A consequência seria a seguinte: se a mão de obra é excedente em um setor industrial, este excedente se voltaria imediatamente para os outros setores da indústria, de tal forma que a redução de salários em um setor levaria seguramente a uma redução geral dos salários. Fora isto, a indústria moderna - fazendo o trabalho mais simples, muito mais fácil de aprender - faz com que um aumento de salários, em um setor industrial, provoque imediatamente uma afluência de trabalhadores a este setor, pelo qual a baixa de salários é, de maneira mais ou menos direta, geral.”

Há um forte paralelo entre estes apontamos e o que acontece na educação brasileira atualmente (particularmente na cidade de São Paulo). Por um lado, o Governo Federal está investindo milhões de reais na forma de bolsas de estudos para professores das redes estaduais fazerem cursos de pós-graduação – nos MP's – acreditando que com tal medida o nível do ensino nestes ramos melhorará. E, por outro lado, o setor privado,

Em todo caso, seu afastamento da *realidade* educacional brasileira não se deu por completo nesse período. Como ressalta BORGES (2005, p. 188), em 1966 D'AMBROSIO vem ao Brasil para participar do Congresso Nacional de Matemática; naquela ocasião, como acontecia quando visitava o Brasil, ministra cursos de aperfeiçoamento para os professores de matemática, a convite do GEEM. Isso, já num ambiente de divulgação e implementação do movimento da matemática moderna no Brasil, não chegando, porém, a se envolver com esse movimento. Ainda em depoimento a BORGES, ressalta que sabia serem matemáticos os envolvidos com a implementação do movimento supracitado.

Em 1968, foi convidado para atuar na State University of New York, em Búfalo, como matemático, tornando-se professor titular e diretor de estudos de graduação.

Com a implementação do sistema de cotas para alunos negros nas universidades estadunidenses, D'AMBROSIO vê-se frente a uma nova realidade, na qual a matemática começava a se relacionar com questões políticas e culturais (D'AMBROSIO, 1995, p. 3).

Em 1970, de sua atuação na universidade supramencionada, surge o convite para orientar, através de um convênio da universidade com a Unesco, "o setor de Análise

que se *encarregou* de formar estes profissionais, paga os salários de seus profissionais (professores) segundo a lei da oferta e da procura de mão-de-obra. Estes dados compõem a seguinte equação: a) historicamente o professor do ensino superior sempre foi mais valorizado e recebeu melhores salários no Brasil, em comparação com o professor do ensino fundamental e médio; b) o salário do professor universitário, tudo indica, era mantido alto por conta do reduzido número de profissionais disponíveis nesse ramo de ensino; c) os professores dos níveis fundamental e médio, após obterem certa titulação que os habilita a lecionar no ensino superior, migram para este ramo de ensino. Ora, juntando estes fatos, não é difícil concluirmos que: i) a quantidade de professores habilitados para o ensino superior aumentando, implica queda dos salários desse ramo; ii) a qualidade do ensino cairá em todos os ramos. Isso porque, os professores recém-habilitados para lecionar no ensino superior substituirão os professores com uma formação acadêmica mais sólida, o que em tese indica que estes são melhores preparados que aqueles. O ensino nos níveis fundamental e médio cairá porque os professores que procuram o MP, em geral, são pessoas que têm um particular gosto pela pesquisa e estão, de algum modo, engajadas em seu desenvolvimento profissional o que, em tese, implica compromisso com um ensino de qualidade. Assim, quando migram de um ramo de ensino para outro deixam certa lacuna naquele ramo *abandonado*, que será preenchido por outro profissional não tão *engajado* quando o que migrou.

Poderíamos supor que o profissional melhor preparado do ensino superior, que ficou desempregado, se engajará nos ramos fundamental e médio. Porém, defendemos que isso não acontecerá de modo significativo. Porque estes profissionais preferirão permanecer no ensino superior com um salário menor, que se submeter às regras e salários dos ramos inferiores. Assim, parece contraditória a afirmação de que o nível do ensino superior também cairá, tendo em vista que estes professores (melhor formados) permanecerão neste ramos. A aparente contradição também é dissolvida ainda tendo MARX como referência. Para este filósofo, o "valor da força de trabalho: é determinada pelo valor dos meios de subsistência necessária para a conservação do possuidor" (2005b, p. 31). Além disso, o trabalho, assim como qualquer outra mercadoria, é determinado pelo custo de sua produção (2005b, p. 218). Neste caso, quanto mais simples for a tarefa a ser executada, menor será o salário a ser pago. Ou seja, uma forma de baratear a profissão docente é simplificando a sua produção, a formação do professor. Por sua vez, ganhando menos do que é necessário para a sua manutenção – entendida aqui como a participação em eventos culturais, viagens, apresentação de trabalhos em congressos, etc. etc. -, com o tempo, este profissional terá a sua formação permanente prejudicada e seu salário ainda mais reduzido, tendo em vista que pode ser facilmente substituído e, finalmente, a qualidade do ensino superior reduzida, com a própria degradação de quem o conduz. Subjacente a estes apontamentos fica a questão: o que fazer, não oferecer cursos de aperfeiçoamento aos docentes dos ensinos fundamental e médio? Não é isso o que defendemos. Ao contrário, tivemos como objetivo nessa digressão apenas ressaltar que medidas desconectadas de políticas/posturas mais amplas e relacionadas, por exemplo, ao processo de profissionalização de uma categoria, podem servir a interesses contrários àqueles que seus idealizadores defendem/propõem.

Matemática e Matemática Aplicada no programa conhecido como ‘Centre Pédagogique Supérieur de Bamako’ na República do Mali” (D’AMBROSIO, 1991, p. 5), no qual orientou pesquisas de pós-graduação em matemática pura. Porém, aquele programa era organizado dentro de uma perspectiva interdisciplinar. Além disso, os professores envolvidos com o programa faziam orientações em intervalos de poucas semanas, em diversos momentos – viagens – ao longo do ano.⁸²

D’AMBROSIO comenta que foi extremamente importante aquela experiência na África, porque teve oportunidade de conhecer e vivenciar outras experiências culturais diferentes daquelas de origem européia; de conhecer cidades com traçados diferentes, com outros sistemas de construção; outros conhecimentos de metalurgia, geometria, além de possuírem tradições diferentes daquelas européias; enfim, todo aquele quadro chama a sua atenção para os conhecimentos de física, matemática e ciências em geral, que davam suporte às técnicas, à agricultura, à arquitetura daqueles povos. “Tudo isso começou a me despertar outras formas de saber, sentir, ser matemático, que não as formas ocidentais e aí está o germe da minha reflexão sobre o que viria a ser etnomatemática. Aí começa também uma reflexão sobre a questão: ‘puxa vida, o que adianta eu ter uma tese?’”⁸³ (D’AMBROSIO, 2006).⁸⁴

Ou seja, D’AMBROSIO questionava-se sobre a importância que os trabalhos de seus orientandos teriam para a situação de seus países de origem. Isso porque, mesmo que em termos matemáticos os trabalhos fossem de alto nível e trouxessem reconhecimento para seus autores, no meio acadêmico europeu, muito pouco, ou nada, contribuía para a melhoria da condição de vida dos povos africanos empobrecidos e marginalizados pelo modo de vida ocidental/europeu.

D’AMBROSIO perguntava-se, então, sobre o tipo de matemática que seria interessante para as comunidades/povos às/aos quais pertenciam seus alunos: “será que haveria a possibilidade da gente dirigir a pesquisa matemática, física, química, a pesquisa de alto nível em contato com o ocidente, mas visando a interesses locais”? (D’AMBROSIO, 2006)⁸⁵; e comenta que chegou até a publicar alguns trabalhos sobre a questão da necessidade e opções de pesquisas para países em desenvolvimento – isso já no início dos anos 70.

Movido por questionamentos assim, D’AMBROSIO organiza um congresso no Sudão, promovido pela Unesco, com o tema “Matemática para países do 3º mundo”, o que em si já

⁸² Em conversa descontraída numa das reuniões do GEPEM - Grupo de Estudo e Pesquisas em Etnomatemática da FE-USP, D’AMBROSIO comentou que naquele período chegou a ser chamado carinhosamente por seus alunos e colegas de “Ubiratur”, devido ao grande número de viagens feitas.

⁸³ Ou seja, o “eu” da frase refere-se, tudo indica, aos alunos africanos que *tinham* teses em matemática pura, mas com pouca relação com os problemas *reais* enfrentados por seus países de origem.

⁸⁴ Entrevista concedida a Valéria de Carvalho, ainda não publicada.

⁸⁵ Idem à nota anterior.

denuncia a direção político-filosófica que suas idéias e prática estavam tomando. Isto é, a preocupação com os excluídos, com a busca pela paz, de modo relacionado com a construção de um ensino de matemática que relevasse as questões locais da comunidade e que não estivesse preocupado unicamente com o desenvolvimento da matemática em si, começam a fazer parte de suas teorizações.

Em 1972, retorna ao Brasil e é quando exerce a função de diretor do Instituto de Matemática, Estatística e Ciências da Computação – IMECC, na Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, cargo que ocupou de 1972 a 1980. Nesse período, a quantidade e a qualidade de suas contribuições transcendem as fronteiras do Brasil. Principalmente quando atuou na organização e direção no Projeto Multinacional para Melhoria do Ensino de Ciências e Matemática, na forma de um programa de pós-graduação, financiado pela Organização dos Estados Americanos – OEA. Esse programa recebeu alunos selecionados em toda a América Latina e de diversos Estados brasileiros. Comenta que naquele período visitou todos os países da América Latina, além de todos os Estados brasileiros, organizando encontros e seminários e orientando trabalhos. Devido àqueles contatos e experiências, compreende a natureza dos problemas da educação. *Percebe* a grande diversidade cultural e a presença ainda forte de influências dos modos tradicionais de lidar e de explicar as realidades. Estes fatos, somados às experiências na África, o levaram a desenvolver o que chama de um novo olhar sobre a Educação e, particularmente, sobre a EM. Dito de outro modo, compreende que os efeitos da colonização ainda são algo marcante nas culturas de origem coloniais e que devem ser levadas em conta, quando se tem à frente questões educativas inovadoras (D’AMBROSIO 1995, p. 6).

Dessas experiências, podemos dizer que nascem as bases para o Programa Etnomatemática, do qual falaremos mais adiante. Além disso, marcam de um modo *definitivo* o seu retorno para a área da educação matemática.⁸⁶

Depois, ainda na UNICAMP, ocupou o cargo de Pró-Reitor de Desenvolvimento Universitário, de 1982 a 1990, além de coordenar os Institutos de Pesquisas da Secretaria da Saúde do Estado de São Paulo, no período de 1988 a 1992.⁸⁷

⁸⁶ Falamos aqui em “retorno” porque consideramos que as suas atuações e publicações na área da educação nos anos 50 representaram um início de carreira na EM. Em todo caso, frente à sua trajetória, nos questionamos se em algum momento ele realmente se afastou das questões da educação.

⁸⁷ Além dessas atuações, D’AMBROSIO foi vice-presidente do ICMI, de 1979 a 1983, e presidente do CIAEM; foi Membro do Conselho Diretor do Institute for Information Technology in Education-IITE, da Unesco, com sede em Moscou, de 1998 a 2002; Membro do Conselho Científico do Museu e Ciências Afins-MAST; foi Vice-Presidente do International Study Group on Ethnomathematics-ISGEm, de 1988 a 1996; presidente do Instituto de Estudos do Futuro-IEF, de São Paulo; pesquisador e membro do Conselho Diretor do NACE-ATC-Núcleo de Apoio à Cultura e Extensão-Arte, Tecnologia e Comunicação, da USP; Chefe da Unidade de Melhoramento de Sistemas Educativos da Organização de Estados Americanos, Washington-DC, de 1980 a 1982; foi eleito, em 1984, presidente do International Study Group of the Relations Between History and Pedagogy of Mathematics-HPM; em 1979 foi convidado a tornar-se membro do Conselho da Pugwash-Conferences on Science and World

Entretanto, quando retorna ao Brasil, defendendo este tipo de idéias, comenta que “começa aí um certo descompasso com o grupo dominante na pesquisa matemática” (D’AMBROSIO, 2006)⁸⁸.

O fato é que o desenvolvimento matemático brasileiro, com uma fortíssima tradição europeia (italiana e, principalmente, francesa), reforçada pelo formalismo bourbakista, (principalmente após a passagem de Jean Dieudonné pela USP⁸⁹) não se afinou com os problemas e necessidades próprias da sociedade brasileira como um todo e isso, tanto na década de 70 como ainda hoje, fez com que houvesse certo distanciamento entre o que é tido como *ideal* pelos matemáticos em termos de ensino de matemática e os *reais* problemas enfrentados pelos educadores em sala de aula, no cotidiano. Muitos matemáticos, como mencionamos na introdução desta pesquisa, não valorizam as questões educacionais. E mesmo o MMM, coordenado essencialmente por matemáticos, esteve mais preocupado com

Affairs, tornando-se membro do Conselho da organização de 1985 a 1995, sendo convidado pelo rei da Noruega a receber, junto com os demais membros do conselho, o prêmio Nobel da Paz; e é coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisa em Etnomatemática-GEPEM da FE-USP, juntamente com a profa. Dra. Maria do Carmo Santos Domite.

Atualmente é:

- a) Professor Emérito de Matemática da Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP;
- b) Professor dos Programas de Pós-graduação em Educação Matemática e em História da Ciência, da PUC-SP;
- c) Professor credenciado nos Programas de Pós-graduação do Instituto de Geociências e Ciências Exatas da UNESP/Rio Claro e da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo;
- d) Presidente da Sociedade Brasileira de História da Matemática, SBHMat;
- e) Presidente Honorário da Sociedade Brasileira de Educação Matemática;
- f) Professor colaborador ou professor visitante, desde 1982, de Cursos de Graduação e Programas de Pós-Graduação em Educação e Educação Matemática em diversas Instituições Brasileiras e Estrangeiras.
- g) Membro, também, de diversos Conselhos Consultivos, Conselho Técnico-Científico e Comitês, como por exemplo, Consultor/Professor Visitante da UNESCO no Programa de Pós-Graduação do Centre Pédagogique Supérieur, de Bamako, République du Mali (1970- 1980).
- h) Reitor da UVLA/Universidade Virtual Latino-Americana.

Recebeu diversos prêmios, dos quais se destacam:

- a) Foi eleito "fellow" da American Association for the Advancement of Sciences (AAAS) com a citação: "For imaginative and effective leadership in Latin American Mathematics Education and in efforts towards international cooperation", em 1983;
- b) Agraciado em 1987 com a Ordem do Mérito "Burity", pelo Governador do Distrito Federal;
- c) Eleito Acadêmico Correspondiente da Academia Nacional de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales da Argentina (1991);
- d) Presidente honorário da Sociedade Brasileira de História da Ciência (1989);
- e) Sócio honorário da Sociedad de Educación Matemática Uruguay (SEMUR);
- f) Agraciado com o Prêmio UNIPAZ 1997 "Em reconhecimento pela sua contribuição à Cultura da Paz", durante o VI Congresso Holístico e Transpessoal Internacional, em Águas de Lindóia, São Paulo, em 1997.

Além dessas participações, direta ou indiretamente, D’AMBROSIO esteve/está envolvido com a fundação de diversas entidades e grupos de estudos e pesquisas relacionados à EM no Brasil e no Exterior. A exemplo disso, foi em decorrência de sua proposta para que se criasse um espaço para a discussão, reflexão e pesquisas próprias da EM que, em 1985, foi criada a Sociedade Brasileira de Educação Matemática-SBEM.

(Entre outras fontes, nos baseamos nas informações sobre o autor contidas no site: http://www.pucsp.br/imprensa/noticias/varias_noticias/07_04_professor.htm, acessado em 16/10/2006 e em BORGES (2005).)

⁸⁸ Entrevista concedida a Valéria de Carvalho, ainda não publicada.

⁸⁹ Este matemático atuou na USP, nos anos 40, ministrando cursos e palestras. Depois, retornou nos anos 50, quando proferiu diversas conferências divulgando os ideais do grupo Bourbaki, do qual foi um dos principais representantes (D’AMBROSIO, 1987, p. 81).

as estruturas formais da disciplina do que com um ensino mais voltado para as questões apontadas acima. Ou seja, tudo indica que os objetivos dos matemáticos (e conseqüentemente do movimento empreendido por eles – o MMM foi um exemplo disso) giram em torno de preparar educandos nos níveis fundamental e médio para os cursos superiores de matemática.

Dito de outro modo, o chamado *grupo dominante na pesquisa matemática* brasileira não estava preparado para as idéias de D'AMBROSIO. A exemplo disso, mais recentemente, LINS (SBEM x SBM, 2000) argumenta que observou em comunicação interna entre membros da SBM – Sociedade Brasileira de Matemática, que o problema do ensino de matemática no Brasil era o “Ubi”. Esse fato diz muito sobre os *porquês* do desenvolvimento do ensino de matemática no Brasil; sobre os caminhos e opções feitas por certos tipos de programas mais fechados, estruturalistas e voltados para o próprio desenvolvimento da matemática e não para a formação de um cidadão mais crítico e consciente de seus direitos e deveres em termos das questões político-sociais. *Culpar* o “Ubi” não pode ser entendido como simplesmente culpar uma pessoa, mas negar um certo tipo de idéia e de desenvolvimento de uma área. No caso, o “Ubi” representa e se apresenta como uma possibilidade de desenvolvimento da EM no Brasil, que naturalmente era – e ainda é - negado pelo grupo dominante das pesquisas em matemática.

Paralelamente ao desenvolvimento de uma postura questionadora frente à matemática e seu ensino, D'AMBROSIO fazia também uma análise de como a matemática era desenvolvida e utilizada pela classe dominante: como uma ferramenta auxiliar no desenvolvimento de instrumentos de guerra.

Assim, de um modo natural, a sua *luta* por um ensino de matemática de qualidade, voltado ao respeito às origens socioculturais dos educandos, dá-se paralelamente à luta pela busca da paz em suas instâncias: paz interior, paz social e paz ambiental, tendo como uma conseqüência a paz militar (D'AMBROSIO, 1998a, p. 121; 1999, pp. 112 e 119)

Desse modo, não é possível dissociar a imagem de D'AMBROSIO – suas idéias, publicações e práticas - das questões da EM e, muito menos, de uma busca pela conquista da paz em suas diversas instâncias, sendo que para ele “atingir essa *paz total* é o objetivo maior da educação” (1999, p. 112).

Em resumo, tudo nos leva a crer que D'AMBROSIO mesmo tendo optado por se *tornar* um matemático, de fato, construiu paralelamente e paulatinamente uma sólida formação que lhe permitiu atacar as questões da educação de uma forma bastante sedimentada nos conhecimentos e experiências adquiridas em suas atuações/trajetória. Assim, as críticas que suas idéias recebiam (e ainda recebem) funcionaram como instrumento para guiar a fundamentação do que viria a propor à educação matemática. A exemplo disso, temos seus

estudos sobre currículo, como um tipo de resposta às críticas vindas dos coordenadores do MMM no Brasil e às falhas desse movimento no cenário nacional.

Segundo D'AMBROSIO (Apud, BORGES, 2005, pp. 184, 186 e 197), aquele movimento implementou, na década de 60, de modo muito superficial e tímido, dando ênfase às estruturas formais da matemática, exatamente aquilo que nosso autor já defendia em seus artigos de 1957 e 1959, com a diferença de que nesses artigos, ao contrário, pautava-se na experiência, na prática, nas questões instrumentais da matemática. Fora isso, a essência era a mesma.

Dito de outro modo, D'AMBROSIO avalia que o MMM pecou, entre outras coisas, por não considerar as questões relacionadas ao currículo e por utilizar metodologias inapropriadas para a realidade brasileira.

Pautado nas contribuições de FREIRE, é possível afirmar que o movimento falhou, essencialmente, por considerar que mudanças qualitativas no ensino podem ser feitas modificando-se apenas a natureza dos objetos a serem ensinados. Avalia que o problema é de outra natureza. Diz respeito a como se estabelecer uma relação diferenciada com o conhecimento e com a sociedade (FREIRE & SHOR, 2002a, p. 48). Os conteúdos apropriados a isso devem vir depois, porque são uma consequência disso; não o princípio ou a solução para problemas do ensino.

Em todo caso, D'AMBROSIO não deixa de relevar aquilo que de positivo o MMM trouxe para o cenário educacional brasileiro. Principalmente no que se refere à desestruturação de um ensino pautado em práticas mantidas apenas pela força da tradição. E, fundamentalmente, aponta que o movimento serviu para “acordar professores, pais, educadores e autoridades que a matemática tradicional servia para nada. Com ela ou sem ela, as coisas vão do mesmo jeito” (Apud, BORGES, 2005, p. 190). Além de servir para alertá-los acerca da necessidade de se desenvolver pesquisas relacionadas ao ensinar/aprender matemática.

Por um lado, podemos acrescentar que o MMM fez fortalecer, mesmo que em torno de pseudopropostas, uma comunidade de educadores e matemáticos que estavam em processo de *iniciação* dentro daquilo que passou a ser conhecido como a área da Educação Matemática no Brasil. A exemplo disso, após aquele movimento, a produção em EM cresceu exponencialmente em nosso país. Devemos ressaltar, evidentemente, que isso não representou uma mudança, mesmo que em termos de uma progressão aritmética, na realidade de nossas salas de aula. Mas, por outro lado, sempre ficará a questão: caso não tivesse havido o MMM no Brasil, como estaria a matemática e seu processo pedagógico hoje?

Naturalmente, qualquer tentativa de especular possibilidades falharia. Porém, devemos mencionar que os anos 60 eram extremamente fecundos em termos de mudanças sociais em geral e, também, no ensino de matemática, como coloca Beatriz Silva D'AMBROSIO (1987, p. 91). Assim, soluções para os problemas do ensino dessa ciência (e da educação em geral) seriam procuradas tendo por base questões endógenas à realidade brasileira. E isso, possivelmente, mudaria o rumo tomado.

*

Esse começo nos leva à busca por entender melhor os modos como D'AMBROSIO compreende a educação e quais as suas posições e sugestões para a *melhoria* da educação no Brasil.

Procurando compreender a totalidade de suas teorizações, tendo em vista aquilo que nos interessa aqui - as contribuições das teorizações de D'AMBROSIO para a formação do professor de matemática no Brasil.

4.1.2 – “Por que ensinar matemática?”

Iniciamos por esta questão porque, frente à explanação que fizemos da obra de D'AMBROSIO, entendemos que ela é bastante representativa das suas contribuições para a EM, tendo em vista aquilo que o mobilizou a fazê-la, assim como as diversas argumentações e encaminhamentos que fez - e faz – em direção às possíveis respostas a este quesito.

O próprio D'AMBROSIO comenta que foi no ICME3–International Congress on Mathematics Education, que aconteceu em Karlsruhe, na Alemanha, em 1976, quando apresentou à comunidade de educadores matemáticos e matemáticos aquela questão. Isso como uma consequência do convite de E. G. Begle para organizar um grupo de estudos sobre o tema: "Por que ensinar matemática?". Ela é representativa de um conjunto atitudes e de questionamentos que D'AMBROSIO vinha fazendo, desde meados dos anos 50, sobre a matemática e os problemas de seu ensino no Brasil e que, possivelmente, foram reforçados como uma consequência de sua atuação nos programas de matemática “para minorias nos Estados Unidos, na State University of New York at Buffalo” (D'AMBROSIO, 1991, p. 4), além de sua atuação na África e na UNICAMP.

De fato, no ICME3

se vê o início de uma discussão profunda sobre algo mais que os conteúdos programáticos e as teorias de aprendizagem. A sessão ‘Objetivos e metas da educação matemática. Por que estudar matemática?’, que esteve a nosso cargo, encaminhou as discussões sobre objetivos da educação matemática em direção a reflexões socioculturais e políticas que, a nosso ver, foram ouvidas pela primeira vez numa reunião internacional”. (D'AMBROSIO, 1993a, p. 12)

Ao buscar aspectos socioculturais da matemática para fundamentar a sua resposta àquela questão, D'AMBROSIO tornou-se uma espécie de herege nos quadros da matemática tradicional internacional – incluindo o Brasil. Em todo caso, mesmo os congressos internacionais de matemática tendo se fechado a posicionamentos/questionamentos que colocassem em xeque a própria matemática, nos congressos internacionais posteriores ao ICME3, as questões sociais e culturais unem-se *definitivamente* às discussões sobre a matemática e seu ensino.

Nessa direção, D'AMBROSIO comenta que “a Quinta Conferência Interamericana de Educação Matemática, que se realizou em Campinas, no ano de 1979, mostra definitivamente uma tendência para o sociocultural, confirmada por uma análise do Quarto Congresso Internacional de Educação Matemática, em Berkeley, 1980” (D'AMBROSIO, 1993a, p. 11).

A exemplo disso, no ICME5, que aconteceu em Adelaide, Austrália, em 1984, D'AMBROSIO proferiu a conferência de abertura, com o título *Socio-cultural bases of mathematics education*. Mesmo havendo reações, como comenta D'AMBROSIO, não muito diferentes daquelas que aconteceram no ICME3, e das atuais reações à etnomatemática e às suas idéias, o fato em si representa uma conquista de espaço, sendo considerado por KNIJNIK (1996, pp. 71-72) como “um marco referencial do (re)conhecimento da Etnomatemática no cenário internacional”.

Assim, ao questionar “Por que ensinar matemática?” D'AMBROSIO inaugura um novo modo de reflexão, pautado pelas questões, discussões e problemas de cunho socioculturais fundamentais quando se pensa os problemas do ensino da matemática, deixando em segundo plano as “discussões programáticas centradas no conteúdo [...] Essa mudança qualitativa, que é evidente nestes últimos dez anos [ele diz isso em 1990], leva-nos a alguns questionamentos e a uma discussão de valores com respeito à educação matemática, com implicações curriculares de alta importância” (D'AMBROSIO, 1993a, p. 13).

Porém, antes de entrarmos nas questões da educação, sob o ponto de vista de D'AMBROSIO, entendemos que a questão acima, colocada por ele, é tributária de uma especial compreensão do que é a matemática e qual a sua função social.

4.1.3 - A matemática é universal?

Não raro, a matemática é compreendida como um corpo de conhecimento desenvolvido pelo homem, independentemente do componente *local*. O que equivale a dizer que a matemática é um tipo de conhecimento universal, que ocorre em todas as culturas humanas, porque é inerente à natureza humana desenvolver matemática. De fato, em todas as

culturas, em todos os momentos históricos, é possível encontrarmos elementos inerentes àquilo que consideramos hoje como matemática, principalmente atividades como medir, contar, quantificar, classificar, explicar, generalizar, inferir, prever fatos, como ressaltam D'AMBROSIO (1993a, p. 74; 2001, pp. 30,31 e 64) e BISHOP (1989b, p. 180, Apud KNIJNIK, 1996, p. 79), entre outros autores.

Entretanto, partindo desse fato, há uma tendência a se aceitar e propagar a idéia de que a matemática é, por isso, uma atividade que ocorre do mesmo modo em todas as culturas. Essa tem sido uma compreensão muito difundida historicamente e que tem servido de base para *uma* resposta à questão *o que é matemática?* Em todo caso, a história, como corpo de conhecimento difundido, é carregada dos valores e ideologia do *vencedor* e, por isso, estes componentes não podem ser deixados de lado, quando pensamos sobre o que *é* a matemática e quais são efetivamente as *suas* contribuições para a formação/construção do ser humano.

Sobre esta questão, D'AMBROSIO afirma que:

Muito já foi dito sobre a universalidade da ciência. Esse conceito de universalidade parece não ser fácil de manter, como mostram pesquisas recentes levadas a efeito por antropologistas que mostram práticas tipicamente científicas tais como observar, contar, ordenar, escolher, medir e pesar, efetuadas de um modo mais radical do que aquelas comumente ensinadas nos sistemas escolares. Essas observações incentivaram estudos posteriores sobre a evolução dos conceitos científicos e práticas matemáticas numa estrutura antropológica e cultural. (1993a, p. 74)

Assim, a matemática, que é aceita por muitos como a rainha das ciências, como uma forma de pensamento isenta de valores culturais e, por isso, como um instrumento de validação dos avanços técnicos e científicos das diversas áreas do conhecimento, tem a sua universalidade questionada. Porém, não podemos simplesmente questionar a sua suposta universalidade e fechar os olhos para um fato: a matemática realmente se universalizou e ocupa um lugar de destaque em quase todos os países e em quase todos os níveis dos sistemas escolares existentes.

D'AMBROSIO é enfático ao afirmar que a matemática que é ensinada nas escolas hoje, é exatamente aquela que tem origem no seio dos povos que viviam na região em torno do Mediterrâneo, há mais de 2500 anos (1993a, p.10; 1997b, pp. 118 e 125; 1998a, p.115; 2001, p. 36).

De um modo mais incisivo argumenta que:

A matemática é, desde os gregos, uma disciplina de foco nos sistemas educacionais, e tem sido a forma de pensamento mais estável da tradição mediterrânea que perdura até nossos dias como manifestação cultural que se

impôs, incontestada, às demais formas. Enquanto nenhuma religião se universalizou, nenhuma língua se universalizou, nenhuma culinária nem medicina se universalizaram, a matemática se universalizou, deslocando todos os demais modos de quantificar, de medir, de ordenar, de inferir e servindo de base, se impondo, como o modo de pensamento lógico e racional que passou a identificar a própria espécie. Do *Homo sapiens* se fez recentemente uma transição para o *Homo rationalis*. Este último é identificado pela sua capacidade de utilizar matemática, uma mesma matemática para toda a humanidade e, desde Platão, esse tem sido o filtro utilizado para selecionar lideranças. (D'AMBROSIO, 1993a, p. 10)

A universalização da matemática carrega consigo, como já foi dito, os valores dos grupos dominantes, o que permite que ela seja utilizada como um instrumento de poder deste grupo sobre os demais. Nessa direção, quando defende que “a matemática está associada a um processo de dominação e à estrutura de poder desse processo”, D'AMBROSIO (1993a, p. 14) apresenta um ponto de interrogação na linearidade da história contada pelos vencedores. Dito de outro modo, coloca que a matemática indo-européia se universalizou como um produto do Império Romano e do colonialismo (2001, p. 74), ou seja, como um componente de uma determinada cultura que se impôs às demais. Porém, seria de se esperar que assim como ocorre com outras formas culturais, como as artes, as línguas, as religiões, por conta da dinâmica cultural, a matemática também se *aclimatasse*, mas, ao contrário, isso não se deu e ela adquiriu o seu caráter de universal, não admitindo variações e/ou relativismos, como ressalta D'AMBROSIO em diversos momentos (1997b, p. 126; 1998a, p. 113).

Essa dinâmica histórica, muito mais que aculturação, que eliminou ou substituiu outras formas matemáticas de diferentes povos, representou a elevação da matemática européia/acadêmica a um tipo de pensamento, como coloca D'AMBROSIO, próprio do ser racional. “Na verdade, ser racional é identificado com dominar a matemática” (1998a, p. 114). As conseqüências sociais disso são enormes, principalmente no que se relaciona aos sistemas de ensino.

Se isso pudesse ser identificado apenas como parte de um processo perverso de aculturação, por meio do qual se elimina a criatividade essencial ao ser [verbo] humano, eu diria que essa escolarização é uma farsa. Mas é pior, pois na farsa, uma vez terminado o espetáculo, tudo volta ao que era, ao passo que na educação o real é substituído por uma situação que é idealizada para satisfazer os objetivos do dominador. Nada volta ao real [...]. (D'AMBROSIO, 1998a, p. 114)

Dessa forma, não podemos dissociar a representação social da matemática como elemento universal, da representação que em geral se tem do seu processo pedagógico. O ensino da matemática cumpre o papel, entre outras funções, de reforçar a idéia dominante de que “inteligência e racionalidade estão identificadas com matemática”, como coloca

D'AMBROSIO (1998a, p. 115). A exemplo disso, continua, “a superioridade de quem atingiu um nível mais alto em matemática é reconhecida por todos, sendo a habilidade matemática uma marca do gênio” (D'AMBROSIO, 1993a, p. 25).

Em contrapartida, esse tipo de representação é alimentada por um processo pedagógico de matemática baseada em conhecimentos congelados, isto é, em conteúdos “obsoletos”, “desinteressantes” e “inúteis”, como enfaticamente D'AMBROSIO coloca em diversos momentos de sua obra (1991, pp. 1 e 2; 1993a, pp. 15 e 55; 1997b, pp. 98 e 101; 1998a, pp. 89 e 100; 1999, pp. 79 e 135; 2001, pp. 43 e 46; 2006b, 2006c), e que são transmitidos através de métodos “mistificados e mistificadores” (1998a, p. 89). Isso é conseguido, primeiro, através de uma hierarquização na apresentação dos conteúdos, que possibilita ao aluno perceber alguma utilidade⁹⁰ para aquilo que aprendeu, apenas após o final de todo o ensino básico e médio. O que, para as classes menos favorecidas, é extremamente discriminatório, tendo em vista que poucos conseguem chegar ao final do processo (D'AMBROSIO, 1993a, p. 15). Segundo, porque o processo pedagógico, além de não propiciar um rendimento considerado razoável juntos aos educandos, altera o seu equilíbrio psicoemocional (D'AMBROSIO, 1986, p. 39).

Diante desses apontamentos, fica evidente que há, sob o ponto de vista de D'AMBROSIO, uma intenção dos grupos sociais dominantes em manter a matemática vestida de certa universalidade, pois assim o processo de mistificação da realidade, do qual a escola é apenas um dos instrumentos, consegue mais facilmente ser implementado. Ou de outra forma, *tornando* a matemática universal, torna-se mais fácil a cooptação e a alienação das massas populares pela classe dominante, além de facilitar a mistificação da realidade em si através de programas de ensino obsoletos, ou justificados simplesmente pela tradição, como diz D'AMBROSIO (1993a, p. 15), apenas porque “no meu tempo se fazia assim”. Por isso, torna-se urgente uma proposta de ensino de matemática e, conseqüentemente, de formação de um professor socialmente engajado, a fim de desmistificar a matemática de sua insustentável universalidade.

De todo modo, D'AMBROSIO é enfático quando coloca a matemática como tendo um papel importante a desempenhar na sociedade do futuro. Porém, questiona: que tipo de matemática será importante? (2006c).

*

⁹⁰ Nossas experiências com o ensino básico e médio nos permitem afirmar que geralmente o educando nunca consegue fazer essa ponte entre os conteúdos de matemática que supostamente aprendeu com os problemas reais inerentes ao seu dia a dia. Naturalmente não estamos considerando problemas simples que exigem pouco mais que as quatro operações para serem resolvidos. Isso porque o processo pedagógico da matemática é, em si, alienante. O que faz com que a mencionada ponte não ocorra.

D'AMBROSIO, tendo por base as necessidades dos países do chamado terceiro mundo, constrói uma consistente argumentação sobre os sistemas formais de ensino de matemática e a formação dos cientistas de que esses países precisam.

De fato, os sistemas formais de ensino, ao privilegiarem uma estruturação curricular cartesiana, que tem seu principal mote na quantidade de conteúdos supostamente ensinados, sedimentam a crença de que será melhor cientista aquele que souber mais teoria. Ou seja, pautados nesta crença, tornam mais distante a possibilidade de, primeiro, formarem cientistas afinados com os principais e reais problemas que seus países enfrentam, dentre os quais a fome e a miséria certamente figuram em primeiro lugar; e, segundo, ao privilegiarem tal estruturação curricular, não propiciam aos jovens aprendizes de cientistas a utilização da criatividade, do arrojo e da ousadia que são próprios da juventude.

Por isso D'AMBROSIO (1986, p. 14) não se furta a atacar toda a estrutura de ensino, particularmente o de matemática, que é pautado na *transmissão* de conteúdos e na quantidade de conhecimentos que são *apresentados* aos alunos desde os primeiros anos escolares. Em contrapartida, propõe mudança na direção de se construir metodologias que favoreçam atitudes que desenvolvam a capacidades dos educandos de matematizar situações reais, de construir teorias adequadas às situações e problemas que lhes são próprios.

De fato, são abundantes os exemplos cotidianos em nosso sistema de ensino que possibilitam confirmar as críticas apontadas, que tornam evidente a necessidade de se mudar radicalmente as atuais formas educativas de matemática que, além de podar a criatividade dos educandos, não raro têm servido como um elemento a mais à estrutura social de exclusão das minorias – maiorias, de fato.

Essas colocações põem em xeque os objetivos do ensino de matemática, de modo que as questões “por que ensinar matemática?”, “quais matemáticas devem ser ensinadas?” devem ser encaradas com uma seriedade maior do que a comumente dispensada a elas. O que queremos dizer com isso é que respostas simplistas, simplificadoras e, exatamente por isso, *torcidas* por interesses das classes dominantes detentoras do poder político e econômico de nosso país, não encontram sustentáculo na realidade arrasada por décadas, séculos, na verdade, desse ensino que ainda vigora na maioria de nossas escolas. Nesse sentido, têm sido comuns respostas do tipo: devemos ensinar *esta* matemática e *desta* forma, porque ela é útil e desenvolve o raciocínio lógico dos alunos.

Respostas como essa foram enfrentadas por D'AMBROSIO (1993a, pp. 13 e segs.) e em concordância ao que é apontado por ele, não podemos aceitá-las como verdadeiras. De fato, que a matemática é útil e, mesmo que não se tenha provas do contrário, que ela – como todas as disciplinas dos programas de ensino – pode desenvolver o *raciocínio* dos educandos,

parece não haver dúvida. O que questionamos é se esta matemática e a forma como é ensinada leva à consecução de tais fatos quando, tudo nos leva a crer, o estruturalismo e o formalismo são a base de seu ensino.

Assim, o educando é levado a aprender mais conteúdos para saber mais matemática e deve saber mais matemática para poder aprender mais matemática. Não sendo raro delegar ao futuro o *porquê* do que supostamente é ensinado/aprendido.

Este tipo de ensino fundamenta-se numa particular organização curricular propedêutica que tem sempre o futuro, e nunca o aqui e o agora, como a sua razão de ser.

4.2 - Ação e Conhecimento

Em termos de influências teóricas, não é tarefa das mais fáceis tentar *enquadrar* as teorizações de D'AMBROSIO. Talvez porque ele tenha como ponto de partida uma “percepção multidimensional” na abordagem global que faz do conhecimento (1997b, p. 118). Dessa forma, como ele mesmo afirma, referindo-se particularmente ao Programa Etnomatemática, suas teorizações têm início na crítica

[...] aos estudos atuais de história e filosofia da matemática. Procurei entender as origens do pensamento matemático em várias culturas, nas vencedoras e nas vencidas. Um enfoque antropológico da história foi-me bastante útil. Procurei entender a dinâmica cultural. Marx, Freud, Niels Bohr, Gregory Bateson, entre muitos outros, forneceram-me as bases metodológicas para essa análise. A partir daí envolvi-me muito com a história das ciências e, paralelamente, com a história das artes e das religiões. Para ver o que se passava com tudo isso nas culturas chamadas periféricas, tornou-se necessário um mergulho maior na antropologia. [...] (D'AMBROSIO, 1997b, pp. 119-129)

De fato, D'AMBROSIO nega um tipo de abordagem disciplinar da história sob a qual o ser humano, assim como seus processos biológico-sociais de geração, utilização e divulgação do conhecimento são analisados separadamente, segundo certos tipos de lógicas construídas para fundamentar cada uma das *áreas*. Contrariamente a esse tipo de abordagem, que é essencialmente limitante, porque admite apenas alguns tipos de conhecimentos, proporcionando um tipo de análise/compreensão fragmentada da realidade, parte de uma análise transdisciplinar da história,

[...] indo além da organização interna de cada disciplina (cujo acúmulo atual de conhecimentos é inegável) e procurando os elos entre as peças que têm sido vistas isoladamente. Esse é um enfoque holístico. Não nos contentamos com aprofundar o conhecimento das partes, mas procuramos da mesma maneira conhecer as ligações entre estas partes. Vamos além, pois num sentido de dualidade não reconhecemos maior ou menor essencialidade das partes ou dos elos. O total é a

essência. Daí nossa opção pelo enfoque transdisciplinar como acesso a uma história holística. (D'AMBROSIO, 1993b, p. 83)

Desse modo, D'AMBROSIO entende a transdisciplinaridade como meio de se chegar ao conhecimento global do ser humano, superando a dicotomização de suas várias dimensões (1999, p. 32): racional, emocional, espiritual.

Assim, defende que “o enfoque holístico à história do conhecimento consiste essencialmente de uma análise crítica da geração e produção de conhecimento, da sua organização intelectual e social e da sua difusão” (D'AMBROSIO, 1999, p. 31) e coloca a *transdisciplinaridade* como forma de se chegar ao *holístico*.

A abordagem holística guia as teorizações de D'AMBROSIO, porque segundo ele,

O conhecimento é algo gerado, organizado e difundido e é difícil negar que essas três fases de elaboração do conhecimento não podem ser estudadas separadamente. O conhecimento, nessas três fases, mostra várias dimensões: sensorial, intuitiva, emocional, racional, que igualmente não podem ser separadas. Esse é o princípio holístico que orienta nossas reflexões sobre conhecimento. (D'AMBROSIO, 1998c, p. 40)

Desse modo, *cercando-se* de uma abordagem histórico-cultural-antropológica, utiliza, como ele afirma, o “método espiral”, no qual as partes são analisadas de modo que “a cada passo” “o todo” é chamado para que se possa ter uma visão ampla da situação - ou fenômeno – em questão. Dito de outro modo, sem negar a especialização, por conta do alto nível de complexidade que as diversas áreas do conhecimento atingiram, particularmente no último século, avalia que “o aprofundamento espiral é um método holístico e a visão global é intrínseca a ele” (D'AMBROSIO, 1998c, p. 12; 1999, p. 8).

Como uma consequência disso, D'AMBROSIO busca analisar de modo holístico o ser humano e seu processo de desenvolvimento (1998c, pp. 11-12). Parte de uma compreensão do homem como membro de uma espécie animal que tem na pulsão básica de sobrevivência, juntamente com a busca pela transcendência, o motivador de seus processos de construção de conhecimento (1999, pp. 23 e 124; 1998c, pp. 36-37, 2001, p. 51). Ou seja, “conhecimento é o substrato do comportamento, que é a essência do estar vivo” (2001, p. 51). Dessa forma, *substrato* deve ser entendido em todos os seus significados para contemplar a visão que D'AMBROSIO tem do processo de produção, utilização e divulgação do conhecimento; é entendido como o resultado do *processo* vida, e também como aquilo que lhe dá suporte.

*

Segundo nosso autor, agir é inerente ao estar vivo. Qualquer forma de vida animal age sobre seu meio. Portanto o que diferencia o ser humano dos demais animais é exatamente o

seu agir motivado, com consciência acerca de seu passado e do seu futuro como possibilidade. Dessa forma, para ele, a ação humana é compreendida como um movimento determinado por um objetivo de alterar a realidade agindo sobre ela.

E nesse processo, esse agir – a ação – não se dá de modo isolado ou unilateralmente. A realidade também exerce uma ação sobre o indivíduo *informando-o* acerca da necessidade de desenvolver um *agir* característico, que lhe permita assimilar os valores inerentes a seu grupo, as relações de poder, os códigos, mitos, ritos, necessários à sua sobrevivência e à sua convivência com outros indivíduos. Por isso, a realidade é para D'AMBROSIO (1999, p. 29) a principal fonte de conhecimento, que é gerado “holisticamente e não seguindo qualquer esquema e estruturação disciplinar”.

Do mesmo modo, o reconhecimento da existência do outro *impõe* ao indivíduo a necessidade de desenvolver estratégias de comunicação para que, coletivamente, possa também desenvolver ações comuns sobre a realidade. Logo, o ser humano age sobre seu meio – realidade - de modo individual e também coletivamente. E a realidade, por sua vez, informa o indivíduo que, em contrapartida, desenvolve estratégias de ação sobre o meio. Para D'AMBROSIO esse processo deve ser entendido como um ciclo em espiral, não como uma repetição ou linearmente (D'AMBROSIO, 1999, p. 42). Pois a cada nova ação que o indivíduo exerce sobre a realidade, esta lhe impõe novos desafios, que requerem novas estratégias de ação. Em todo caso, cabe ressaltar que, na base desse processo/ciclo, estão os mecanismos de produção e de transmissão de conhecimento (1986, pp. 49 e segs.; 1993b, pp.89-95; 1998c, pp. 26 e segs.; 1999, pp. 115 e segs.; 2001, p. 52).

O conceito de *ação*, de *fatos* e o de *vida* é utilizado por D'AMBROSIO como um axioma (1998c, p. 30; 1999, p. 47). Ou seja, sob um ponto de vista matemático, é aceito sem demonstração. Mas relaciona a *ação* à existência da vida, afirmando que “vida é ação e ação é vida. Se não há vida, não há ação; se não há ação é porque não há vida” (1998c, p. 30; 1999, p. 47).

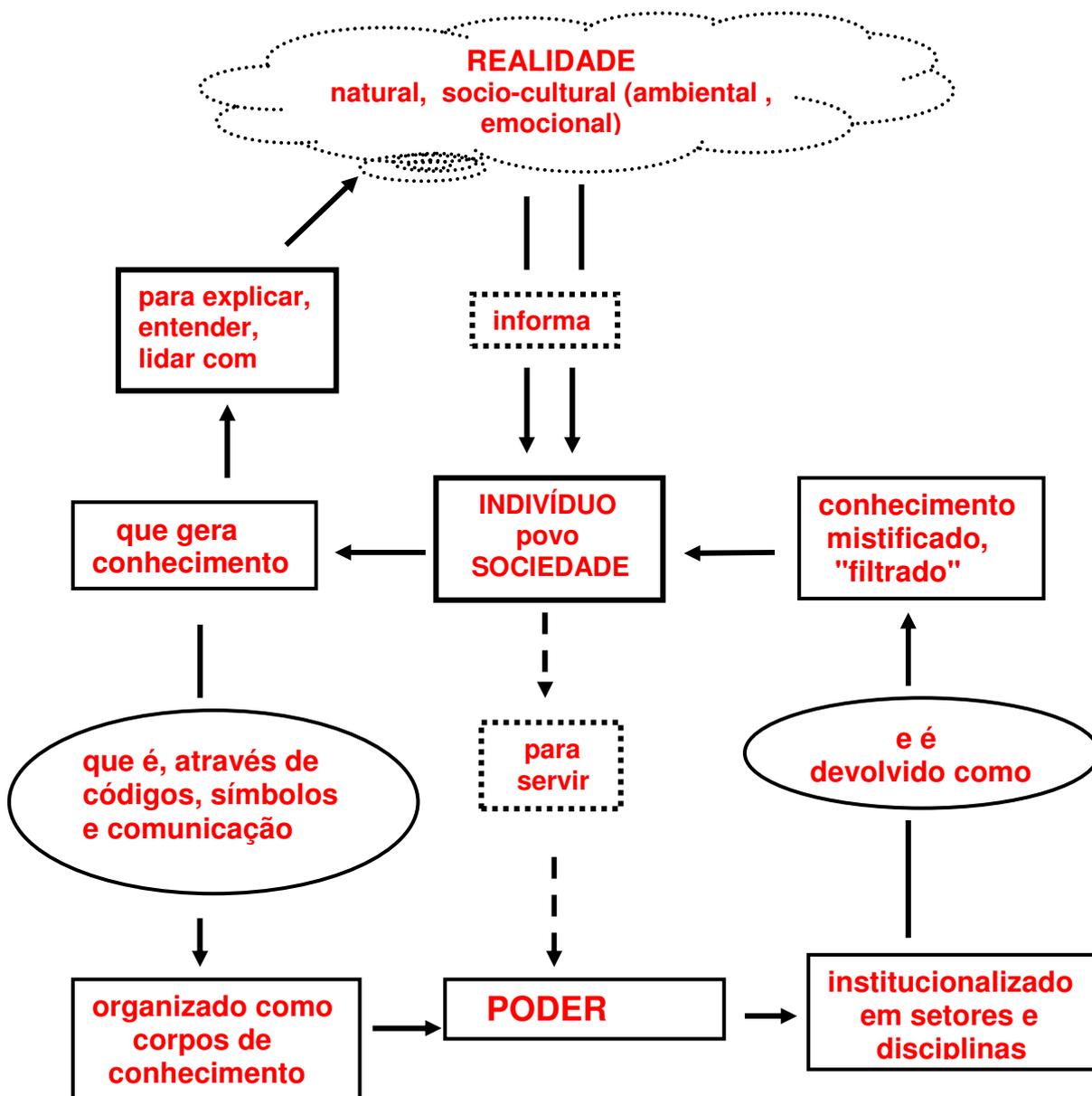
Entretanto, num momento anterior a estas colocações, D'AMBROSIO considera a ação de um modo e em sentido bastante amplo, isto é, “como a estratégia própria de nossa espécie para impactar a realidade” (1986, p. 38), compreendendo a realidade tanto a material quanto a social e, também, a psíquica. Assim, ação, sob esta *conceituação*, é qualquer atitude humana em direção à sua realidade, considerada aqui nas mais variadas instâncias.

Em outro momento, a ação é para D'AMBROSIO (1997b, p. 30; 2001, p. 56) o que “gera conhecimento. Gera a capacidade de explicar, lidar, manejar, entender a realidade”. E, também, comenta que “o conhecimento é o gerador do saber, decisivo para a ação, e por conseguinte é no comportamento, na prática, no fazer, que se avalia, redefine e reconstrói o

conhecimento” (D'AMBROSIO, 2001, p. 53). O que equivale a dizer que ação gera conhecimento e, também, que conhecimento gera ação. Isso se justifica quando compreende a vida como um ciclo e não como uma linearidade.

D'AMBROSIO considera a consciência como aquilo que mobiliza o homem à ação, ou o “propelente da ação do homem em direção à sua sobrevivência e transcendência, ao seu saber fazendo e fazer sabendo” (1997b, p. 28; 1998a, p. 21; 2001, pp. 53-54).

“CICLO DO CONHECIMENTO”



Desse modo, mesmo considerando *consciência*, também em termos biológicos, como algo ainda não explicado, D'AMBROSIO (1999, p. 43) admite que é através da aquisição de consciência que o ser humano torna-se, efetivamente, humano, integrando-se numa unidade corpo-mente-ambiente (1999, p. 42). A relação homem-ambiente é visualizada no digrama

“ciclo do conhecimento” (Figura acima) de D’AMBROSIO⁹¹. Como mostra o esquema, o indivíduo *afeta* e é afetado pela realidade que o cerca. As suas relações com o meio não se dão de modo neutro; ao mesmo tempo em que os conhecimentos gerados exercem alguma influência sobre a realidade, esta volta a informar o indivíduo. Entretanto, como o próprio esquema sugere, esta relação é mais complexa do que o que mencionamos aqui. Assim, voltaremos a este esquema em outros momentos.

4.2.1 - Cultura e poder

Segundo D’AMBROSIO, nesse processo *de tornar-se humano* ocorre inevitavelmente a *descoberta* do outro indivíduo e da necessidade de comunicação, o “que leva os indivíduos a reconhecer alguns fatos em comum e a definir estratégias para ação comum” (1999, p. 46), surgindo assim a cultura. Ou seja, a cultura surge quando da interação de um indivíduo com o seu meio e com outros indivíduos e “se manifesta através de reações e comportamentos parecidos de indivíduos, o compartilhamento de codificações para comunicação (linguagem), símbolos e mitos e conseqüentemente valores” (D’AMBROSIO, 1998c, p. 29). Dessa forma, a cultura é definida como “a associação, simbiótica, de conhecimentos compartilhados e de comportamentos compatibilizados” (2001, p. 59).

Em resumo, para D’AMBROSIO,

Grupos de indivíduos que vivem em sociedade, sujeitos a condições naturais específicas, compartilham as mesmas respostas a estas especificidades, o mesmo matema: os modos e estilos resultantes da sobrevivência e transcendência, que se manifestam nas comunicações, instrumentos e técnicas, poder e estrutura de trabalho, mitos e símbolos, religiões e sistemas de explicação. Em outras palavras, o que chamamos simplesmente de cultura. (D’AMBROSIO, 1997b, p. 169)

Vale pontuarmos que, para D’AMBROSIO, o fato de a cultura ser essencial para a vida em sociedade, isso não implica que compreenda a sociedade como uma *junção* homogênea de pessoas que dividem um mesmo espaço. Ao contrário, sociedade é conceituada por ele como “um agregado de indivíduos (todos diferentes) que vivem num mesmo espaço e tempo” (1999, p. 14). Assim, ao mesmo tempo em que cada indivíduo é único, tem a sua individualidade, para viver em sociedade é necessário que *aceite* – se submeta a – comportamentos e, da mesma forma, compartilhe conhecimentos com a coletividade (1999, p. 14). Ou seja,

⁹¹ Este esquema nos foi fornecido via e-mail pelo autor, entretanto ele aparece em várias de suas obras, particularmente em D’AMBROSIO (1993b, p. 89).

No compartilhar e no aderir a comportamentos, que são parte da prática social, o indivíduo aceita certas restrições ao que seria seu comportamento individual. Tendências e impulsos são refreados e as necessidades de cada indivíduo são satisfeitas de acordo com os padrões do grupo e dos valores que são assumidos e respeitados, criando assim deveres para com o grupo e direitos de receber do grupo. Sua ação subordina-se ao interesse comum e suas necessidades recebem a atenção dos demais membros da sociedade. O problema maior que a espécie humana enfrenta é o equilíbrio entre o comportamento aí, no qual reside a criatividade, e o comportamento social, que é necessário para a convivência. (D'AMBROSIO, 1999, pp. 14-15)

Dessa forma, a vida em sociedade impõe certa tensão entre a conservação da individualidade e a aceitação de *parâmetros* de convivência coletivos. Naturalmente, não podemos compreender essa dinâmica sem o componente de poder inerente a ela, como pontua KNIJNIK (1996, p. 89).

D'AMBROSIO (1998c, p. 38; 1999, p. 53) ressalta que o exercício do poder através do conhecimento tem sido uma característica marcante da civilização ocidental.

Assim, considera inegável o fato de que o povo gera conhecimento através das formas abordadas acima. Porém, este conhecimento gerado pelo povo é expropriado pelos grupos dominantes do poder, que o codifica adequadamente a seus interesses antes de o *devolver* ao povo.

A vida em sociedade implica a necessidade de haver formas de se divulgar e compartilhar conhecimentos que, em essência, são necessários à vida social. Nesse sentido, a estrutura de poder estabelecida não apenas expropria os conhecimentos produzidos socialmente/individualmente, mas os *institucionaliza*, os *estrutura e os codifica* em conformidade, como mencionamos antes, aos interesses da estrutura de poder, dos grupos dominantes, antes de os *devolver* ao povo (D'AMBROSIO, 1993b, pp. 88-97). Ou seja, os conhecimentos devolvidos ao povo passam por tipos de filtros – mecanismos institucionais - de modo que

Se na sua origem esses conhecimentos vêm embutidos numa mística própria do tecido cultural no qual são gerados, após a expropriação há todo um processo de mistificação, de geração de mistérios, que os tornam inacessíveis no seu todo e nas suas implicações e mesmo irreconhecíveis a partir do contexto cultural que foi o substrato da sua origem. (D'AMBROSIO, 1993b, p. 88; 1998c, p. 23; 1999, p. 38)

Isso fica evidenciado no esquema “Ciclo do conhecimento” quando explicita os modos e o lugar na teia das relações sociais ocorrem a interpolação dos conhecimentos mistificados.

Dentre os mecanismos ou processos de mistificação do conhecimento devolvido ao povo, D'AMBROSIO coloca “as escolas, as profissões, os graus acadêmicos e toda uma série

de mecanismos de habilitação e credenciamento”, e também, “os sistemas de justiça, econômico, de saúde, de ciência, etc.”, que “funcionam de acordo com regras e códigos que, em si, constituem novos corpos de conhecimento” (1993b, pp. 88-89). Estes instrumentos/mecanismos, naturalmente, estão impregnados dos valores - da ideologia - da estrutura de poder.

Não apenas o conhecimento devolvido é mistificado, mas, da mesma forma, são criados sistemas de credenciamento, desenvolvidos também pela estrutura de poder, de maneira a impedir *desvios* no processo de evolução. Tal credenciamento é feito através de filtros como “diplomas, os exames, as habilitações profissionais, títulos acadêmicos, certificados e semelhantes destinados a identificar aqueles que são confiáveis para agir nessas funções” (D’AMBROSIO, 1993b, p. 89).

Assim, D’AMBROSIO coloca como executores da devolução das diversas formas de conhecimento ao povo “os professores, os advogados, os economistas, os médicos etc.”, que são, vale repetirmos, devidamente “credenciados pela própria estrutura de poder, de maneira a assegurar seu compromisso ideológico” (1999, p. 39).

Dessa forma, a estrutura de poder, ao mistificar os conhecimentos e controlar os mecanismos e executores da devolução deste ao povo, propaga a idéia de que o conhecimento é estático e congelado. Entretanto, D’AMBROSIO considera que

O conhecimento, naturalmente em permanente modificação, uma vez expropriado pelas estruturas de poder, vai sendo convenientemente fragmentado em disciplinas e áreas de competência para justificar ações setoriais no exercício do poder. Naturalmente, essa fragmentação, como todo método, desencoraja crítica. Assim, o conhecimento gerado e organizado para satisfazer os anseios de sobrevivência e de transcendência, e essa fase inclui crítica, é devolvido já elaborado e organizado aos seus geradores para que os mesmos sobrevivam sem crítica e sirvam ao poder. (1999, p. 149)

Também, o que deve ser considerado como conhecimento *válido* é passivo de controle pela estrutura de poder – e, fundamentalmente – pelos executores da devolução ao povo. Assim, aquelas formas de conhecimento inerentes a grupos minoritários, no sentido de não possuírem poder, não são aceitos como válidos, ou quando muito, são simplesmente chamados de “tradições”. No caso de grupos marginalizados, como os indígenas, D’AMBROSIO comenta que sua língua é rotulada de “inútil”; sua religião torna-se “crendice”; sua arte e seus rituais são “folclore”; sua ciência e medicina são “superstições” e sua matemática se diz “imprecisa” e “ineficiente”, quando não “inexistente”. Sua cultura é tratada, por um número considerável de antropólogos, como objeto (1999, p. 86).

Logo, como ressalta D'AMBROSIO (1999, p. 39), é natural que o indivíduo perca a noção de todo esse processo de geração, organização e divulgação do conhecimento, mas, fundamentalmente, não compreenda o modo como está sendo cooptado pela ideologia dominante.

4.2.2 - Educação como uma ação

D'AMBROSIO, ao longo de toda a sua obra, é enfaticamente contrário às formas de ensino há muito praticadas em nossas escolas. Sua crítica se estende a todas as formas de distorção daquilo que se entende por educação escolar. Sendo mais explícito, no que diz respeito à avaliação da aprendizagem de nossos educandos e aos programas – particularmente de matemática – que, segundo ele *DÓI*, porque são *desinteressantes, obsoletos e inúteis*.

A crítica de D'AMBROSIO ao sistema educativo – não apenas brasileiro – sedimenta-se, naturalmente, numa compreensão – e numa proposta - do que é educação. Para ele, uma educação pautada na mera transmissão de conteúdos é algo insustentável em qualquer sociedade, mas principalmente naquelas em vias de desenvolvimento (2001, p. 46). Dessa forma, compreende que as formas educativas vigentes estão atreladas - e a serviço - de uma estrutura de poder que visa principalmente: a) a marginalizar a maioria da população; b) a selecionar lideranças entre as camadas mais abastadas da população (1986, p. 15). E o modo como são organizadas, do ensino pré-primário ao superior, não permitem que cada etapa tenha objetivos próprios voltados para o desenvolvimento afetivo-intelectual-social do educando. Isso porque, segundo ele, têm um “caráter propedêutico, sempre preparando o aluno para outra etapa, sem jamais dar à prática educativa o caráter de completar uma fase de formação como importante em si mesma” (1997b, p. 149). Complementarmente a tal atitude, critica também a organização em séries, segundo faixa etária dos alunos e a idéia de um currículo nacional (2001, p. 61). Nosso autor, pontua que essas questões são inerentes a atitudes pautadas em teorias de aprendizagem fortemente influenciadas pelo estruturalismo conseqüente do pensamento cartesiano (1999, p. 120).

Para D'AMBROSIO, a fragilidade desse sistema, essencialmente estruturalista, é evidenciado pela evasão, repetência e pela queda dos resultados (1998a, p. 120; 1999, p. 92; 2001, p. 82). Também, segundo ele, “tudo o que há de mais moderno em cognição e aprendizagem mostra que testes padronizados muitas vezes têm um efeito negativo no aprendizado” (1998a, p. 64). Por isso, considera as atuais formas de avaliação praticadas como “a maior aberração de um sistema educacional” (1986, p. 94).

Assim, a forma como as avaliações são praticadas faz com que funcionem como filtros no processo de *devolução* do conhecimento ao povo, implementado pela estrutura de poder,

como mencionamos antes. O que gera distorções no que se entende por educação com sérias conseqüências sociais. Primeiro, porque, ao não dar respostas aos problemas educacionais e sociais, as avaliações, na medida em que reforçam a iniquidade, causam o que D'AMBROSIO chama de “deformações às vezes irrecuperáveis”, tanto “dos alunos e professores, individualmente, quanto de escolas e do próprio sistema” (1999, p. 92). E aponta como conseqüências destas *deformações*, a alienação e a corrupção de todos os envolvidos no processo – alunos, professores, pais, administradores entre outros. Alienam porque representam âncoras de um sistema de ensino pautado na “transmissão de explicações e teorias (ensino teórico e aulas expositivas) e no adestramento em técnicas e habilidades (ensino prático com exercícios repetitivos), e totalmente equivocadas, como mostram avanços mais recentes de nosso entendimento dos processos cognitivos” (2001, p. 81). E corrompem de várias formas, mas essencialmente “num sentido mais amplo e ainda mais grave, pois esses modelos levam os avaliados a se adaptar ao que é desejado pelos avaliadores” (1998a, p. 63). Isso propicia, como ressalta FERREIRA (1997, p. 67), que a escola acabe por perder o seu significado de instituição que estaria a serviço do processo de construção do “tornar-se cidadão”, para assumir o papel de fornecedora de título que “dá direito a emprego melhor”. O que em si é outra forma de corrupção.

Segundo, porque as avaliações têm contribuído para impedir que se implementem formas educativas – currículos - adequados a cada região que têm problemas, formas culturais e realidades distintas. Talvez a dificuldade que representaria para a estrutura de poder avaliar formas educativas distintas faça com que as avaliações, isto é, o que elas cobram em termos de conteúdos, direcionem os currículos para um tipo único e homogêneo. Ou seja, reforçam a idéia do currículo nacional e padronizado. O que, por sua vez, reforça a idéia do estruturalismo disciplinar.

Finalmente, os sistemas de avaliação não permitem que outras formas de conhecimento sejam incorporadas ao currículo. Quando muito, os conhecimentos prévios dos educandos são tratados como algo a ser *superado* através do processo pedagógico, que *introjeta* os conhecimentos *universais*, determinados pela estrutura de poder, em seu lugar. O que é representativo de uma das piores formas de distorção do sentido da educação, na medida em que, pautando-se num *pseudo*-respeito ao outro, o aliena numa realidade que lhe é opressora, e o alija daquilo que lhe é bastante caro: a sua identidade.

Tanto os conhecimentos locais, de cada região, quanto conhecimentos relacionados à utilização de novas tecnologias, principalmente calculadoras, no caso da matemática, são marginalizados pela estrutura dominante.

Para D'AMBROSIO, (1993a, p. 17) “ignorar a presença de computadores e calculadoras na educação matemática é condenar os estudantes a uma subordinação total a subempregos”.

Porém, a negação - ou resistência - ao uso de novas tecnologias não pode ser *explicada* sem uma compreensão mais ampla das questões relacionadas à educação. Nesse sentido, D'AMBROSIO argumenta que a negação em si está atrelada a outros fatores, que não podem ser interpretados apenas no âmbito de uma questão meramente metodológica de ensino. Pois, segundo ele,

Em função da tecnologia disponível, surgem novos objetivos para a educação matemática. Muitas vezes a resistência vem embebida de um discurso ideológico obsoleto, que dificulta a superação dos males do capitalismo perverso, identificados na iniquidade, arrogância e prepotência, tão comuns nas escolas atuais. E também novos conteúdos, importantes e atuais, que nunca poderiam ser abordados sem a informática. (D'AMBROSIO, 2001, p. 55)

Logo, não podemos descartar a tese de que a não utilização de novas tecnologias representa, também, uma forma de controle da estrutura de poder dominante sobre a educação. Isso fica de certo modo evidente quando se observa que as calculadoras iniciaram o que podemos chamar de seu *processo de barateamento* na década de 70, chegando aos anos 80 custando muito pouco, e nos anos 90, quase nada. Atualmente podem ser adquiridas como brindes na compra de diversos produtos ou são vendidas por valores extremamente acessíveis. E mesmo assim, ainda não são uma realidade nas salas de aula de matemática. Qualquer resposta a esta situação esbarrará em questões ideológicas. O fato é que esta tecnologia não modificou as práticas docentes e o ensino continua da mesma forma que antes.

Essas questões, somadas ao fato de que pesquisas têm mostrado que “os resultados obtidos numa série têm pouca relação com o desempenho em séries posteriores”, principalmente em matemática” (D'AMBROSIO, 1998a, p. 65), corroboram a tese de que o sistema educativo assim organizado é excludente e está a serviço de uma certa camada da população.

Condizente com as críticas que faz ao sistema educativo, D'AMBROSIO considera que a avaliação, ao contrário de ser um instrumento para reprovar os educandos, deve ser utilizada como um instrumento auxiliar do professor no processo de construção do que chama “esquema de conhecimento teórico e prático” do educando. Assim, defende que “selecionar, classificar, filtrar, reprovar e aprovar indivíduos para isto ou aquilo não são missão do educador. Outros setores da sociedade devem se encarregar disso” (1998a, p. 78).

D'AMBROSIO compreende a educação como uma ação (1999, p. 15), ou seja, como o resultado de estratégias definidas e desenvolvidas pela sociedade a partir da leitura da realidade, tendo como objetivos principais “a) possibilitar a cada indivíduo atingir seu potencial criativo; b) estimular e facilitar a ação comum, com vistas a viver em sociedade e exercer cidadania”. E tem como elemento fundamental a ética. Assim, a busca ou construção da ética que, de alguma maneira, conduza ao que chama de paz total (1999, p. 112), como mencionamos antes, é o que D'AMBROSIO coloca como objetivo primeiro da educação.

Fica de algum modo evidente que as teorizações de D'AMBROSIO em termos pedagógicos são uma consequência da sua *abordagem holística do conhecimento*. Desse modo, entende a transdisciplinaridade como meio de se chegar ao conhecimento global do ser humano, superando a dicotomização de suas dimensões racional, emocional, intuitiva, sensorial.

Por isso as colocações de D'AMBROSIO sobre educação caminham para a construção de uma proposta pedagógica muito ampla, porque, em linhas gerais, nega a idéia de um currículo nacional e fechado e defende a idéia de um currículo dinâmico e voltado às questões locais; nega a organização disciplinar e propõe uma organização transdisciplinar; nega a transmissão pura e simples de conteúdos e propõe uma abordagem que parta das motivações e percepções materiais e intelectuais mais imediatas dos educandos⁹². Enfim, nega a abordagem estruturalista e propõe uma abordagem educacional holística (1986a; 2001).

Resume o que propõe da seguinte forma:

A essência da minha proposta é uma educação universal, atingindo toda a população, proporcionando a todos o espaço adequado para o pleno desenvolvimento de criatividade desinibida, que ao mesmo tempo em que preserva a diversidade e elimina as inequidades, conduz a novas formas de relações intra e interculturais sobre as quais se estruturam novas relações sociais e uma nova organização planetária. Essa proposta tem implícita nela uma ética, que eu chamo ética da diversidade:

1. *Respeito* pelo outro com todas as suas diferenças;
2. *Solidariedade* com o outro na satisfação de necessidades de sobrevivência e de transcendência;
3. *Cooperação* com o outro na preservação do patrimônio natural e cultural comum.

Essa ética pode ser praticada em todas as nossas ações e no meu entender deveria pautar o comportamento do professor. Ela conduz à paz interior, à paz social e à paz ambiental, e como consequência, à paz militar.

Atingir a paz total é nossa missão maior como educadores, em particular como educadores matemáticos. (D'AMBROSIO, 1998a, p. 120)

⁹² D'AMBROSIO (1998a, p. 31) ressalta que, quando fala em situações “mais imediatas”, não está se referindo às questões utilitárias em termos de conteúdos, mas refere-se a dados/fatos que, de uma forma ou de outra, sejam pertinentes ao processo de desenvolvimento cognitivo do educando e que o motivem a superar desafios, que o motivem a aprender a aprender. Da mesma forma, defende que essas situações imediatas devem estar relacionadas com a identificação cultural dos alunos (1993a, p. 17).

4.2.3 - Currículo

Mesmo no caso de um país detentor de uma grande riqueza étnico-cultural, como o Brasil, a educação tem negado esse fato. De maneira que a negação da importância das relações interculturais tem servido de base à idéia de um currículo nacional único. D'AMBROSIO faz uma dura crítica a isso. Segundo ele, tanto a idéia de um currículo único quanto a crença de que uma organização curricular enriquecida em conteúdos podem melhorar o ensino, são ingênuas (1993a, 51; 1998a, p. 28).

De fato, a sua proposta educacional parte do reconhecimento e da valorização das relações interculturais, de modo que uma educação multicultural é uma consequência natural que vem facilitar o que chama de “novo estágio de desenvolvimento de nossa espécie” (D'AMBROSIO, 2001, p. 62). Ou seja, para nosso autor, as facilidades de comunicação, transporte, o reconhecimento e valorização das diferentes maneiras de se explicar e resolver problemas, de lidar com a realidade, compõem um mosaico de relações a que apenas uma educação multicultural poderá dar suporte. Naturalmente, na base de suas teorizações encontra-se o Programa de Pesquisa Etnomatemático.

Assim, um modelo curricular entendido como as estratégias de ação necessárias para atingir as metas da educação (D'AMBROSIO, 1997b, p. 72; 1999, p. 16; 2001, p. 63) não pode ser único, estático, *monocultural*, mas, segundo nosso autor, deve ser dinâmico. Isso porque compreende o currículo de forma que conteúdos, objetivos e métodos estão inter-relacionados (1986, p. 44; 1999, p. 96). A avaliação, como normalmente é colocada como uma quarta questão inerente aos currículos *monoculturais*, não é considerada por D'AMBROSIO, pois entende, por um lado, que avaliar no sentido de excluir não é tarefa da educação, como já foi dito. E, por outro lado, uma avaliação do processo, no sentido de monitorar as suas falhas e os seus sucessos, no sentido de reorientar a prática (1999, p. 98), é inerente a uma proposta pedagógica multicultural.

Nesse sentido, a sua conceituação de currículo, que é “de natureza holística”, trabalha os três componentes - objetivos (O); conteúdos (C); e métodos (M) – de forma solidária, fazendo alusão ao currículo como um ponto no espaço, onde O, C e M representam as suas coordenadas “no sistema cartesiano tridimensional” (1986, p. 44). Assim, compreende que qualquer alteração em uma das *coordenadas* implica necessariamente uma alteração naquilo que compõe o currículo, ou seja, nas ações educativas.

Estas colocações são feitas como uma contraposição à aceitação cartesiana do currículo em que os componentes objetivos, conteúdos e métodos são vistos isoladamente, de modo estático, de forma que o educador, como ressalta D'AMBROSIO (1997b, p. 72), sabe

exatamente o que vai ensinar (conteúdo), o modo como deverá ensinar (métodos) e para quem vai ensinar (objetivos) o que, a seu ver, representa uma forma “análoga do teylorismo em educação” (1998a, p. 67). Naturalmente, tal conceituação e prática curricular segue modelos e “objetivos de uma sociedade conservadora” e, particularmente no caso da educação matemática, D’AMBROSIO ressalta que os objetivos são ainda aqueles que têm suas raízes numa “ordem estabelecida pelas relações coloniais” (1998a, p. 88), ressaltando que “uma educação nesse modelo não merece ser chamada como tal. Nada mais é que um treinamento de indivíduos para executar tarefas específicas. Os objetivos são intelectualmente muito pobres. Indivíduos passando por isso talvez saiam capacitados como mão-de-obra para execução de trabalhos de rotina” (1998a, p. 67).

A realidade da educação no Brasil é suficiente para nos mostrar que um modelo de currículo único e obrigatório não implica em qualquer melhoria na educação em si, ou em termos de uma mobilidade social. Para nosso autor, a insistência em se manter um currículo assim representa o que chama de uma “ilusão napoleônica”. Dessa forma, considera que um currículo, ao contrário de tal idéia, deve ser dinâmico e

[...] deve refletir o que está acontecendo na sociedade. A dinâmica curricular sempre pergunta ‘onde’ e ‘quando’ um currículo tem lugar e o problema-chave na dinâmica curricular é relacionar o momento social, tempo e lugar, para o currículo, na forma de objetivos, conteúdos e métodos de uma forma integrada. O momento social é mais do que simplesmente tempo e local ou quando e onde. Trago à tona uma dimensão extra de natureza mais complexa, que é a diversidade cultural. (1993a, p. 64).

Assim, a sua proposta de um currículo dinâmico rompe com a linearidade de um currículo cartesiano ao propor a diversidade cultural como um importante componente na ação educativa. Dessa forma, o currículo dinâmico é socialmente, historicamente e culturalmente contextualizado. Dito de outro modo, o *esquema* curricular, mesmo pautado de modo solidário nos componentes conteúdos, objetivos e métodos, deve levar em consideração também, os componentes *quando* (tempo), *onde* (espaço) e diversidade cultural (D’AMBROSIO, 1993a, p. 64).

Nesse sentido, se aproximando talvez da compreensão de um currículo crítico defendido por SKOVSMOSE (2001), D’AMBROSIO (1997b, p. 75) defende o que, em suas propostas de inovação curricular, considera como “absolutamente necessário [...]: espaço para críticas e polêmicas”. O que é natural, tendo em vista que em sua conceituação de currículo dinâmico, reconhece que tanto os interesses quanto as experiências e conhecimentos prévios dos indivíduos são variados (1999, p. 112). O que equivale a dizer que o currículo dinâmico

deve ser, de alguma forma, *negociado* entre as *partes* envolvidas no processo pedagógico. Ou seja, pelos legisladores, educadores, pais e, principalmente, pelos educandos.

Sintetizando, o currículo dinâmico é uma estratégia de ação comum e repousa sobre três etapas que se desenvolvem simultaneamente:

- *motivação*, resultado de condições emocionais e da interface passado/futuro;
- *elaboração de novo conhecimento* mediante troca/reconstrução de conhecimentos;
- *socialização* mediante a realização de tarefas comuns.

[...]

Coerente com a definição de educação dada acima, essa conceituação de currículo permite que cada indivíduo se sinta, nessa ação comum, realizado nas suas expectativas. A redução de tensões competitivas e sua substituição pela cooperação é um fator positivo no estímulo à criatividade (D'AMBROSIO, 1999, p. 113)

Naturalmente, tais colocações implicam uma completa modificação do que se entende por educação, em geral, e por educação matemática, em particular. Além disso, tornam-se evidentes as dificuldades inerentes à implementação de um tal currículo. E D'AMBROSIO sinaliza que está ciente disso, quando comenta que “o ponto crítico é a passagem de um modelo de currículo cartesiano, estruturado previamente à prática educativa, a um currículo dinâmico, que reflete o momento sociocultural e a prática educativa nele inserida”. Também, são óbvias as implicações em termos das atribuições docentes, o que implica uma nova conceituação de formação de professor, sendo este, para D'AMBROSIO, “o grande desafio” (1999, p. 115).

Nessa direção, em termos de um encaminhamento prático de suas idéias para a educação elementar, D'AMBROSIO defende que o currículo dinâmico deve ser encaminhado segundo o que considera como seus componentes básicos, aquilo que entende por *materacia*, *literacia* e *tecnoracia* (1999, p. 79; 2001, p. 67). Estes termos são considerados por ele como neologismos, embora ressalte que “algumas vezes tenham aparecido na literatura educacional” (D'AMBROSIO, 2001, p. 66),⁹³ mas com significados ligeiramente diferentes daqueles que ele lhes atribui.

Nosso autor atribui as seguintes definições para esses termos/conceitos:

LITERACIA: a capacidade de processar informação escrita e falada, o que inclui escrita, leitura, cálculo, diálogo, ecálogo, mídia, internet na vida cotidiana **[Instrumentos Comunicativos];**

MATERACIA: a capacidade de interpretar e analisar sinais e códigos, de propor e utilizar modelos e simulações na vida cotidiana, de abordar abstrações sobre representações do real **[Instrumentos Analíticos];**

⁹³ Em seu livro *Educação para uma sociedade em transição*, D'AMBROSIO (1999, pp. 61 e segs.) comenta sobre possíveis origens desses termos na literatura educacional. Em todo caso, estamos interessados aqui particularmente na definição dada por ele, e não em outras possíveis.

TECNORACIA: a capacidade de usar e combinar instrumentos, simples ou complexos, inclusive o próprio corpo, avaliando suas possibilidades e suas limitações e a sua adequação a necessidades e situações diversas [Instrumentos Materiais] (D'AMBROSIO, 1999, p. 63 e 2001, pp. 66-67);

Para D'AMBROSIO, esses conceitos representam uma proposta para a organização do currículo dinâmico. Contudo, ressalta que isso dependerá fundamentalmente do que considera “uma nova atitude do educador”, que, segundo ele, deverá primeiro “reconhecer seu novo papel na educação do futuro” e para isso deverá também assumir “a responsabilidade de sua transformação”.

O reconhecimento e desenvolvimento desses três tipos de *Instrumentos* – comunicativos, analíticos e materiais – representam, então, uma forma de se comprometer o processo pedagógico, ou a ação pedagógica, com a construção de um cidadão consciente de seus direitos e deveres, e apto para lidar com as diferentes formas como os conhecimentos são construídos e *utilizados* socialmente. O que permitirá ao indivíduo perceber e incorporar estratégias para uma ação crítica em seu meio, incluindo-se aí não apenas a sua habilitação para lidar com os novos aparatos tecnológicos, mas fazer uma crítica ao seu mau uso. Do mesmo modo, permitirá uma nova forma de integração homem-natureza, na medida em que as limitações da sociedade/indivíduo são, necessariamente, componentes no desenvolvimento dos três processos.

Mas, fundamentalmente, os três conceitos acima, segundo D'AMBROSIO (1999, p. 136) respondem “à necessidade de formação ampla, imprescindível para o novo mercado de trabalho que se delinea”. O fato é que a especialização já não corresponde às necessidades dos novos processos de produção e de geração de riquezas – e de conhecimentos. Cada vez mais faz-se necessária a transdisciplinaridade, não apenas num sentido educacional, mas social. A exemplo do que ocorre na natureza, a figura do especialista tende a desaparecer⁹⁴. Dessa forma, as vertentes do currículo dinâmico, apresentadas por D'AMBROSIO, representam um tipo de resposta adequada ao atual momento social em que vivemos, no qual o desgastado modelo de currículo disciplinar e estruturalista já não corresponde mais aos problemas e necessidades sociais que são postas aos educandos. A velocidade com que as tecnologias surgem e se sobrepõem é um exemplo típico desse novo tempo e das novas necessidades de se formar um ser humano mais consciente de si mesmo, do próximo e dos problemas que a sua ação pode causar para todo o planeta.

⁹⁴ Estamos fazendo aqui uma alusão ao que ocorreu - e ocorre - com diversas espécies animais que, de tão especializadas que eram em abater apenas um tipo de caça para sua alimentação, ou em obter apenas um tipo de fruto, desapareceram quando as suas fontes *únicas* de energia acabaram..

Ainda, as três vertentes do currículo dinâmico – materacia, literacia e tecnoracia – permitem corrigir outras distorções causadas pelo currículo único, com forte recorte da ideologia dominante. Segundo D’AMBROSIO (1986, p. 58), o aluno, antes de chegar à escola, possui diferentes competências matemáticas que são aprendidas através da convivência com seus pais, amigos, vizinhos, etc. “O indivíduo passa alguns anos adquirindo essas raízes. Ao chegar à escola, normalmente existe um processo de aprimoramento, transformação e substituição dessas raízes”, porque são reprimidas e degredadas (1986, p. 58) como uma consequência do currículo e das relações autoritárias de ensino, entre outros fatores. Ocorre, portanto, um tipo de conversão do indivíduo, no qual o esquecimento de suas raízes e, por vezes, até a negação delas são os resultados (2001, p. 41). Além disso, o que se pretendia que os alunos aprendessem – em relação à matemática – fica comprometido por outros fatores como evasão, repetência, pela sensação de fracasso que um currículo *autoritário* causa. Dessa forma, o educando torna-se “mais dependente do que antes de ir para a escola” (1986, p.58), tornando-se um tipo de analfabeto matemático, reforçando a in experiência democrática que permeia nossa constituição sócio-cultural.

Assim, o currículo dinâmico defendido por D’AMBROSIO é uma forma de permitir que sejam garantidos ao educando os instrumentos – técnicas, conhecimentos, etc. - com os quais possa lidar e sobreviver dignamente na sociedade, ao mesmo tempo em que “tem que incluir como um tópico básico o conhecimento, a compreensão, a incorporação e compatibilização de práticas populares conhecidas e correntes [...]. Em outras palavras, o reconhecimento e a incorporação de etnomatemática no currículo” (1986, p. 60).

4.2.4 - Etnomatemática

A etnomatemática surge, possivelmente, como uma consequência dos questionamentos que D’AMBROSIO vinha impondo a si mesmo sobre a matemática, seu ensino, a produção de conhecimento e, principalmente, a ciência em geral.⁹⁵ Devemos acrescentar a esse panorama, a trajetória pessoal de nosso autor como sendo de extrema importância para os questionamentos que se impôs. Ou seja, os contatos, os locais e países visitados, os ambientes de trabalho, enfim, a sua história de vida compõe um mosaico que adquire uma coloração única e de extrema importância na construção do ser humano conhecido simplesmente por “Ubi” em diversas partes do planeta.

⁹⁵ Naturalmente existem outras vertentes relativas a uma compreensão e definição do que se considera como etnomatemática. Entretanto, não abordaremos aqui esta questão, e nos voltaremos apenas para as contribuições de D’AMBROSIO.

Como ressaltamos antes, a sua atuação na África, nos países da América Latina e o conhecimento da realidade de todos os Estados brasileiros foram de fundamental importância em termos do reconhecimento/valorização de outras formas matemáticas - e de produção de conhecimento em geral - diferentes daquelas de origem européia. Particularmente, a sua atuação na República do Mali, em 1970, no “Center Pédagogique Supérieur de Bamako”, um programa que, ainda segundo ele, foi “idealizado pelo poeta e educador Gerar-Félix Tchicaya (ou Tchicaya U-Tamsi, como é conhecido na literatura)” (1991, p. 5).

D’AMBROSIO comenta que, a necessidade de desenvolver o potencial de pesquisa naquele país, de modo que fosse atrativo aos jovens “de talento” e também que fosse ao “encontro dos anseios do povo e dos projetos nacionais para o desenvolvimento” fez com que ele se envolvesse, paralelamente às questões do ensino, com as questões (ou área) da “Ciência, Tecnologia e Sociedade” (1991, p. 5).

Ainda segundo nosso autor,

As inúmeras conversas com Tchicaya e com intelectuais africanos, em particular malienses, e o conhecimento da realidade global do país levaram-me a conceituar Etnociência e Etnomatemática como uma alternativa epistemológica mais adequada às diversas realidades sócio-culturais do que a Ciência e a Matemática dominantes, de inspiração e estruturação inteiramente européia. Isto encontrou respaldo nos importantes trabalhos dos antropólogos Cheik Antar Diop e principalmente Nazi Boni.

O termo Etnomatemática pareceu-me então mais abrangente que Matemática Antropológica, ou Etnografia Matemática, ou Matemática Cultural ou outras tantas propostas que, desde o início do século e como resultado do grande desenvolvimento das pesquisas antropológicas, vinham destacando a prática matemática nas culturas dos povos então colonizados. Embora se falasse muito em Etnobotânica, Etnoastronomia, Etnometodologia e mesmo Etnomedicina e Etnopsiquiatria, não me lembro de ter visto o termo Etnomatemática antes, e certamente não no sentido que eu propunha. A própria Etnociência tinha, na minha concepção, um sentido mais abrangente, certamente evitando o eurocentrismo que caracterizava a grande maioria dos enfoques antropológicos. (1991, pp. 5-6)

Quando D’AMBROSIO comenta que o termo etnomatemática “pareceu mais abrangente que...”, na citação acima, está se referindo, é possível supor, ao que podemos chamar movimento internacional empreendido, isoladamente a princípio, por psicólogos, antropólogos, lingüistas e sociólogos, de identificação/reconhecimento e valorização de um fazer matemático diferenciado de grupos “culturalmente diferenciados” (D’AMBROSIO, 1991, p. 6).

Entretanto, como ressalta nosso autor, muitas vezes a explicação para o “fazer matemático diferenciado” tinha por base ainda o “enfoque fundamentalmente eurocêntrico”,

colocando as formas matemáticas de origem mediterrânea “como padrão que orienta a compreensão do modo de pensar matemático nas culturas estudadas” (1991, pp. 6-7).

Em nossa pesquisa de mestrado (SANTOS, 2002, pp. 56 e segs.), tendo por base as contribuições de BARTON (1986), KNIJNIK (1996), FERREIRA (1997) e (VERGANI, 2000), entre outros, apresentamos um resumo das diferentes nomenclaturas que outros pesquisadores atribuíram para esse “fazer matemático” diferenciado.

Nesse panorama, D’AMBROSIO comenta que:

Na nossa proposta de se examinar “Por que Educação Matemática?” estava implícita a proposta de se perguntar “Por que Matemática?”, do ponto de vista histórico, e, portanto, social e político, do ponto de vista cognitivo e naturalmente do ponto de vista pedagógico. Uma “aproximação” etimológica mostrou-nos que efetivamente Etnomatemática é o nome mais adequado para esse programa abrangente sobre geração, transmissão, institucionalização e difusão do conhecimento. (D’AMBROSIO, 1991, p. 7)

Desse modo, coloca a matemática e seu processo de construção como permeado de valores histórico-culturais. E, ao fazer isso, está criticando implicitamente certa concepção filiada ideologicamente ao estruturalismo e ao idealismo que, em geral, vêem a matemática de modo acríptico e neutro.

Assim, abre espaço para uma “consciência de que a etnomatemática tem uma missão no mundo de hoje que transcende o interconhecimento das alteridades socioculturais. Cabe-lhe apontar um caminho de transformação crítica das nossas próprias comunidades ocidentais, solidariamente abertas a outras formas de refletir, de sentir e de agir” (VERGANI, 2000, p. 7).

D’AMBROSIO apresenta a etnomatemática, dessa forma, como um programa de pesquisa e análise das diferentes formas de conhecimento nas diferentes culturas. Ou seja, não se limita apenas à análise das teorias e práticas matemáticas culturalmente identificáveis (1999, p. 36). Dito de outro modo, mesmo tendo nascido da análise dessas diferentes práticas matemáticas, o Programa Etnomatemática não se limita apenas a estudar o que D’AMBROSIO (1997b, pp. 118 e 125; 1998a, p. 111; 1999, p. 83; 2001, p. 70) chama de “matemáticas étnicas”, mesmo tendo sido esta a principal motivação das primeiras pesquisas deste programa, como ressalta DOMITE (2007, p. 2). Isso foi de fundamental importância para o desenvolvimento da etnomatemática, porque “os dados importantes que servem de base para o programa vêm do crescente conhecimento de várias matemáticas étnicas” (D’AMBROSIO, 1997b, p. 118).

Nesse sentido, apesar do que sugere o nome, D’AMBROSIO (1997b, p. 118) é enfático ao defender que

[...] o matema, [...], vai muito além [das matemáticas étnicas], significando o potencial do ser humano - em todas as culturas, ao longo de sua presença no planeta - para satisfazer sua ansiedade de transcender, de ser capaz de explicar, entender e criar. Para isso, grupos humanos desenvolvem, ao longo da história de sua evolução cultural e de acordo com suas características culturais (etno), distintas técnicas (ticas, do grego techné, que é também raiz de arte). Dentre as inúmeras técnicas criadas, a matemática é apenas uma delas, desenvolvida a partir das culturas ao redor do Mediterrâneo. Há nisso apenas uma coincidência de nome, resultado de recorrermos a raízes gregas para denominar as diversas disciplinas científicas.

Dessa indicação de definição, pode-se concluir que etnomatemática pode ser compreendida como qualquer forma de ação humana na direção de produzir conhecimento, contextualizada pelas diferentes formas culturais de diferentes grupos humanos.

Ou, como diz nosso autor, “é um estudo da evolução cultural da humanidade no seu sentido amplo, baseado na dinâmica cultural que se nota nas manifestações matemáticas” (1999, p. 36). Diante disso, o Programa Etnomatemática, como é construído por D’AMBROSIO, pretende ser uma teoria geral do conhecimento, bastante abrangente e essencialmente transdisciplinar (1997b, p. 16). Além disso, ressalta que o termo “Programa de Pesquisa” representa uma forma que encontrou de evitar que a etnomatemática fosse considerada como uma disciplina, o que traria certos problemas, na medida em que tal atitude negaria o seu caráter transdisciplinar e transcultural. Já a idéia de Programa enfatiza o seu caráter de processo (DOMITE, 2007, p. 4).

De todo modo, frente às contribuições apresentadas por este Programa, é possível afirmar que

A disciplina identificada como matemática é na verdade uma etnomatemática. Originou-se e chegou à forma atual na Europa. Recebeu, porém, contribuições das civilizações hindu e islâmica, sendo imposta a todo o mundo a partir do período colonial. Hoje adquire um caráter de universalidade, sobretudo devido ao predomínio da ciência e tecnologia modernas, desenvolvidas a partir do século XVII, na Europa. (D’AMBROSIO, 1997, p. 125)

Isso equivale a dizer, como ressalta D’AMBROSIO (1997b, p. 17; 1998a, p. 27), que todas as culturas desenvolveram e desenvolvem “manifestações” que se relacionam ao que se convencionou chamar de matemática, dentre as quais destaca “processos de organização, classificação, contagem, medição, inferência” (1998a, p. 27). Naturalmente, essas manifestações são identificadas por modos, comportamentos, atitudes e, eventualmente, por símbolos próprios inerentes a cada grupo cultural.

Frente a tais apontamentos, fica evidente que não se pode considerar a matemática como a mesma para todos os grupos culturais. O que, em termos pedagógicos, possibilita

afirmar que não se sustenta um ensino de matemática único e homogêneo para todos. Por isso, o Programa Etnomatemática permite, como diz D'AMBROSIO, “uma outra visão e filosofia da matemática, o que acarreta, como subproduto, uma proposta pedagógica conseqüente, holística e crítica” (1997b, p. 121).

Os problemas inerentes a tal proposta são evidentes e se relacionam com currículo, como pontua D'AMBROSIO (1986, p. 40). O fato de o programa etnomatemática ser muito abrangente possibilita, por um lado, fugir da atração gerada por um sistema de ensino estruturalista, que tende a transformar tudo que é novo em *mais* uma disciplina do currículo. Mas, por outro lado, impede que o programa seja delimitado por algo próximo a uma definição ou conceituação, sendo que entendê-lo como *uma teoria geral do conhecimento* não diz muito em termos de ações pedagógicas. Talvez por isso, muitas interpretações têm sido feitas sobre as interfaces e contribuições pedagógicas da etnomatemática.

Alguns autores, talvez ainda imbuídos daquelas interpretações da etnomatemática relativa a *seu primeiro momento*, buscaram, como contribuições dela, explicitar a *etnomatemática* (entendida aqui como matemática étnica) do grupo cultural com o qual trabalham.⁹⁶ E, para isso, sugerem como metodologia a etnografia e a modelagem matemática. FERREIRA (1997, p. 19) representa um bom exemplo dessa tendência, quando defende que o grande enigma da etnomatemática refere-se a como trazer o conhecimento étnico para dentro da sala de aula e como promover o que chama de ponte entre este conhecimento e o conhecimento institucional. Sob seu ponto de vista, etnomatemática, em termos pedagógicos, representa um tipo de metodologia na qual o professor deve se preparar para fazer etnografia com seus educandos, que no seu “entender tem o significado de pesquisa de campo” (1997, p. 28).

Em todo caso, quando fazemos tais colocações, estamos de fato colocando implicitamente a seguinte questão: é possível conceituarmos o que seriam as contribuições pedagógicas da etnomatemática? O que seria um professor etnomatemático?

Alguns autores – e estamos nos incluindo entre eles – já se debruçaram sobre a questão. Em nossa investigação de mestrado (SANTOS, 2002), defendemos que essas contribuições pedagógicas da etnomatemática são relativas a uma postura política empreendida pelo educador junto aos pais e/ou responsáveis, educandos, comunidade e direção da escola. Isso porque estão “indiscutivelmente relacionadas ao fato de o educando estar desvelando - e se inserindo – na sociedade à sua volta”. Além de estarem “relacionadas, também, à valorização de seu saber fazer, de algum modo próprio e à sua inclusão no

⁹⁶ Em certo sentido, em nossa investigação de mestrado (SANTOS, 2002), em alguns momentos, também transparece tal interpretação, mesmo tendo buscado abordar a questão sob um aspecto mais amplo.

processo de discussão e de direcionamento das atividades pedagógicas” (2002, p. 210). Ou seja, as contribuições são relativas a uma postura, que se pode chamar de etnomatemática, do educador.

Também ressaltando a questão política inerente às contribuições pedagógicas da etnomatemática, KNIJNIK (1996, p. 88) pontua que

Assim, no contexto deste trabalho, utilizo a expressão Abordagem Etnomatemática para designar a investigação das tradições, práticas e concepções matemáticas de um grupo social subordinado (quanto ao volume e composição de capital social, cultural e econômico) e o trabalho pedagógico que se desenvolve com o objetivo de que o grupo

- interprete e decodifique seu conhecimento;
- adquira conhecimento produzido pela matemática acadêmica e estabeleça comparações entre o seu conhecimento e o conhecimento acadêmico, analisando as relações de poder envolvidas no uso destes dois saberes.

Dessa forma, a autora *conceitua* as contribuições da etnomatemática relativamente:

- a) a algo que poderia ser considerado como *a matemática étnica* do grupo estudado por ela;
- b) à identificação e valorização das raízes culturais do grupo;
- c) à contextualização entre os saberes *matemáticos próprios* do grupo em questão e os saberes inerentes à matemática acadêmica;
- d) a uma abordagem essencialmente política.

Sobre essa questão, D’AMBROSIO (2001, p. 43) afirma que é pertinente ao dominado conhecer a cultura do dominador, desde que sejam fortalecidas as suas raízes. E, para ele, “na educação matemática, a etnomatemática pode fortalecer essas raízes”. Caso contrário, fatalmente ocorrerá um tipo de aculturação matemática – ou uma educação *para* a matemática, como pontuamos em outros momento.

Por isso, um dos principais componentes da etnomatemática, em termos de uma proposta pedagógica, corresponde ao que D’AMBROSIO considera ser “propiciar uma visão crítica da realidade utilizando instrumentos de natureza matemática” (2001, p. 23). Fazendo da matemática, ainda segundo ele, “algo vivo, lidando com situações reais no tempo [agora] e no espaço [aqui]. E, através da crítica, questionar o aqui e agora. Ao fazer isso, mergulhamos nas raízes culturais e praticamos dinâmica cultural” (2001, p. 46).

Nessa dinâmica cultural, a contextualização mostra-se como uma forma de promover certo tipo de integração entre os diferentes saberes, que têm, naturalmente, as suas especificidades e utilidades.

A esse respeito, D’AMBROSIO comenta que

A etnomatemática do indígena serve, é eficiente e adequada para coisas muito importantes. Não há por quê substituí-la. A etnomatemática do branco serve para outras coisas, igualmente muito importantes. Não há como ignorá-la. Pretender que uma seja melhor que a outra é uma questão falsa e falsificadora se removida do contexto. (1997b, pp. 31-32; 2001, pp. 80-81)

Dessa forma, a contextualização funciona como instrumento utilizado para promover a dinâmica cultural, ao mesmo tempo em que se aplica à solução de problemas inerentes a determinadas culturas, que requerem os instrumentos teóricos daquela cultura para serem resolvidos (D'AMBROSIO, 2001, p. 80).

Em termos de um encaminhamento prático dessas questões, D'AMBROSIO pontua que “a modelagem pode ser uma metodologia de ensino muito útil e se enquadra no Programa Etnomatemática, que inclui a crítica, também de natureza histórica, sobre representações, que deve sempre estar subjacente ao processo de modelagem” (1991, p.12).

4.2.5 - Críticas ao pensamento d'ambrosiano

Um fato a se considerar, quando se fala sobre D'AMBROSIO, é que atualmente torna-se impossível negar as influências e contribuições de suas idéias para a EM, não apenas no Brasil, mas em diversos países. E são inúmeras, também, as críticas às suas idéias e modos de transformação da visão do educador matemático. Algumas delas já tangenciamos em outro momento. Outras são difíceis de ser identificadas, porque ocorrem de forma velada, tendo como resultado a não utilização/incorporação de suas contribuições - particularmente no campo pedagógico.

Em todo caso, é possível assumirmos que as críticas mais contundentes dizem respeito ao programa etnomatemática, talvez por conta da crescente importância que ele tem representado no panorama político-educacional brasileiro, nas últimas três décadas.

As críticas à etnomatemática, como ressalta DOMITE (2007, p. 15), estão concentradas, principalmente, na relação da etnomatemática com as questões do ensino da matemática. Para muitos, observa DOMITE, talvez devido à amplitude da conceituação da etnomatemática, ainda está pouco claros de que maneira a etnomatemática pode contribuir para a aprendizagem e o ensino de matemática.

De todo modo, estas críticas têm sido elaboradas na trama de certos grupos e pessoas, não porque estão sejam radicalmente contrários à etnomatemática ou duvidem da validade das colocações de D'AMBROSIO, mas do nosso ponto de vista porque tais grupos e pessoas estão vestidos com certos valores ideológicos, além de terem por base a tradição de um ensino de matemática estruturalista/conteudista. E, por conta disso, são levados a não considerar

como de valor qualquer tendência, teoria ou pensamento contrário ao que efetivamente acreditam - como possibilidade única - em termos do processo pedagógico da matemática.

Alguns críticos são apontados por KNIJNIK (1996) e por FERREIRA (1997). Um deles – Paul Dowling – afirma que o discurso da etnomatemática é ideológico porque “a sociedade é heteroglóssica, composta de uma pluralidade de comunidades culturais, e as comunidades são monoglóssicas; e como a Etnomatemática faz falar estas comunidades, então ela tem um discurso ideológico monoglóssico, onde o falar de um subgrupo é privilegiado em relação ao falar de toda a sociedade que o contém” (FERREIRA, 1997, p. 25). Afirmar isso é o equivalente a dizer que a etnomatemática propõe a substituição do saber matemático socialmente validado pelos saberes de certos grupos sociais ou pelo saber matemático histórico-cientificamente construído pelos grupos dominantes. D’AMBROSIO, sobre essa questão, tem dirigido a discussão para a caracterização do contexto sócio-cultural - a contextualização - e não para a substituição de uma matemática por outra, como solução para os problemas sociais e o ensino da matemática.

Um outro crítico – Nick Taylor – considera que etnomatemática preocupa-se apenas com o ato de ensinar e não com o de aprender, não representando, por isso, um discurso epistêmico, porque não se preocuparia com o ato de conhecer (FERREIRA, 1997, p. 25).

Naturalmente, esta última crítica tem consistência um tanto quanto duvidosa, na medida em que D’AMBROSIO repete à exaustão, em seus escritos, como já pontuamos, que a etnomatemática é um programa que busca analisar os processos de geração, de produção e de transmissão de conhecimentos, tendo por base a matemática, sendo, dessa maneira, um discurso epistêmico.

Outras críticas tiveram origem nos trabalhos do moçambicano Paulus GERDES (1991), que relaciona a etnomatemática a um processo de descongelamento da matemática desenvolvida no passado por povos africanos. Assim, as críticas ao pensamento de GERDES, de certo modo, se estendem à compreensão da etnomatemática como um movimento de desenvolvimento da matemática étnica de grupos culturais. E consistem em afirmar que alguém que é educado sob a égide da matemática européia – ocidental - dificilmente conseguirá *localizar, compreender* outras formas de pensamento matemático que não estejam em conformidade – ou que não se pareçam - com o pensamento matemático que lhe é familiar. Um dos críticos que se enquadra nessa *tendência* é a pesquisadora Wendy Milroy, como apontam KNIJNIK (1996, p. 77) e FERREIRA (1997, p. 24).

Esse tipo de crítica encontra endereço no que consideramos antes como um primeiro momento da etnomatemática, em que as pesquisas consistiam em analisar as matemáticas étnicas. Em todo caso, tomando um exemplo da crítica de Milroy, quando comenta: “[...] se

um índio conta até cinco, o etnomatemático pode, erradamente, concluir que ele usa a base cinco quando, na verdade, ele pode nem sequer possuir um sistema de numeração - depois de cinco, qualquer quantidade é traduzida como 'muitos' - seis ao sessenta!" (1992, Apud, FERREIRA, 1997, p. 24), mais do que uma crítica, este apontamento da autora serve de alerta aos etnomatemáticos para falsas conclusões. Além disso,

Millroy efetivamente aponta para uma questão importante - e até certo ponto central - para a Etnomatemática. As práticas matemáticas dos diferentes grupos culturais são decodificadas - e, o que é mais grave, muitas vezes, explicadas unicamente através da Matemática acadêmica. É através desta narrativa que as 'outras' Matemáticas têm sido ditas pelo menos nos redutos acadêmicos e escolares. Portanto, o papel que esta desempenha no projeto da modernidade - enquanto grande narrativa nacional, unificadora, universalizante - segue, sob certo aspecto, sendo reforçado na perspectiva da Etnomatemática. A esta contingência, tudo indica, não há como não se submeter. Parece-me discutível, no entanto, se a Etnomatemática tem no horizonte de suas (pre)ocupações ser uma contestação - e uma alternativa dentro da Educação Matemática - à modernidade, como seus críticos pretendem apontar. Talvez seus propósitos sejam mais modestos. Ou se orientem em outras direções. (KNIJNIK, 1996, pp. 77-78).

Em todo caso, não podemos desconsiderar um fato: são importantes as pesquisas que *comprovam*, por exemplo, que o *índio* mencionado é detentor de um *pensamento* matemático completamente diferente daquele de origem mediterrânea, sendo esta uma contribuição em *decorrência* dos estudos etnomatemáticos.

BARTON aponta, ainda, que alguns povos, ou grupos sociais não possuem o que considera “a categoria matemática”. Sendo assim, não faz sentido se falar na etnomatemática desses povos e grupos sociais. A seu ver, como a “categoria matemática não é comum a todas as culturas, então o conceito etnomatemática não é reflexivo. Uma outra consequência da definição subjetiva é a de que as culturas que não possuem a categoria matemática não podem ter uma atividade chamada etnomatemática” (2004, p. 56).

Obviamente, os apontamentos do autor são tributários do que entende por “categoria matemática”. Mesmo considerando, no caso, categoria como sendo uma “categoria de conhecimento” (BARTON, p. 50), suas colocações funcionam como um tipo de crítica à etnomatemática. Isso porque, vale repetirmos, D’AMBROSIO afirma “que em todas as culturas encontramos manifestações relacionadas - até mesmo identificadas - com o que hoje se chama matemática” (1997b, p. 17). Ou quando diz, em outro momento, que “uma sociedade se caracteriza pelos seus sistemas de explicações, filosofias, teorias e ações e pelos comportamentos cotidianos. Naturalmente, tudo isso se apóia em processos de medição, de contagem, de classificação, de comparação, de representações, de inferências. Esses processos se dão de maneiras diferentes em todas as culturas e em todos os tempos” (1998c, p. 21). Dito

de outro modo, para D'AMBROSIO todas as culturas desenvolvem o que considera como etnomatemática.

DOMITE (2007, p. 17) pontua um outro tipo de crítica. Segundo a autora, alguns criticam a etnomatemática por temerem pela interpretação dos construtores de currículo - em especial em países/locais onde grupos de dominados são explicitamente controlados pelos grupos dominantes - do significado e papel da etnomatemática enquanto postura/proposta educacional. Na verdade, segundo DOMITE este tipo de preocupação/crítica está especialmente voltado para a África do Sul (Vithal e Skovsmose, 1997)⁹⁷. O foco da preocupação está no fato de que no auge do movimento “apartheid”, o governo condenou os estudantes negros a um currículo inferior implementado nas escolas de baixos recursos e o documento oficial que apresentava a proposta educacional, com evidentes demonstrações de segregação e hierarquia, mostrava - como é possível ser interpretada uma proposta etnomatemática para o ensino - a importância em levar em conta a cultura do grupo no trabalho escolar assim como a permissão para expressar-se na língua africana.

Entendemos esse tipo de crítica, de modo relativo. Por um lado, se assim interpretada a etnomatemática, faz sentido a preocupação visto que um grupo só será forte culturalmente quando tiver as suas raízes fortalecidas e, partir de seus conhecimentos prévios é uma forma de fortalecê-las. Por outro lado, jamais foi sugerido por qualquer estudioso da etnomatemática limitar o currículo a eles - aos conhecimentos prévios. Assim, os apontamentos se constituiriam em críticas, se seus autores defendessem o fortalecimento cultural do grupo via conhecimentos - matemáticos - globais, não locais.

Assim, os apontamentos se constituiriam em críticas, se seus autores defendessem o fortalecimento cultural do grupo via *conhecimentos* - matemáticos - globais, não locais.

Diante do que expusemos até aqui, é possível afirmar que as críticas feitas à etnomatemática, antes de explicitarem a sua *não* validade, ressaltam o oposto: funcionam como reforçadores da necessidade de se desenvolver mais pesquisas em etnomatemática, como meio de elucidar melhor as questões postas.

Contudo, como ressalta D'AMBROSIO (2001, p. 10), muitas críticas são feitas “por alguns, como resultado de incompreensão; por outros, como um protecionismo perverso. Para esses, a grande meta é a manutenção do *status quo*, maquiado com o discurso enganador da mesmice com qualidade”. Ou seja, a etnomatemática funciona como um convite à superação das desigualdades sociais e, por isso sempre angariará posicionamentos contrários. Isso

⁹⁷ VITHAL, R. & SKOVSMOSE, O. 1997. The end of innocence: a critique of "Ethnomathematics". In: Educational Studies in Mathematics. Netherlands: Kluwer Academic Publishers. n. 34:2, p. 131-157, november 1997.

porque a história sempre mostrou que, diametralmente oposta a uma situação de pobreza extrema, existe uma situação de extrema riqueza. Dessa forma, buscar transformações sociais implica, sempre, diminuir as riquezas – poder - de alguns. E isto sempre gerará conflitos.

4.3 – Formação do Professor

4.3.1 – O papel do educador

É possível afirmarmos que, na base das teorizações de D'AMBROSIO, acerca da educação, está a preocupação com a formação docente. Em todos seus livros analisados, encontramos algum tipo de apontamento, crítica e/ou sugestões sobre o tema.

D'AMBROSIO afasta de suas teorizações qualquer aproximação do educador com uma prática essencialmente técnica e que tenha na transmissão de conteúdos prontos e congelados o seu motivo de ser. Mantém coerência entre a sua compreensão de educação, como delineamos antes, e aquilo que considera como atribuições de um bom educador.⁹⁸ Nesse sentido, constrói um arquétipo teórico bastante amplo.

O discurso d'ambrosiano sobre formação docente, ao mesmo tempo em que mantém *vistas* à realidade da profissão, não se furta a colocar o educador como um elemento social que desempenha uma atividades de extrema importância e que por isso merece ser melhor assistido em termos de uma sólida formação.

D'AMBROSIO defende que o educador – e o cidadão em geral – devem ter a sua atuação acompanhada pelo que chama de “ética da diversidade” (1997b, p. 57). Isso porque, entre outros motivos, considera a educação como um ato político, de modo que “tudo o que fazemos, o nosso comportamento, as nossas opiniões e atitudes são registrados e gravados pelos alunos e entrarão naquele caldeirão que fará a sopa de sua consciência. Maior ou menor tempero político é nossa responsabilidade” (1998a, p. 85). Naturalmente, esse “tempero” depende de fatores como ter uma boa formação, o que implica ser necessário ao educador ter consciência acerca das possibilidades políticas de sua prática.

Contudo, a deficiência da formação do professor é pontuada por D'AMBROSIO como um dos problemas mais graves que a educação enfrenta, principalmente no que se relaciona à “falta de capacitação para conhecer o aluno e obsolescência dos conteúdos adquiridos nas licenciaturas” (1998a, p. 83). Cabe repetirmos aqui que essas questões já eram apontadas por D'AMBROSIO na década de 50, quando escreveu artigos defendendo mudanças no ensino da matemática da época (1959a, 1959b, 1959c).

⁹⁸ Vale dizer, sobre a dualidade professor-educador, que nosso autor concebe o ser pesquisador como uma característica, como algo que é próprio, do ser professor (1998, p. 106). Assim como nós, ao longo desta investigação, não faz distinção entre professor e investigador.

De fato, num momento histórico em que as relações interculturais são necessárias como forma de se promover uma educação multicultural arraigada em ideais transdisciplinares, quando as questões afetivas, emocionais e culturais não fazem parte de um currículo de formação de professor – particularmente de matemática –, qualquer tentativa de se afastar a matemática do percurso histórico que a tem guiado como uma área do conhecimento desconexa das questões do dia-a-dia, das questões úteis e utilitárias, das experimentações e de um instrumento para a construção de um ser humano melhor em todos os sentidos, fica enrijecida/comprometida. E o professor não será nada mais que um mero executor de tarefas e transmissor de conhecimentos, os quais, geralmente, trazem mais frustração que motivação aos educandos. Cabe pontuarmos, também, que em geral o professor de matemática é convencido – às vezes implicitamente, outras vezes de forma mais explícita – nos cursos de formação, de que seu papel social relaciona-se apenas a isso: transmitir conteúdos. Exemplos disso pudemos observar em diversos discursos de professores de cursos de formação e, fundamentalmente, em professores já atuantes.⁹⁹

Nessa direção, D'AMBROSIO não deixa de criticar os sistemas de ensino e de formação docente [de matemática, em particular] que a seu ver são

[...] carregados de obsolescência e preconceitos inevitáveis, embutidos na formação do professor e na sua própria ação. O conceito de reciclagem e atualização, como uma medida destinada a aliviar essa obsolescência, é absolutamente insuficiente e não atinge esse objetivo. Faz-se necessário um outro professor, formado de outra maneira e com a capacidade de renovar seus conhecimentos como parte integrante de sua preparação profissional. Além disso, um professor conscientizado de que seu papel tem sua ação bem mais ampliada é certamente mais empolgante do que a de um mero transmissor de informações na função de professor. (1993a, p. 49)

Ausências ou falhas na formação do docente devem ser vistas sob um olhar ao mesmo tempo mais amplo e mais acurado/focado, numa tentativa de se compreender o processo como um todo.

O professor pode ser compreendido como um tipo de funcionário da ideologia dominante, na medida em que é subordinado a uma estrutura de poder, que mistifica o conhecimento a ser “devolvido” ao povo, como pontua D'AMBROSIO (1993c, p. 89 e 1999, p. 39). E é credenciado por uma estrutura de poder que faz com que assegure o que chama de “compromisso ideológico” (D'AMBROSIO, 1998c, 24).

⁹⁹ Em nossa investigação de mestrado, apresentamos alguns exemplos dos modos como esse discurso, que é na verdade o discurso da neutralidade da matemática, se manifesta nas falas de professores em serviço. Em relação aos formadores de professores, estamos nos referindo a um discurso que é muito comum, sob o qual as questões políticas não devem fazer parte da formação do educador. Isso por vezes é feito de forma implícita, quando a maioria dos formadores dão ênfase apenas aos conhecimentos técnicos em detrimento de outras formas de conhecimento que, da mesma forma, são necessários à formação docente.

D'AMBROSIO comenta que “o trabalho do educador não é servir a esse sistema de filtros, mas sim estimular cada indivíduo a atingir a sua potencialidade criativa e também estimular e facilitar a ação comum” (1999, p. 39).

E anuncia que “a missão do professor não é usar sua condição de professor ou ensinar uma disciplina para fazer proselitismo, isto é, converter o aprendiz à sua doutrina, idéia ou disciplina, mas sim usar a sua disciplina para cumprir os objetivos maiores da educação”¹⁰⁰ (1999, p. 15). “Alunos e professores devem crescer, social e intelectualmente, no processo” (1998a, p. 90; 1999, p. 113).

Estes apontamentos deixam explicitamente o que D'AMBROSIO entende por atuação docente, e por outro lado, deixa implícito o que entende por formação docente.

Assim, podemos resumir o que foi dito acima da seguinte forma: o professor 1) é um tipo de funcionário da estrutura de poder; 2) deve ser competente e ter liberdade para estimular a criatividade (em todos os sentidos) do educando; 3) deve ter consciência de sua função social e não fazer proselitismo; 4) deve ter consciência de que sua tarefa resume-se, essencialmente, em construir conhecimentos com os educandos.

De todo modo, quando pensamos em formação docente, não podemos esquecer o apontamento 1). Isso porque, em geral, os educadores são formados sob diretrizes curriculares articuladas aos objetivos implícitos em 1) e espera-se que eles venham a cumprir/seguir os outros três.

O que equivale a dizer que o professor é formado para ser um mero cumpridor de programas previamente estipulados pela mesma estrutura social que o formou, ao mesmo tempo em que setores sociais mais progressistas esperam que ele faça o oposto ao que foi formado para fazer.

Isso fica evidenciado quando D'AMBROSIO diz que o educador *deve usar a sua disciplina para cumprir objetivos maiores da educação*. Porém, um educador formado sob os pressupostos implícitos no apontamento 1) conseguirá, primeiro, identificar os objetivos maiores da educação e, segundo, segui-los de forma autônoma e guiado pela ética? Ética esta que, como o próprio D'AMBROSIO menciona, “não se ensina”, mas apenas “sugere-se através do discurso e mostra-se através do comportamento” (1999, p. 106)?

Assim, é possível entendermos que a questão maior que se coloca para a formação docente diz respeito, principalmente, a se buscar mecanismos para que o educador não se atenha em 1) e tenha a sua formação e prática direcionadas por 2), 3) e 4).

¹⁰⁰ Naturalmente, o educador deve ter discernimento suficiente para saber se os “objetivos” da educação que está professando não representam algum tipo de proselitismo.

Depreende-se dessas colocações que as contribuições de D'AMBROSIO são atraídas a uma outra visão de formação e de atuação docente completamente diferentes do que até então vêm sendo observadas.

4.3.2 - Formação do professor: contribuições

Como um primeiro *passo*, na direção da transformação de sua prática, por exemplo, D'AMBROSIO defende que o educador deve empreender um processo de mudanças de suas próprias atitudes. De modo que,

Ao professor deve ser dado apoio para que ele adote uma nova atitude e assuma sua responsabilidade perante o futuro. Isso depende essencialmente de sua própria transformação, conhecendo-se como um indivíduo e como um ser social, inserido numa realidade planetária e cósmica.

O primeiro passo é que o professor conheça a si próprio. Ninguém pode pretender influenciar outros sem o domínio de si próprio. O professor deve conhecer a sociedade em que atua e ter uma visão crítica dos seus problemas maiores, bem como de seu ambiente natural e cultural, e da sua inserção numa realidade cósmica. O professor deve estar livre de preconceitos e predileções. Só sendo livre poderá permitir que outros sejam livres. Em vez de fazer com que o aluno saiba o que ele sabe, deve criar situações para que o aluno queira saber a realidade que o cerca. E dar a ele liberdade de encontrar significação no seu ambiente. Esse é um direito da criança. E cabe ao professor levar a criança a usufruir esse direito. E assim abrir para a criança a possibilidade de ser criativa. (1999, pp. 79-80)

De fato, na medida em que o discurso ideológico dominante espera que o educador apenas cumpra determinações que, em geral, podem ir contra a estes princípios, há apenas uma única saída para o educador: “cuidar da sua própria atualização e do seu aprimoramento profissional” (1998a, p. 98).

Em direção a encaminhamentos *práticos*, D'AMBROSIO, ainda sob a perspectiva de que cabe ao educador superar as suas limitações, ou “adquirir a capacidade de decidir o que é mais adequado fazer”, considera que é necessário que ele adquira esta capacidade libertando-se do que chama de “mitos que prevalecem na educação” (1999, p. 100). Menciona e rebate cinco desses *mitos*:

- essencialidade de todo o programa do curso: rebate afirmando que muitos dos componentes (conteúdos) do programa são desinteressantes, chatos e inúteis;
- perigo representado pelas tecnologias (computadores, calculadoras, etc.): pontua que o contato com os aparatos tecnológicos representa uma forma de inserir e preparar o educando para o mundo à sua volta, que é cada vez mais *tecnologizado*;
- pré-requisitos (estruturalismo didático): defende que o aprendizado não ocorre de forma linear, e que o *imediatismo* pedagógico é em certo sentido natural. Assim, o acúmulo de

experiências e de conhecimentos pelo educando será uma consequência natural “da desconstrução de situações e problemas”. E isso é relativo à curiosidade do aluno;

- hierarquização de tópicos/conhecimentos de acordo com faixas etárias dos educandos: ressalta que este mito é uma consequência do processo de mistificação do conhecimento empreendido pela estrutura de poder dominante, fortemente sedimentada na cultura de avaliação. Defende que todo indivíduo, não importando a faixa etária, pode formar uma idéia sobre qualquer assunto. Isso implica que os assuntos nunca serão *apresentados* como definitivos aos educandos;

- o aluno só sabe o que ele é capaz de explicitar em provas: defende que exames e testes nos moldes e objetivos em que são apresentados aos alunos artificializam a situação e imobilizam a motivação. Dessa forma, pontua que não se pode transformar o processo de aprendizagem em meio para o educando passar em provas. Da mesma forma, os conhecimentos adquiridos pelos educandos em suas relações interpessoais fora da escola são fundamentais na sua compreensão de mundo, porém, não são contempladas nas avaliações (1999, pp. 100-101).

Tais apontamentos, para muitos educadores, como nos mostra nossa experiência com formação docente e a literatura consultada, são sob vários aspectos chocantes. Isso porque abalam aquilo que os educadores *aprenderam* como sendo *correto* ao longo de suas vidas como educandos e, principalmente, enquanto alunos dos cursos de formação que freqüentaram. Isso porque, geralmente, os formadores, dos cursos de licenciatura, valorizam os conteúdos matemáticos em detrimento de outros conhecimentos. Em geral, reduzem a formação de um *bom* professor a uma questão de domínio de mais ou menos conteúdos de matemática superior - matemática pura; ou acadêmica, como apontando antes.

Assim, nos parece evidente que para a *superação* desses mitos necessita-se de uma política – ou de uma ideologia - de formação docente adequada a tal objetivo.

Parece-nos que D’AMBROSIO está ciente de tal dificuldade, quando aponta que “a formação do professor para abordar essa nova prática educativa é o grande desafio” (1999, p. 115), diante do qual, pautando-se nos apontamentos de Beatriz D’AMBROSIO, defende um novo papel ao professor de matemática, em que devem ser desenvolvidas a “visão do que vem a ser matemática”, “visão do que constitui a atividade matemática”, “visão do que constitui a aprendizagem da matemática” e “visão do que constitui um ambiente propício à aprendizagem da matemática” (1998a, p. 87).

Dessa forma, D’AMBROSIO defende um modelo alternativo para os cursos de licenciatura. Em escritos mais antigos defende alterações curriculares, na forma de disciplinas “sensibilizadoras” no primeiro semestre do curso, nas quais “grandes temas são apresentados e discutidos, motivando os alunos para unidades específicas de ciências”. Ainda segundo ele,

estas “disciplinas constituiriam o embasamento motivador sobre o qual, e a partir do qual, se construiriam unidades disciplinares” (1986, p. 98).

Assim, estas disciplinas devem ser compreendidas sob a égide de um currículo bastante aberto em termos de possibilidades. Isso porque nosso autor considera que, nesse início do curso, os futuros professores devem ter contato com projetos e “metodologias de consulta” para o acesso rápido às informações “em níveis variados e sobre qualquer assunto” (1986, p.98).

Esse modelo, que tem em sua essência “preceder a licenciatura por um período de geração de interesse”, proporcionará aos alunos, uma visão geral sobre os problemas a serem enfrentados por eles em sua prática futura. Além disso, proporcionará aos futuros educadores desenvolverem um certo senso crítico acerca de suas limitações em termos de domínio de conhecimentos necessários para o enfrentamento dos problemas, “o que poderá motivá-los a adquirir mais conhecimentos” (1986, p. 98).

Entretanto, D’AMBROSIO ressalta que esse modelo deve ser iniciado nos cursos de pós-graduação, devido à necessidade de haver formadores de professores habilitados sob esses novos parâmetros. Pontua também que uma experiência nesse sentido foi desenvolvida em nível de pós-graduação no IMECC-UNICAMP em convênio com o MEC-PREMEM-OEA (1986, p. 98).¹⁰¹ De fato, como coloca FIORENTINI (1994, p. 108), aquele programa implementado e dirigido por D’AMBROSIO, entre as décadas de 1970 e de 1980, representou sob vários aspectos uma iniciativa inovadora tanto no que se refere à produção científica quanto na disseminação pelo país de lideranças no campo da EM.

Em todo caso, mesmo com as experiências iniciadas na UNICAMP, este *modelo* não se desenvolveu a ponto de ser implantado ou de influenciar outros centros de formação de professores. Isso fica evidente quando, em escritos mais recentes, D’AMBROSIO, criticando o não cumprimento do Plano Decenal de Educação Para Todos – 1993-2003 – que é pautado na *Declaração de Nova Delhi*, e os Parâmetros Curriculares que têm tido o mesmo destino do Plano Decenal, diz que “os cursos de licenciatura insistem em ensinar teorias obsoletas, que se mantêm nos currículos graças ao prestígio acadêmico associado a elas, mas que pouco têm a ver com a problemática educacional brasileira” (1999, p. 82).

De todo modo, essas questões apontam para dois fatos principais. Primeiro, indicam que as mudanças em Educação acontecem de maneira furtiva/oculta¹⁰², como reconhece nosso autor (2006c, p. 6). E, segundo, nos *mostram* que há outros fatores a serem considerados quando se pensa em formação do professor de matemática, sendo que a tradição desempenha

¹⁰¹ Apesar do livro ser de 1986, o capítulo no qual faz tais afirmações foi escrito originalmente em 1975.

¹⁰² Traduzimos “stealth” como furtivo/oculto.

um papel preponderante no sentido de barrar qualquer tentativa contrária àquilo que está *sacramentado* pelo tempo. Do mesmo modo, a ideologia dos formadores e responsáveis pelas políticas curriculares destes cursos, que sob vários aspectos se confundem com o discurso ideológico dominante, representa uma barreira principal a ser vencida por qualquer proposta inovadora. Isso fica evidente quando observamos que as idéias de D'AMBROSIO já não representam o que se pode considerar como *novidade* para a maioria dos formadores e educadores, entretanto os cursos ainda são guiados pelos mesmos parâmetros há muito observados.

Nesse sentido, fazendo uma crítica aos atuais modelos de formação, D'AMBROSIO diz ser impossível se pensar um modelo de formação no qual o professor, uma vez formado, seja detentor de uma autorização permanente para lecionar. Por isso, ressalta a necessidade de se pensar a formação docente sob um novo olhar, na direção do que chama de uma “educação permanente”. Assim, pontua que uma idéia aceita como mais adequada diz respeito a uma formação universitária inicial de curta duração,

[...] básica de dois anos, seguida de retornos periódicos à universidade *durante toda a vida profissional*.

Todos se lembram da ‘licenciatura curta’, que foi tão combatida nos anos 70. Pois é justamente essa idéia que prevalece e que faz muito sentido. Não como uma medida emergencial, mas como um fator de melhoria de qualidade na formação do professor. Agora que já estão superadas as objeções que estavam - muito corretamente na época - ancoradas em argumentos de natureza política, talvez fosse apropriado retomar o assunto das licenciaturas curtas dentro de um esquema de formação permanente.

Na situação de hoje, os profissionais recebem um credenciamento permanente que lhes permite seguir exercendo a profissão rotineiramente, por 30 ou 40 anos seguidos, sempre do mesmo jeito, com aquilo que aprenderam na universidade. (1998a, pp. 97-98)

Esses apontamentos estão em conformidade com aquilo que D'AMBROSIO entende ser um tipo de *novo* papel para o docente. Ou seja, segundo ele, o educador que continuar comprometido apenas com a transmissão de conteúdos, prontos e congelados, estará fadado a ser substituído por algum tipo de tecnologia. Isso porque a *tecnologização* de nossa sociedade formará um educando que desde muito cedo terá acesso rápido a qualquer tipo de informação através da Internet, CD-Rom, disquetes, vídeos (2006a, p. 7). Dito de outro modo, cada vez mais cedo e mais rápido, o aluno aprende de “várias maneiras” mais fora que dentro do “ambiente escolar”. Desse modo, a figura do educador como *o* detentor do conhecimento deixará – se já não deixou – de fazer sentido, sendo *obrigado* a ressignificar a sua prática (2006a, p. 10). Ou seja,

No entanto, esse conhecimento [adquirido pelos educandos por vias outras] é fragmentado, disperso e muitas vezes não focalizado. Cabe ao professor, como comentarista crítico, dar sentido às inúmeras informações recebidas em condições muito distintas e, naturalmente, sem um foco pré-definido. Essa riqueza de informações, obtida de forma caótica, deve produzir conhecimento focalizado numa ação nova. Orientar nessa ação é a função do comentarista crítico.

Vou agora examinar uma outra função nova para o professor num espaço educacional ampliado, que é a de um animador cultural. O aproveitamento dos vários espaços e oportunidades que surgem, já mencionados acima, exige uma formação especial. Muito próximo a isso é a função de um guia turístico moderno, que é uma profissão em ascensão. [...]

O professor animador cultural trabalha com conteúdos abertos, aproveitando o ambiente natural, cultural, social, imaginário para gerar conhecimento.

O professor do futuro será valorizado pela sua ação como animador cultural e comentarista crítico. O professor que vê sua missão como ensinador de um conteúdo disciplinar tem seus dias contados e rapidamente será substituído por um vídeo ou um CD-Rom ou alguma nova peça de tecnologia ainda em desenvolvimento. (D'AMBROSIO, 2006a, pp. 10-11)

Consideramos que D'AMBROSIO faz um diagnóstico difícil de ser negado em termos dos sistemas de formação docente e, da mesma forma, faz um prognóstico para o novo papel do educador condizente com fatos já observados por aqueles envolvidos com o processo pedagógico de matemática e de outras áreas do conhecimento.

Como já ressaltamos antes, nosso autor está ciente das dificuldades inerentes à empreitada de formar *esse* educador *delineado* em suas teorizações. Em termos de proposta em direção à iniciação de um processo de formação, comenta que o educador tende a “ensinar como foi ensinado” (2006a, p. 6), por isso defende que seja implementado um tipo de “espaço descontraído na formação do professor” que, segundo ele, “pode ser conseguido com os Laboratórios, que alguns cursos oferecem como atividade complementar às disciplinas do programa” (2006a, p. 6).

4.3.3 – A etnomatemática e a formação do professor de matemática numa perspectiva de formação continuada

Quando D'AMBROSIO aponta como necessária uma educação multicultural e, essencialmente, transdisciplinar, naturalmente evidencia, como já foi dito, a necessidade de se (re)pensar a formação docente.

De fato, “o professor deve subordinar sua disciplina, em particular os conteúdos, aos objetivos da educação e não subordinar a educação aos objetivos, à transmissão e aos avanços da sua disciplina. O aprendiz deve ser, como indivíduo, o determinante do conhecimento que lhe é transmitido” (D'AMBROSIO, 1999, p. 15). Assim, o educador deve colocar o aluno no

centro do processo pedagógico, o que implica uma inversão de *valores* em termos teórico-metodológicos em comparação à maioria das práticas pedagógicas ainda em vigor.

O fato de o aluno ocupar uma posição de destaque não pode ser entendido como uma postura arbitrária e muito menos isenta de implicações em termos de modificações do que se entende por conteúdos programáticos. O *estar* no centro do processo deve ser compreendido como uma atitude global - motriz e norteadora – com grandes implicações curriculares.

Desse modo, o programa de pesquisa etnomatemática apresenta contribuições na direção de uma fundamentação a essa *nova* atitude pedagógica. Isso porque

com a discussão da etnomatemática estamos buscando ajudar o professor e a professora a estabelecer modelos culturais de crença, pensamento e comportamento, no sentido de refletir não só o potencial do trabalho pedagógico que leva em conta os ‘saberes’ dos alunos e alunas como o de uma aprendizagem, pela escola, mais significativa e que dê mais poder e domínio sobre a própria aprendizagem. (MENDONÇA/DOMITE, 2000, p. 43)

Assim, a etnomatemática, na medida em que tem como preocupação básica os processos de geração de conhecimento, propiciará ao educador reconhecer e fortalecer a cultura de seu educando. Da mesma forma, tendo suas raízes culturais fortalecidas, o educando se mobilizará a aprender mais, sobre si mesmo e sobre outras formas de conhecimento.

Ainda,

no que se refere a uma pedagogia pela via da etnomatemática, propriamente dita, é natural pensarmos a formação de professores/as voltada não apenas para uma nova visão da Matemática e das formas que favorecem a sua apropriação pelos alunos/as, mas também para a atualização científica e pedagógica geral da matemática que aí está [...]. (MENDONÇA/DOMITE, 2000, p. 47)

Dito de outro modo, a etnomatemática, ao propiciar um ambiente adequado para a compreensão dos processos de geração e de transmissão de conhecimentos, abre a possibilidade para o educando ver-se, também, como produtor de conhecimentos de natureza matemática e, dessa forma, propicia que ele se interesse e se mobilize a aprender a matemática acadêmica e, bem como, que a veja como uma importante ferramenta para a compreensão e superação dos problemas sociais que o afligem, além de se constituir como uma área científica e profissional.

Dessa forma, é possível identificar no programa etnomatemática elementos que permitirão ao professor ser formado/formar-se, e não apenas ser sensibilizado/sensibilizar-se, para uma nova visão de desenvolvimento/produção de conhecimento. Ao *abrir* o currículo às

contribuições dos educandos, o educador estará frente ao que VERGANI (2000, p. 38) chama de “visão mais ampla”, que vai além da “mera transmissão de conhecimento “ready made””.

Assim, se verdadeiramente comprometido com uma nova atitude pedagógica, o educador, pela via da etnomatemática, perceberá que, como os educandos, ele também aprende ao longo do processo, E, aqueles, do mesmo modo também ensinam.

Entretanto, um educador, por assim dizer, *etnomatemático*, necessita desenvolver o que D’AMBROSIO (1999, p. 79) considera como uma “nova atitude”, como já foi dito. Isso porque, necessitará assumir uma nova postura frente à sua tarefa que orbitará em espaço distante daquele guiado pela transmissão de conhecimentos prontos, congelados e em geral completamente fora – em todos os sentidos - da realidade dos educandos.

Diante disso, é de um modo natural que a etnomatemática se relaciona com a proposta do currículo dinâmico de D’AMBROSIO, pautada nos seus componentes básicos – literacia, materacia e tecnoracia.

O educador, sem descuidar de sua função de agente diretivo do processo de ensino e de aprendizagem, de modo “solidário” e “associado” aos seus educandos (D’AMBROSIO, 1999, 113), tem suas responsabilidades aumentadas em comparação com aquele papel marcado pela transmissão de conteúdos - que é negado por D’AMBROSIO. De fato, o educador d’ambrosiano deve ter de um modo muito claro a sua opção pela construção de um ser humano ético e comprometido com a busca/construção da paz em todas as suas instâncias.

4.4 - Identificação de classe como uma atitude

As teorizações de D’AMBROSIO parecem estar (sendo geradas) em conexões com uma matriz política que merece, aqui, alguma atenção. Isto porque não nos foi possível *localizar* em suas teorizações posicionamentos que nos permitissem afirmar a sua identificação com *esta* ou *aquela* classe social, ficando este posicionamento um tanto quanto diluído ao longo de suas teorizações. É evidente em sua obra, um comprometimento com a formação de um educando ético, de um ser humano comprometido consigo mesmo, com o próximo e com a natureza em seus aspectos mais amplos - o que condiz com sua proposta pedagógica holística e crítica.

Segundo nosso autor, frente aos problemas enfrentados pelo homem, em sua maioria em decorrência de sua própria ação predatória *sobre* a natureza - em todos os sentidos - impõem-se como necessária a “adoção de uma ética adequada para os nossos tempos”. Um modo de “ética da diversidade” (1997b, p. 57), entendendo-a como composta por três princípios básicos: (a) respeito pelo outro com todas as suas diferenças; (b) solidariedade com o outro na satisfação de necessidades de sobrevivência e de transcendência e, (c) cooperação

com o outro na preservação do patrimônio natural e cultural comum. (D'AMBROSIO, 1997b, pp. 58 e 153; 1998a, p. 121; 1999, p. 122).

Esta ética deve acompanhar todas as atividades humanas e, particularmente, “deveria pautar o comportamento do professor. Ela conduz à paz interior, à paz social e à paz ambiental, e como conseqüência à paz militar” (D'AMBROSIO, 1998a, p. 121).

Para ele, “a educação tem como objetivo maior a elaboração de mecanismos de comunicação que possibilitem a ação comum, subordinada a uma ética aceita por todos os atores” (D'AMBROSIO, 1997b, p. 141).

Não é possível negarmos o valor para a pedagogia geral de tais colocações. O fato é que, para se implementar tais idéias, muitas das contradições sociais devem ser encaradas e superadas no próprio processo pedagógico que tem por função as *tornar visíveis*. Isso porque, como argumenta FERREIRA SANTOS (2004, p. 79), não podemos esperar que nossos educadores – e a juventude em geral – assumam posturas éticas, conscientes e críticas quando não foram *preparados* para isso. Ou seja, quando “lhes faltam elementos básicos indispensáveis para que possam refletir, decidir e agir”. Não nos esquecendo de que, em nossa história recente, a criticidade e os instrumentos necessários para um agir condizente com tais princípios foram devastados pelo tecnicismo e por acordos danosos implementados pelas agências estadunidenses e o governo brasileiro – os acordos MEC-USAID. O que, em linhas gerais, nos impõe, como tarefa, implementar processos endereçados à superação disso que consideramos como um desvio histórico de nossa linha de desenvolvimento social.¹⁰³

Além disso, como o próprio D'AMBROSIO comenta, não é possível na atualidade se enfrentar os problemas sociais de modo unilateral, sob o ponto de vista de uma única *cultura*, porque

Para isso, novas visões, ancoradas em uma variedade de culturas, são necessárias para contemplar o futuro. Pedem uma transformação radical dos modelos de desenvolvimento vigentes. Pedem a eliminação da pobreza e da ignorância, assim como o fim da corrida armamentista. Pedem melhores formas de distribuição de bens para assegurar equidade social. Exigem um novo estilo de vida, baseado na redução do desperdício, apoiado em sistemas educacionais inovadores e em atitudes mentais com amplitude holística, enfatizando o respeito pela biodiversidade. Para isso torna-se necessária uma diversificação dos sistemas sócio-econômicos, bem como indispensável o respeito pelas diversidades culturais. (1997b, p. 53)

Em muitos de seus escritos transparece a preocupação com a utilização que os grupos dominantes fizeram da matemática, como um instrumento de dominação (D'AMBROSIO

¹⁰³ Cabe pontuarmos que não estamos utilizando o termo *desenvolvimento* sob um ponto de vista evolucionista ou mecanicista da história, mas histórico-dialético.

1998a, p. 116). Desse modo, a educação é vista como um dos meios de se conseguir reverter a situação histórica de exploração do mais fraco – em termos de poder político e econômico – pelo mais forte. E nesse processo, a etnomatemática desempenha, a seu ver, um papel fundamental na medida em que

[...] é embebida da ética, focalizada na recuperação da dignidade cultural do ser humano.

A dignidade do indivíduo é violentada pela exclusão social, que se dá muitas vezes por não passar pelas barreiras discriminatórias estabelecidas pela sociedade dominante, inclusive e, principalmente, no sistema escolar (D'AMBROSIO, 2001, p. 9).

Quando fala dos problemas que assolam o planeta como um todo, D'AMBROSIO afirma que deve “fazer-se um apelo à politização plena desses países [do Terceiro Mundo]. Em termos da (ausência de) participação popular, afirma que

Só será atingido o exercício pleno da cidadania, num regime democrático, quando a população exigir a ação dos seus representantes eleitos, no sentido de proporcionar à população e à humanidade como um todo um padrão de qualidade de vida. Isto significa a satisfação, com segurança e dignidade, das necessidades básicas materiais e culturais. (D'AMBROSIO, 1997b, p. 61)

O fato é que D'AMBROSIO nega, por um lado, uma educação homogênea para *todos*. Nesse sentido, o currículo é visto por ele, como algo autônomo passível de ser modificado de acordo com interesses de certos grupos. Isso fica mais ou menos evidente quando afirma/conceitua o “currículo dinâmico”. A sua definição de currículo, vale repetirmos, “permite que cada indivíduo se sinta, nessa ação comum, realizado nas suas expectativas” (1999, p. 113).

Em outras palavras, D'AMBROSIO coloca que “o problema difícilíssimo, da transmissão cultural, leva-nos a crer mais e mais numa Matemática diferenciada pelo seu contexto sociocultural. Surge então o problema do currículo” (D'AMBROSIO, 1986, p. 40).

Diante destas colocações, fica evidente que D'AMBROSIO compreende a dinâmica social sob um prisma bastante amplo – como mostra o seu esquema do “ciclo do conhecimento” mencionado antes.

CAPÍTULO V – Considerações finais

Eis o momento de nossa investigação, em que colocamos como tarefa buscar sistematizar nossas contribuições (reflexões e interpretações) frente às questões propostas. Entretanto, devemos pontuar que, como a formação docente é um processo contínuo, não podemos centrar nossas colocações como resposta definitiva, apenas como encaminhamentos teórico-prático-pedagógicos possíveis, tendo em vista formar um educador de matemática socialmente comprometido.

Ao abordarmos a questão de forma ampla - partindo das raízes de nossa constituição sócio-cultural articuladas com questões ideológicas, pedagógicas, históricas, sociológicas, políticas, entre outras - inúmeras frentes se apresentaram, inúmeros *porquês* e conseqüências foram se evidenciando para e sobre a formação docente.

Nossa análise ressaltou, em concordância ao que é apontado em várias investigações, como em ANDRÉ (1999), RAMALHO (2002), ROMANOWSKI (2002) e PIMENTA & LISITA (2004), entre outras, uma tendência ou uma vontade de se construir um educador que governa o próprio processo de produção, a própria profissionalização. O fato é que muita energia humana (e recursos financeiros) tem sido utilizada na execução de pesquisas acadêmicas que têm por objeto identificar/configurar/empreender práticas docentes pautadas, por exemplo, na ação-reflexão. Em todo caso, esta preocupação denuncia certo anseio por ver superada a histórica dicotomia entre o fazer docente e o controle deste fazer pelo próprio docente.

Tendo FREIRE e D'AMBROSIO como guias, adentramos num universo bastante rico em termos de possibilidades. Exatamente por isso, afirmamos que para formar educadores não existem receitas a serem seguidas, somente caminhos possíveis de serem percorridos.

Esta conclusão está muito próxima do que afirma Rubem ALVES (2002, p. 28) ao fazer uma clara distinção entre professor e educador. O autor configura o professor como um repetidor, um funcionário, seguidor de determinações burocráticas; e o educador, imbuído de uma prática pautada no amor, no respeito aos saberes dos educandos, um plantador de sonhos. Os burocratas, é claro, sabemos como formar, porém, os educadores, mestres, que por isso mesmo são aprendizes de seus educandos, não há fórmulas de como formá-los.

Porém, em termos de análise, buscando explicitar com mais clareza os “caminhos possíveis” - ainda em concordância com ALVES (2002) – pode-se defender/desprender que o resgate da memória – historicidade - é um ponto fundamental dentro do complexo processo de formação de um educador libertador, pois, como afirma este autor, “a perda da memória é um evento escravizador” (p. 27).

Nesse sentido, em nossa busca pela configuração da profissão docente, no âmbito de uma pesquisa acadêmica educacional em torno das contribuições de D'AMBROSIO e

FREIRE, alguns eixos temáticos foram emergindo, aproximadamente configurados como segue: (a) compreensão e defesa de que podemos reconhecer a questão da consciência e formação crítica, por vias alternativas, de um educador libertador; (b) identificação crítica da concepção que se tem da realidade social e de possíveis transformações através de modificações curriculares; (c) dificuldade de defesa da profissionalização do professor – ou da profissionalidade, como prefere CONTRERAS (2002) - considerando a sociedade na qual estamos imersos; (d) compreensão e defesa do educador como o intelectual orgânico de GRAMSCI, a serviço da construção da hegemonia das classes oprimidas.

*

Eixo a): compreensão e defesa de que podemos reconhecer a questão da consciência e formação crítica, por vias alternativas, de um educador libertador.

No desenvolvimento da pesquisa – dentro de uma análise diacrônica - ao longo da história das teorizações de FREIRE e de D'AMBROSIO - entendemos que algumas das questões motivadoras foram encaradas criticamente. Em termos das contribuições destes teóricos para a formação do professor de matemática, empreendemos uma discussão, particularmente nos itens 3.4 e 4.3, respectivamente, quando pontuamos possíveis encaminhamentos para a formação deste educador, pautados nas teorizações de cada autor.

FREIRE e D'AMBROSIO têm muito em comum, respeitadas as especificidades de suas áreas. Não apenas como pensadores de seus campos de atuação, mas principalmente como pensadores acerca dos problemas e encaminhamentos de soluções relacionadas à realidade brasileira (e não somente a ela).

Em termos de uma possível comparação entre eles, VERGANI (2000, p. 23) defende “que à obra realizada por Paulo Freire no domínio da 'alfabetização' corresponde hoje a obra implementada por Ubiratan d'Ambrosio no domínio da 'matematização': a mesma consciência crítica, o mesmo carisma criador de vias alternativas, o mesmo profundo desejo de justiça autenticamente abrangente”.

De um ponto de vista brasileiro, ambos, por meio de caminhos distintos, tiveram suas biografias marcadas pelos acontecimentos no Brasil após o regime militar, pós-64. Muitos são os possíveis *traços comuns* nos percursos históricos destes educadores e pensadores dos problemas nacionais (e mundiais). Entretanto, não foi nossa intenção, ao longo da pesquisa, buscar semelhanças e diferenças entre eles, mas antes buscar suas contribuições. Desse modo, nos valem da citação de VERGANI apenas para frisar a importância dos dois frente a seus respectivos enfoques e modos específicos de *ver* e de *encaminhar* soluções para os problemas colocados às suas gerações, que têm como base o mesmo ideal/princípio/essência.

Não estamos com isso querendo dizer que ambos encararam os problemas e as soluções educacionais da mesma forma, porém defendemos, em concordância com a citação acima, que suas teorizações se complementam e convergem numa ação libertadora. Suas contribuições compõem um quadro que nos permite *compreender* melhor o fenômeno educacional e, principalmente, a formação do educador sob um prisma mais amplo e fecundo.

Apenas para marcar *certo território de domínio* de cada um destes teóricos, concordamos com DOMITE (Apud FORNER, 2005, p. 167) quando aponta que as teorizações de D'AMBROSIO nos levam a fazer relações entre a “Educação Matemática” e a “Matemática”, tendo as questões culturais deste conhecimento como centrais, enquanto as teorizações de FREIRE nos encaminham às relações entre a educação e os recortes políticos e sociais. De modo que, em ambos, a *práxis* de cada povo, cultura, etnia é um ponto de partida para qualquer processo pedagógico comprometido com a busca pela construção de um mundo melhor ou menos injusto, com o sistema escolar desempenhando, para ambos, como destaca D'AMBROSIO (1991, p. 3), sua “função libertadora”.

De nosso estudo, compreendemos que as contribuições de FREIRE e de D'AMBROSIO não são pontuais, episódicas e endereçadas à solução de um problema, mas são amplas, como um chamado aos educadores e formadores para que se comprometam, para que empreendam o seu suicídio de classe e que renasçam comprometidos, ligados a uma *práxis* e não a uma tarefa burocrática/bancária, cuja base seja servir à estrutura do poder.

Um dos grandes problemas enfrentados por FREIRE, no início de seus trabalhos na direção do Sesi, dizia respeito a certa intransigência dos pais dos educandos em aceitar métodos pedagógicos que não lançassem mão da palmatória, como meio de se *conseguir* a adesão do educando à disciplina, e a não utilização da cartilha do ABC, muito usada naquela época (final da década de 1940 e início da de 1950). Tudo indica que a tradição dos pais falava mais alto. Argumentos como “Meu avô aprendeu assim. Meu pai também. Eu aprendi deste jeito. Por que meu filho não pode?” eram muito comuns nas reuniões com os familiares da comunidade sesiana (FREIRE, 2003, p. 130).

Na mesma direção, D'AMBROSIO enfrentava, no âmbito do ensino da matemática, tradições muito arraigadas não apenas em nossa cultura, mas na cultura ocidental como um todo. Tradição de um ensino de matemática descontextualizado, distante de qualquer aproximação com a realidade e com o cotidiano do educando.¹⁰⁴

¹⁰⁴ Cabe aqui um exemplo, em primeira pessoa, muito contemplativo de tal tradição. Quando estava lecionando num tradicional colégio da cidade de São Paulo, dirigido por uma congregação católica, em meados de 1998, fui procurado por uma mãe de um aluno de 5ª série, numa das primeiras reuniões de pais e mestres. Em sua fala, um pouco aflita e tensa, ela media palavras para me questionar acerca de meus métodos de ensino. O foco da questão era a minha recusa em ensinar o conteúdo “Frações” exatamente como aparecia nos livros didáticos, onde

Esse panorama nos permite afirmar que se transformaram em *tradição* as *normas* e *atitudes* sociais que se encontram separadas das motivações e dos momentos históricos que as originaram. Mesmo vivendo atualmente num momento histórico de maior liberdade política, comparativamente a períodos anteriores, desde a *fundação* (*no sentido de transformação*) do Brasil pelo mercantilismo português, ainda não conseguimos formar um professor que encare a liberdade e autonomia atrelada a ela, bem como o mencionado comprometimento como algo inerente à sua prática. Mesmo em locais em que não existem cobranças declaradas sobre sua prática, o educador não age livremente e, muito menos, autonomamente, sendo marcante certo continuísmo pautado nas representações construídas em momentos históricos de pouca liberdade, reforçado pelo discurso competente (CHAUI, 1989). Entretanto, o descaso, a falta de compromisso, a incompetência técnico-pedagógica são largamente observadas nas práticas de educadores em diversas escolas, o que denota, a nosso ver, que o discurso competente permite a antiliberdade, mas não a libertação.¹⁰⁵ Isto é, entendemos que a formação de um educador libertador esbarra(rá) também nas questões da tradição de um certo modelo de formação já arraigado no que pode ser considerado como *cultura* dos cursos de licenciatura.

A exemplo disso, FREIRE *constrói* um educador libertador que tem na sua *ação*, de fato, uma ação política, evidenciando que a prática docente deve ser encarada como uma atividade social, engajada, crítica e comprometida com um processo maior de libertação dos educandos daquelas limitações impostas historicamente. Por isso, o educador para FREIRE é um agente social, sua prática é uma prática social e a libertação, se verdadeira, é também uma autolibertação. Suas teorias explicitam uma compreensão diferenciada para o educador, de forma que sua prática, além de não ser neutra, está comprometida socialmente com a formação/construção do que podemos chamar de identidade crítica do educando. Acreditamos

primeiro são apresentadas as definições do que é fração, depois exemplos de frações equivalentes, operações com frações, etc. Eu partia do cotidiano dos educandos, trabalhando as frações que lhes eram comuns, apenas elas e, ao longo do ano, de acordo com os tópicos programáticos e assuntos que fossem sendo abordados nas aulas e da *patente* necessidade de se trabalhar tópicos específicos das *frações*, então os estudávamos – os educandos e eu. Dito de outro modo, trabalhávamos o tópico dentro da necessidade do mesmo. A mãe, que era médica, me dizia: “Professor, eu aprendi frações como está no livro didático, também sei que em todas as escolas se ensina assim, por que o senhor acha que isso não funciona?”. Não tive outra opção a não ser questionar a mãe sobre a importância que o tópico teve para a sua vida e das possíveis utilizações que ela fez do mesmo ao longo de sua vida acadêmica e profissional. Como devia ser, a sua resposta foi óbvia: “É, professor, fora o vestibular, eu nunca usei frações para nada”. Finalizei a conversa solicitando que procurasse se tranquilizar, “porque seu filho verá exatamente o que a senhora viu, apenas entendo que para ele será mais significativo, pois trabalhará o tópico dentro de algum contexto que o utilize”. Tudo leva a crer que a insistência da mãe (e não apenas dela) dizia mais respeito à tradição do ensino de matemática, fortemente estruturalista e descontextualizado, do que de uma necessidade social do tópico em questão.

¹⁰⁵ Para aqueles que defendem a inexistência de tais discursos, deixamos a *realidade* os questionar: como pode um educador que age em nome da incompetência, permanecer atuando, por vezes, até a data de sua aposentadoria? O que explica isso senão um discurso que relega a educação das camadas populares à ineficácia, à incompetência, à falta de compromisso com a formação de um ser humano crítico e ciente de seus direitos e deveres?

que, no início do processo de formação do educador, estas questões devem ser abordadas e discutidas criticamente, de modo que o próprio processo de formação se constitua como um anti-discurso ao discurso ideológico dominante, no sentido atribuído por CHAUI (1989).

*

Eixo b): identificação crítica da concepção que se tem da realidade social e de possíveis transformações através de modificações curriculares.

Nessa direção, devemos tomar a questão proposta por KOSIK (2002, p. 92) sobre o que vem a ser a *realidade* e como *conhecê-la*, por conta da sua importância dentro dos objetivos de nossa investigação, tendo em vista que os processos pedagógicos têm, é possível supor, por objetivo maior instrumentalizar os educandos para compreender, lidar, viver e conviver socialmente, o que pressupõe, mesmo que implicitamente, certa compreensão do que é a *realidade (social)*.

Mais que isso, entendemos que há certa inversão nesse processo. Ou seja, partindo-se de uma certa compreensão do que é a realidade social (e tratando-se de Brasil há muitas realidades sociais, políticas, culturais e étnicas), desenvolvem-se os sistemas educacionais. Porém, não é possível encontrarmos respostas a esta questão nas fundamentações e objetivos explicitados pelas Leis orgânicas do ensino – as LDBs. Isso porque existe claramente um grande abismo entre os objetivos declarados e aqueles *objetivamente* cumpridos ao longo do desenvolvimento dos programas de ensino, dos currículos.

Tomando por base a área do conhecimento de nosso interesse – a matemática – não temos como duvidar do caráter determinista que se tem da realidade. Quando são *impostos* certos conteúdos, que devem ser ensinados de determinada forma, fica subjacente a idéia de que a realidade já está *pronta*, cabendo ao educando apenas se adequar a ela. De maneira que as potencialidades dos conhecimentos ensinados como instrumentos a serviço da transformação da realidade ficam de algum modo diminuídos ou são inexistentes.

Com outras palavras, os conhecimentos ensinados na escola, particularmente os conhecimentos matemáticos, têm tido como função principal instrumentar o indivíduo para uma melhor adequação à sociedade capitalista. Sob este aspecto, a realidade social pode ser compreendida como algo organizado, determinado e sistêmico, no qual o indivíduo nada mais é que uma pequena peça de um todo. Ainda, subjacente a isso, a realidade confunde-se com o próprio sistema econômico capitalista que o indivíduo apreende – principalmente através da/na escola, sendo “uma questão secundária a relação do homem com tal sistema” (KOSIK, 2002, p. 93).

Assim, entendemos que as atividades pedagógicas devem se basear num esforço e em encaminhamentos que tenham como objetivo principal permitir que os educandos

compreendam/interajam com a *totalidade* de sua realidade, como algo dinâmico e em constante transformação, objetivo este que se estende aos educadores, pois tudo nos leva a crer que a compreensão dos processos históricos, empreendida pelos educadores em sua formação, deve servir como ponto de partida e de uma abertura para a compreensão da totalidade de sua área de atuação, das possibilidades sociais de sua práxis futura e das implicações histórico-políticas acarretadas por suas concepções pedagógicas.

Defendemos que apenas um educador *sensibilizado* acerca da necessidade de ver a sua atuação/ação como processo sócio-político-histórico é que poderá reverter e construir a sua própria práxis, sua ação libertadora. Ou, como D'AMBROSIO (1999) defende, há necessidade de o educador conhecer a si mesmo e a sociedade na qual atual e despertar no educando o desejo de conhecer a si mesmo e a sociedade na qual vive/atua.

Porém, relegar isso a instituições, ao Estado, é permitir que nada seja feito, tendo em vista que o discurso dominante caminha em direção à proletarização da profissão docente.

Na mesma direção, frente à análise do processo histórico, somos levados a defender a ineficácia de reformas no ensino, visto que o controle ideológico faz com que tais reformas sejam direcionadas aos interesses dos grupos que detêm o poder político e econômico.

Vale repetirmos aqui o que dissemos antes, mais especificamente no item 3.4.7, quando pontuamos, tendo por base as contribuições de FREIRE, que fica impossibilitada, porque marcada por certo idealismo, qualquer tendência a formar um educador libertador implementando apenas modificações curriculares nos cursos de licenciatura. Porque, como também ressaltamos antes, não podemos esperar que os currículos dos cursos de licenciatura sejam modificados anteriormente a tais encaminhamentos. Além disso, esperar mudanças pautadas nas reformas curriculares seria uma atitude contrária ao que nossa investigação, em diversos momentos, evidenciou.

De fato, um educador reacionário tornará qualquer assunto também reacionário, como FREIRE pontua. Ou seja, não é a modificação do conteúdo que será ensinado que tornará um ensino libertador, mas, antes, uma relação diferenciada e crítica, um engajamento pessoal do educador e dos educandos no próprio processo de ensino e de aprendizagem é que poderá tornar uma prática libertadora.

Ainda, concordamos com D'AMBROSIO quando enfatiza que muito dos programas dos cursos de formação docente DÓI, porque são desinteressantes, obsoletos e inúteis. Entretanto, se isso acontece é devido a um “porquê” histórico. Não é por capricho do acaso que tais conhecimentos ainda permanecem presos aos currículos como se fossem uma determinação *divina*. As questões ideológicas, relativas ao controle do quefazer do docente devem ser observadas criticamente por aqueles verdadeiramente comprometidos com a

formação de um educador libertador. Porém, discuti-las criticamente pode ser, metodologicamente, um caminho propício à reflexão crítica, e que poderá trazer como consequência, uma prática também reflexiva e crítica.

Desse modo, *combater*, enfrentar criticamente os problemas de formação do educador, seja de matemática ou de outras áreas, não pode ser uma tarefa isenta e isolada, e sim incorporada às práticas pedagógicas que sejam contrárias às desigualdades próprias das condições e bases de uma sociedade capitalista. Buscar uma formação docente mais ampla, na direção de um educador competente, progressista, libertador deve estar vinculado à busca/construção de uma nova sociedade em que as desigualdades (em termos da ausência de direitos à vida, ao ser mais) não poderão ter lugar.

*

Eixo c): a dificuldade de institucionalização da profissionalização do professor – ou da profissionalidade, como prefere CONTRERAS (2002) - considerando a sociedade na qual estamos imersos.

Quando a formação docente, dentro da própria dinâmica do modo de produção capitalista, foi *tocada* pelo *gênio* da otimização, da busca por resultados *rápidos, seguros e objetivos*, numa tentativa de quantificar e mensurar o imensurável, o educador perdeu contato com o solo fértil da transformação, da autonomia inerente ao seu quefazer. Perdeu a sua memória. Tornou-se um repetidor de determinações burocráticas. Deixou de lecionar para alunos reais e passou a treinar pessoas *coisificadas e massificadas*.

Dito de outro modo, o processo histórico da constituição dos sistemas educacionais que se implantaram no Brasil - o que inclui as instâncias de formação docente - propiciou a crescente aproximação da profissão docente às práticas entendidas como proletárias, nas quais os educadores são apenas executores de determinações externas, sem muito controle sobre seu quefazer e sobre os instrumentos de seu trabalho,¹⁰⁶ havendo uma dicotomia entre trabalho e resultado do trabalho. Entretanto, devemos pontuar que o *fenômeno* da proletarização não é algo isolado, mas antes é consequência de uma política de certa classe - a dominante - que tende a converter tanto o professor como “o médico, o jurista, o padre, o poeta, o homem de ciência em seus trabalhadores assalariados” (CAMPOS, 1988, p. 88). Ou seja, todos os profissionais que atuam nessas profissões precisam vender as suas forças de trabalho para sobreviverem, seja ao setor público, ou ao privado, ou ao clero, de modo não muito diferente daquilo que faz o *proletário*.

¹⁰⁶ Desse modo, a aproximação do educador com o livro didático, que é sob vários aspectos uma relação de dependência, não pode ser desconsiderada quando se tem em mente formar um educador que, genericamente, deverá refletir na sua ação.

Com o desenvolvimento do modo de produção capitalista, o *capital*, corporificado em ações sociais inerentes à sua manutenção/acúmulo, impõe em todas as suas instâncias a divisão social do trabalho (MARX, 2005b). Assim, a profissão docente, como qualquer outra, sofre tal influência, levando o mestre/educador polivalente - que dominava um maior número possível de áreas do conhecimento - paulatinamente a ser *substituído* por um grande número de professores parcelados, especialistas e... incompletos. Detentores, geralmente, de conhecimentos de uma única área, menos ainda, de uma pequena parte de certa área do conhecimento, emergindo assim o professor especialista em história geral, história do Brasil, geopolítica, política humana, geometria, álgebra, aritmética, entre outras, que não têm, em geral, uma visão ampla da trama social na qual a sua prática está inserida e à qual se destina.

Entretanto, em nossa investigação percebemos que nem sempre as questões políticas e o modo de produção capitalista, assim como as lutas de classe, fazem parte das fundamentações teóricas ou são tidas como hipóteses dos estudos. Na mesma direção, o próprio processo histórico - que vem *gerando* o atual educador - não é considerado.

Como defende GADOTTI (2000, p. 14), “não somos competentes ‘em geral’, somos competentes para uma classe social e não somos para outra”. Assim, podemos afirmar que os sistemas de formação, porque tendem a formar um educador genérico, estão submetidos a uma classe: a dominante. Desse modo, entendemos que as contribuições de FREIRE e de D’AMBROSIO representam uma forte fundamentação na construção de um educador comprometido com o seu próprio desenvolvimento profissional. Ainda que especialista em certa área do saber, porque inserido numa sociedade marcada pelo modo de produção capitalista e formado em instituições capitalistas corrompidas ideologicamente pelo discurso dominante, o educador pode guiar a sua prática pautado no que FREIRE considera como características do educador libertador - a humildade, a amorosidade, a autoridade, a coragem, a tolerância, a capacidade de decisão, a segurança, a paciência/impaciência e a coerência, assunto tratado no Capítulo III, item 3.4.6. Entretanto, entendemos que esses quesitos são inerentes a uma prática na qual o profissional deva ter consciência da necessidade da construção permanente de seu próprio processo de profissionalização.

Adicionalmente a estes apontamentos, de um modo mais focado nas questões da matemática e de seu processo pedagógico, quando D’AMBROSIO rebate alguns dos *mitos* que rondam a educação e, em especial, a formação do docente de matemática – a essencialidade de todo o programa; a não utilização das tecnologias; o estruturalismo didático que se apresenta na forma dos pré-requisitos; a hierarquização de conteúdos/conhecimentos; a essencialidade das provas e avaliações, como tratamos no Capítulo IV, item 4.3.2 – denuncia,

a nosso ver, a necessidade de o educador tomar para si a responsabilidade pelo controle de seu quefazer. Ou seja, o controle de seu processo de profissionalização.

Dito de um outro modo, um educador que busque constantemente *garantir o cumprimento* desses quesitos, tanto de FREIRE quanto de D'AMBROSIO, necessariamente assegurará a construção de sua profissionalidade.

Assim, entendemos que somando às três dimensões principais da profissionalidade, enumeradas por CONTRERAS – a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional – podemos colocar, permeando todas elas, o compromisso do educador com a libertação, seu engajamento na luta pelo fim das desigualdades sociais. Isto é, consideramos que será em certo sentido impossível de serem cumpridas/observadas aquelas características do educador libertador, se ele não estiver comprometido com o objetivo maior de libertação da sociedade como um todo.

Finalmente, isso será possível se o educador tornar-se consciente de sua ação como uma práxis, no sentido que MARX atribui a este conceito, como uma atividade revolucionária, essencialmente questionadora. Ou seja, como uma

[...] atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais conseqüente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria, e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática. (KONDER, 1992, p. 115)

*

Eixo d): compreensão e defesa do educador como o intelectual orgânico de GRAMSCI, a serviço da construção da hegemonia das classes oprimidas.

Conseqüentemente, entendemos que a questão: *como a formação do professor de matemática pode ser encaminhada no sentido de este profissional compreender-se como um intelectual orgânico, no sentido gramsciano ?*- ainda merece alguma atenção.

Em concordância com alguns dos trabalhos analisados, particularmente os de BERGAMO (1990) e de ARAÚJO (1990), podemos afirmar que o educador identifica-se com o intelectual orgânico a serviço da manutenção da hegemonia dominante.

Frente a nosso estudo, cabe destacarmos que o educador teve seu quefazer marcado pelo controle. Primeiro, pela igreja, no período jesuítico. Depois, pela Coroa, no período monárquico, após a expulsão dos jesuítas. E, finalmente, pelo Estado, no período republicano. Nunca é demais lembrar que a profissão docente, no período monárquico, era mantida sob severo controle ideológico por parte do monarca que, em muitos casos, assumia para si a

função de indicar quais educadores seriam contratados para atuar nas instituições públicas (tanto em colégios, quanto em faculdades).¹⁰⁷

Uma característica marcante da prática/profissão docente é a sua ausência de liberdade. O ambiente de pouca liberdade deve ser observado sob um ângulo mais amplo, tendo em vista que a inexperiência democrática do brasileiro não se atém apenas à Educação, mas permeia toda a trama da vida social. Com outras palavras, da análise do processo histórico se depreende que o brasileiro foi construído sob uma constelação de discursos ideológicos, de forma que a prática democrática, a participação propriamente dita nas decisões sociais foi prejudicada e corrompida. Como conseqüência desse fato, atualmente não chega a ser vista como um absurdo a existência de verdadeiros abismos entre as questões políticas e as diretrizes de formação inicial (e continuada) dos educadores. Na mesma direção, em relação ao professor de matemática, sua formação sempre esteve muito aproximada de uma *preparação* técnica. E, a nosso ver, por conta principalmente do próprio objeto de seu quefazer – um universo fictício, uma criação da genialidade humana, que apenas casualmente pode encontrar relações com o mundo *real* – foi burocratizado ao extremo, de modo que é comum acreditar-se que *qualquer um*, desde que domine as técnicas da matematização, pode ensinar matemática.

De maneira geral, a atividade docente teve a sua construção marcada pelo desprestígio, pela desvalorização, de maneira que se tem formado um indivíduo para atuar num ambiente genérico, ensinando a um aluno, também genérico, conteúdos supostamente *neutros* e aparentemente despidos de qualquer recorte de classe, como se fossem apolíticos e a-históricos.

De fato, a formação que o professor de matemática – e não só ele – recebe, traz implicitamente a idéia (ideologia) de que ele é competente em geral, favorecido do discurso da neutralidade de sua ação, não sendo possível ao educador ver-se como sujeito/profissional em transformação e imbuído de uma atividade social fundamental.

Devemos frisar, tendo por base o referencial teórico que nos dá suporte, que não vemos como possível compreender o distanciamento do educador das questões sócio-políticas como uma fatalidade ou como uma obra do acaso e que a sua atuação como intelectual orgânico a favor da manutenção e reforço da ideologia dominante seja mera conseqüência destes fatores *não controláveis*. Mas, ao contrário, defendemos que isso é conseqüência de intenções políticas de grupos sociais que têm na educação um instrumento – uma organização, um aparelho ideológico – a seu serviço, como reforçadora, divulgadora de seu *discurso*

¹⁰⁷ Aquilo que dá suporte a estes apontamentos está no “Apêndice” de nossa investigação.

competente, como colocam CHAUI (1989) e ALTHUSSER (2003) tendo por base as teorizações de GRAMSCI.

A utilização da matemática como um instrumento de *formatação* da realidade, da maneira que coloca SKOVSMOSE (2001), vai ao encontro destes apontamentos. A grande carga horária nos programas curriculares destinada a esta área, a grande aversão da maioria das pessoas a esta disciplina, além dos altos índices de exclusão que a têm em sua base, corroboram a tese de que ela tem sido utilizada como um instrumento de alienação e não de libertação dos educandos. Ou como filtro social após ser convenientemente expropriado, filtrado, mistificado e devolvido ao indivíduo, como ressalta D'AMBROSIO no seu esquema do “ciclo do conhecimento”, conforme visto no item 4.2.

Assim, consideramos como urgente empreender como tarefa primordial no processo de formação do educador de matemática ressaltar o seu potencial de libertação, ao mesmo tempo em que os candidatos a educadores sejam capazes de sensibilizar-se acerca de suas responsabilidades sociais.

Numa tentativa de clarear melhor estes apontamentos, nos reportaremos a um fato recente. Consideramos que é emblemático o caso do brasileiro Jean Charles de Menezes, assassinado pela polícia inglesa em 22/07/2005. Mais particularmente, o episódio da absolvição jurídica dos policiais que manusearam as armas que abateram o rapaz. De acordo com a lei britânica, eles apenas cumpriam o seu dever. Eram, parafraseando KOSIK (2002, p. 235), “*meros instrumentos*” e por isso não foram considerados como criminosos. Mas onde está o ponto da *curva* deste episódio que tangencia nossos interesses? O paralelo, mesmo que aparentemente distante, aproxima-se do objeto de nossa investigação, quando os educadores são formados para serem apenas isso: “*meros instrumentos*” de determinações externas. O recorte ideológico disso é nítido. Quando os educadores são formados de maneira que não reconhecem as possíveis falhas do processo como também inerentes às suas responsabilidades e ações, é natural que não compreendam também como uma possibilidade as potencialidades de transformação que a educação detém.

Nesse sentido, entendemos que os educadores são e foram historicamente treinados para serem a “*bela alma*” de KOSIK (Apud KONDER, 1992).

A ‘*bela alma*’, tomando consciência dos graves riscos da ação política, prefere retrair-se, refluir para dentro de si mesma, abstendo-se de agir (por temer as conseqüências de seus atos): torna-se conivente, por omissão, com a política ligada à preservação do *status quo* (e, por extensão, conivente com as injustiças dessa política). Para preservar sua ‘*pureza*’, a ‘*bela alma*’ – de acordo com as observações feitas por Goethe como por Hegel – consome-se numa chama inútil, desperdiça suas potencialidades e acaba por se corromper, através da conivência passiva com o mal. (KONDER, 1992, pp. 137-138)

Do mesmo modo, muitos educadores, talvez porque ainda presos ao discurso da neutralidade de sua prática e na medida em que são *educados* para não serem responsáveis diretamente por qualquer *crime* cometido, tendem, por omissão, como a “bela alma”, a serem coniventes com o discurso dominante. Ou seja, não se trata de saber se os educadores têm ou não ciência/consciência das conseqüências e possibilidades de seus atos, mas se serão capazes de dar o passo decisivo em direção a uma prática libertadora, empreendendo o seu suicídio de classe, como mencionamos antes.

FREIRE apresenta uma discussão bastante consistente em termos dos medos e dos riscos inerentes às práticas libertadoras. Cabe ressaltarmos aqui que, se os medos não forem identificados e encarados criticamente pelos educadores – e formadores –, no sentido de se comprometerem com uma prática libertadora, ou caso se deixem dominar por eles, atuarão, como a “bela alma”, confluentemente com o discurso instituído. E como não existe a neutralidade, estarão reforçando a continuidade das situações de opressão.

Ainda tendo por base as contribuições de KOSIK (Apud KONDER, 1992, p. 138), em oposição à opção da “bela alma”, surge a figura do “comissário” que tem na sua ação a luta contra o mal. “O ‘comissário’ é uma mistura entre revolucionário e burocrata. Ele vai à luta, intervém na realidade, mas a sua intervenção se faz a partir de compromissos doutrinários e organizativos intocáveis, a partir de valores e princípios indiscutíveis, que devem ser levados aos outros (se necessário, devem ser impostos aos outros)”.

Dessa maneira, o “comissário” busca a transformação da realidade sem uma auto-transformação; busca modificar o mundo sem modificar os homens, porque se pauta na passividade dos homens.

Frente a estes apontamentos, compreendemos que o educador libertador de FREIRE é uma figura que se encontra entre a “bela alma” e o “comissário” e que tem o diálogo como um instrumento da transformação da realidade e de si mesmo, como um elo entre os seus desejos pela transformação e as contradições inerentes ao reconhecimento do outro.

O educador libertador tem no reconhecimento e respeito ao outro uma referência à sua práxis, pois como defende KONDER (1992, p. 139) “o outro me põe em contato com uma realidade que o isolamento pode me impedir de enxergar”.

Contudo, um tal educador, em essência, é um intelectual orgânico que atua na construção da hegemonia dos oprimidos. Sua práxis tem significado quando encaminhada para uma transformação mútua. O que implica ter consciência das limitações inerentes ao momento histórico vivido; aos anseios e visão de mundo do outro; que não nega as divergências e tem nelas o motivo de ser de sua ação política.

Diante de tudo isso, centramos a conscientização, no sentido freiriano do conceito, como um possível caminho para a formação do educador enquanto intelectual orgânico. A pura tomada de consciência dos problemas sociais, educacionais deve ser superada no próprio momento da formação do educador, de maneira que o engajamento, o comprometimento seja algo inerente à prática docente, como o é a necessidade de domínio dos conhecimentos técnicos inerentes ao seu quefazer, de forma que esta prática se efetive em seu processo de formação contínua. Frente a isso, devemos ressaltar, como pontua D'AMBROSIO, a necessidade de o educador não ser considerado, uma vez formado, detentor de uma autorização permanente. Isto é, a necessidade de retornos periódicos à universidade – ou a centros de formação docentes – deve ser colocada como uma das formas de o educar manter-se constantemente discutindo as questões/problemas inerentes a seu quefazer, como uma forma de atualização de sua prática.

Nesse sentido, consideramos como fundamental que o educador reconheça seu papel social, mesmo que neste processo identifique-se com práticas e objetivos contrários aos que imagina *professar*. Pois, de fato, como pontua D'AMBROSIO, os educadores, como os médicos e advogados, entre outros, são credenciados pela estrutura de poder como executores da devolução de conhecimento ao povo. Assim, reconhecer-se desse modo, entendemos que é um primeiro passo em direção a uma prática libertadora e, por isso, comprometida não com a estrutura de poder, mas com o povo.

A contextualização, como é defendida por D'AMBROSIO, que lança mão das técnicas da modelagem matemática e da etnomatemática como algo próximo a uma filosofia de ensino, deverá ser encarada como um *instrumento* no processo de formação do educador, como uma postura, uma atitude de enfrentamento dos problemas impostos pelo cotidiano que envolve a escola e os educandos, e os processos de geração, organização e transmissão de conhecimentos.

Ainda, na mesma direção, o educador de matemática libertador, frente ao que já discutimos antes, e mais especificamente no item 4.3.3, deverá ser detentor de um novo papel, aberto a novas possibilidades em termos da existência de várias matemáticas, além de pautar a sua práxis nos processos de geração, de organização e de transmissão do conhecimento. Ou seja, encontrará no Programa Etnomatemática uma forte fundamentação para esse novo quefazer. Em outras palavras, um tal educador deverá gravitar em ambiente fecundo às transformações sociais, tendo a matemática como ferramenta para a compreensão crítica das questões/problemas sociais.

Entretanto, pautados em nossa experiência com formação e prática docente, podemos afirmar que, salvo raras exceções, os educadores não desenvolvem os instrumentos

necessários a tal nível de conscientização por si, havendo a necessidade de um trabalho pedagógico específico para isso. O que, em certo sentido, corresponde aos apontamentos teóricos de GRAMSCI sobre os intelectuais orgânicos e sua função na consolidação de certa hegemonia.

Dessa forma, como pontuamos em outro momento, isto deve ser empreendido pelos formadores comprometidos com uma formação crítica, paralelamente ao desenvolvimento dos programas dos cursos a seu cargo.

Estamos cientes de que o que estamos propondo é, exatamente, um processo revolucionário de formação docente. E os meios para isso, como toda atividade revolucionária, deverão ser construídos dia-a-dia, na práxis de formadores libertadores, que não podem ser entendidos como pessoas *aptas e prontas*, detentoras de um saber especial que os habilitaria a *emancipar* outros. Mas sujeitos detentores de certa clareza política – intelectuais orgânicos - cientes da necessidade da mudança e da revolução social. Assim, estes intelectuais também são pessoas em processo de construção de sua emancipação, conscientes de que a educação se faz com o engajamento também dos educandos no processo, pautados numa relação dialógica, inclusiva.

Distante disso, apenas formaremos educadores empobrecidos, funcionários da estrutura de poder, “belas almas”, que em nome de uma prática alienante, castradora, comprometem e condenam à servilidade a sua atuação e o *ser mais* de nossos educandos.

Palavras finais

Sentimos que finalizamos esta pesquisa ainda em débito com os teóricos FREIRE e D’AMBROSIO. Ou seja, se por um lado buscamos as contribuições de suas teorizações para a formação do professor de matemática, por outro, devemos pontuar que outras investigações, com questões próximas às nossas ainda devem ser empreendidas, tendo em vista a riqueza das possibilidades e campos abertos por estes teóricos.

Enveredamos por caminhos que entendemos como ricos e detentores de possibilidades valiosas para a formação docente, mas, ao fazermos isso, percebemos que inúmeras outras possibilidades se abriram ao longo da investigação.

Particularmente, a questão relativa ao professor reflexivo, muito em voga nos *discursos* acadêmicos atuais, merece ser vista de modo mais focado, centrado no que estes dois teóricos têm a falar sobre o assunto. A nosso ver, uma pesquisa com este recorte poderá desmistificar muito do que se diz a respeito do professor reflexivo, adicionalmente ao que pontuamos em nosso estudo.

Da mesma forma, as contribuições de D'AMBROSIO para o ensino da matemática e, particularmente para a formação do professor de matemática, merece ser objeto de outras investigações. A riqueza e amplitude de suas teorizações não só para a matemática e seu ensino - que inclui a formação docente -, mas para a Educação como um todo, talvez devido à proposital amplitude de nossos objetivos, ficaram um tanto quanto diluídas em nossa investigação.

Porém, se olharmos para trás e nos questionarmos sobre o que construímos, sem hesitar podemos afirmar: construímos os alicerces do querer fazer mais. Esperamos que, dessa forma, nossa investigação seja recebida e entendida pelos seus futuros leitores e leitoras.

BIBLIOGRAFIA

- ADORNO, Sérgio. 1988. *Os aprendizes do poder: o bacharelismo liberal na política brasileira*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- ALBUQUERQUE, J. A. Guilhon. 2003. Introdução: Althusser, a Ideologia e as Instituições. In ALTHUSSER, Lous. *Aparelhos ideológicos de Estado: notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE)*. 9ª edição [1ª ed. 196-?]. São Paulo, Ed. Graal Ltda, pp. 7-53.
- ALMEIDA, M. I. de. 1999. *O sindicato como instância formadora dos professores: novas contribuições ao desenvolvimento profissional*. Tese de Doutorado, FEUSP. São Paulo.
- ALTHUSSER, Lous. 2003. *Aparelhos ideológicos de Estado: notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE)*. 9ª edição [1ª ed. 196-?]. São Paulo, Ed. Graal Ltda.
- ALVES, Rubem. 2002. O preparo do educador. In BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *O educador vida e morte*. 12ª edição [1ª ed. 1982]. Rio de Janeiro, Edições Graal, pp. 13-28.
- ANDRÉ, Marli, *Et al.* 1999. Estado da arte da formação de professores no Brasil. In *Educ. Soc.*, Dez 1999, vol.20, no. 68, pp.301-309.
- ARAÚJO, Antonio Pinheiro de. 1990. *Formação do professor de matemática: realidade e tendências*. Tese de Doutorado. São Paulo, FE-USP.
- ASSUNÇÃO, Paulo de. 2004. *Negócios jesuíticos: o cotidiano da administração dos bens divinos*. São Paulo, Edusp.
- AZANHA, José Mário Pires. 1992. *Uma idéia de pesquisa educacional*. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo-Edusp.
- AZEVEDO, Fernando de. 1958. *A cultura brasileira*. 3ª edição [1ª ed. 1943]¹⁰⁸. São Paulo. Ed. Melhoramentos.
- _____.1976. *A transmissão da cultura*. São Paulo, Ed. Melhoramentos; Brasília, INL.
- BALDINO, Roberto Ribeiro. 1991. Ensino de matemática ou educação matemática. *Temas & Debates*, Rio Claro, ano IV, n. 3, pp. 51-60.
- BARDARO, Martha. 1981. Paulo Freire e o pensamento existencialista. In TORRES, Carlos Alberto (Org.). *Leitura crítica de Paulo Freire*. Tradução de Mônica Mattar Oliva. São Paulo, Edições Loyola, pp. 53-62.
- BARDIN, Laurence. 2000. *Análise de conteúdo*. 4ª edição [1ª ed. 1977]. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, Ed. Edições 70.

¹⁰⁸ Indicaremos a data da primeira edição de todos os livros consultados. Porém, quanto se tratar de uma obra estrangeira a indicação [1ª ed...] indicará a data da primeira edição do original e não da primeira edição da tradução.

- BASBAUM, Leôncio, 1982. *História Sincera da República: das origens até 1889*. 4ª ed. 1ª Reimpressão. [1ª ed. ?]. São Paulo, Editora Alfa-Ômega.
- BARTON, B. 1995. Making sense of ethnomathematics: ethnomathematics is making sense. In *Educational Studies in Mathematics*, Netherlands, vol. 31, n^{os}. 1-2, September 1995, p. 201-233.
- _____. 2004. Dando sentido à etnomatemática: etnomatemática fazendo sentido. In RIBEIRO, José Pedro Machado; DOMITE, Maria do Carmo Santos; FERREIRA, Rogério (Orgs.). *Etnomatemática: papel, valor e significado*. São Paulo, Ed. Zouk, pp. 39-74.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. 1981. *Política e educação popular no Brasil: um estudo sobre o método Paulo Freire de alfabetização de adultos*. Tese de Livre Docência. FE/USP. São Paulo.
- _____. 2006. Observaciones sobre la teoría y la práctica en Paulo Freire. *Mandruvá*. São Paulo. Disponível em http://www.hottopos.com/mirand7/observaciones_sobre_la_teor%C3%ADa_y_.htm (acessado 09/03/2006).
- BERGAMO, Geraldo Antonio. 1990. *Ideologia e contra-ideologia na formação de professor de matemática*. Dissertação de Mestrado. Bauru, UNESP.
- _____. 2006. *Fundamentos teóricos do método de resolução de problemas ampliados*. Tese de Doutorado. Bauru, UNESP.
- BICUDO, Irineu. 1991. Educação matemática e ensino de matemática. In *Temas & Debates*, Rio Claro, ano IV, n. 3, pp. 31-42.
- BICUDO, Maria Apaecida Viggiani (Org.). 2005a. *Educação Matemática*. 2ª edição [1ª ed. s/d]. São Paulo, Ed. Centauro.
- _____. 2005b. O professor de Matemática nas escolas de 1º e 2º graus. In ____ (Org.). *Educação Matemática*. 2ª edição [1ª ed. s/d]. São Paulo, Ed. Centauro. pp. 45-58.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. 1993. *Livro didático e conhecimentos histórico: uma história do saber escolar*. Tese de Doutorado. FFLCH/USP. São Paulo.
- BOAVENTURA, Edivaldo M. 1996. A educação na Constituinte de 1946: comentários. In FÁVERO, Osmar (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras 1823 – 1988*. Campinas, Ed. Autores Associados, pp. 191-200.
- BOBBIO, Norberto. 2002. *Ensaio sobre Gramsci e o conceito de sociedade civil*. 2ª edição [1ª ed. 1999]. Tradução de Marco Aurélio Nogueira e Carlos Nelson Coutinho. São Paulo, Ed. Paz e Terra.

- BORDARO, Martha. 1981. Paulo Freire e o pensamento existencialista. In TORRES, Carlos Alberto (Org.). *Leitura crítica de Paulo Freire*. Tradução de Mônica Mattar Oliva. São Paulo, Edições Loyola, pp. 53-62.
- BORGES, Rosimeire Aparecida Soares. 2005. *A matemática moderna no Brasil: as primeiras experiências e proposta de seu ensino*. Dissertação de Mestrado. São Paulo, PUC.
- BOSI, Alfredo. 2003. *Dialética da colonização*. 4ª edição [1ª ed. 1992]. São Paulo, Ed. Cia. das Letras.
- BOURDIEU, Pierre. 2003. *Escritos de educação*. 5ª edição [1ª ed.1998]. Organização: Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis, Ed. Vozes.
- BRASIL. 1999. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais para formação de Professores*. Brasília. (Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002179.pdf> - acessado em 30/11/2006).
- CAETANO, Joyce Jaquelinne. 2004. *Formação de professores de matemática: uma perspectiva freireana*. Tese de Doutorado. São Paulo, PUC.
- CAMARGO, Maria de Fátima Ayres Arruda. 2002. *A formação continuada e a prática do educador: a (re)criação dos paradigmas produzidos no processo de aprendizagem em serviço*. Dissertação de Mestrado. FE/USP, São Paulo.
- CAMPOFIORITO, Quirino. 1983. *A missão artística francesa e seus discípulos: 1816-1840*. Rio de Janeiro, Ed. Edições Pinakothek.
- CAMPOS, Benedicto de. 1998. *Introdução à filosofia marxista*. São Paulo, Ed. Alfa-Omega.
- CARNEIRO, Geraldo Marques; CESARINO, Heleno; NETO, José Francisco de Melo. 2002. *Dialética*. João Pessoa, Ed. Universitária/UFPB.
- CARNEIRO, Geraldo Marques. 2002. Dialética - considerações (dos gregos a Kant). In CARNEIRO, Geraldo Marques; CESARINO, Heleno; NETO, José Francisco de Melo. *Dialética*. João Pessoa, Ed. Universitária/UFPB, pp. 11-74.
- CARVALHO, João Bosco Pitombeira de Souza. 1991. O que é educação Matemática? In *Temas & Debates*, Rio Claro, ano IV, n. 3, pp. 17-26.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas. 2000. Reformas da instrução pública. In LOPES, Eliane Marta Teixeira, FILHO, Luciano Mendes Faria, VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte, Ed. Autêntica, pp. 225-252.
- CESARINO, Heleno. 2002. Dialética hegeliana do mundo às avessas. In CARNEIRO, Geraldo Marques; CESARINO, Heleno; NETO, José Francisco de Melo. *Dialética*. João Pessoa, Ed. Universitária/UFPB, pp. 75-83.

- CHAUÍ, Marilena. 1989. *Cultura e democracia*. 4ª edição revisada e ampliada [1ª ed. 1980]. São Paulo, Ed. Cortez.
- CHIZZOTTI, Antônio. 1996. A Constituinte de 1823 e a educação. In FÁVERO, Osmar (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras 1823 – 1988*. Campinas, Ed. Autores Associados, pp. 31-54.
- CONRADO, Andréia Lunkes. 2005. *A pesquisa brasileira em etnomatemática: desenvolvimento, perspectivas, desafios*. Dissertação de Mestrado. São Paulo, FE-USP.
- CONTRERAS, José. 2002. *A autonomia de professores*. São Paulo, Ed. Cortez.
- CORTELLA, M. S. 1998. *A escola e o conhecimento. Fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo, Ed. Cortez.
- COSTA, Messias. 1984. A Educação e suas potencialidades. In LEVIN, Henry M. *Et. al. Educação e desigualdade no Brasil*. Petrópolis, Ed. Vozes, pp. 41-70.
- _____. 1984. Rendimento escolar: fatores explicativos e implicações para igualdade de oportunidades. In LEVIN, Henry M. *Et. al. Educação e desigualdade no Brasil*. Petrópolis, Ed. Vozes, pp. 73-121.
- CONSIGLIO, Vittorio, 2003. *Os jesuítas no Maranhão e Grão-Pará: formação e escrita da missão*. Tese de Doutorado. FFLCH/USP. São Paulo.
- CREMA, Roberto. 1993. Além das disciplinas: reflexões sobre transdisciplinaridade geral. In ____; WEIL, Pierre; D'AMBROSIO, Ubiratan. *Rumo à nova Transdisciplinaridade: sistemas abertos de conhecimento*. São Paulo, Ed. Summus, pp. 125-173.
- CUNHA, Luiz Antônio. 2000. Ensino superior e Universidade no Brasil. In LOPES, Eliane Marta Teixeira, FILHO, Luciano Mendes Faria, VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte, Ed. Autêntica, pp.151-204.
- CURY, Carlos Roberto Jamil, HORTA, José Silvério Baía, FÁVERO, Osmar. 1996. A relação educação-sociedade-Estado pela mediação jurídico-constitucional. In FÁVERO, Osmar (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras 1823 – 1988*. Campinas, Ed. Autores Associados, pp. 5-30.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. 1996a. A educação e a primeira Constituinte republicana. In FÁVERO, Osmar (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras 1823 – 1988*. Campinas, Ed. Autores Associados, pp. 69-80.
- _____. 1996b. A educação na revisão constitucional de 1926. In FÁVERO, Osmar (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras 1823 – 1988*. Campinas, Ed. Autores Associados, pp. 81-108.

- _____. 2000. A educação como desafio na ordem jurídica. In LOPES, Eliane Marta Teixeira, FILHO, Luciano Mendes Faria, VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte, Ed. Autêntica, pp.567-584.
- D'AMBROSIO, Beatriz Silva. 1987. *The dynamics and consequences of the modern mathematics reform movement for brazilian mathematics education*. Thesis of doctor of Philosophy. Indiana University.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. 1959a. Considerações sobre o ensino atual da Matemática. In *Congresso Nacional de Ensino da Matemática*. Porto Alegre. *Anais*, pp. 373-378.¹⁰⁹
- _____. 1959b. O programa de Matemática do curso ginásial. In *Revista Atualidades Pedagógicas*, n. 16. jan/abr de 1959, pp. 29-31.
- _____. 1959c. Sobre o programa de Matemática no curso ginásial e seu desenvolvimento. In *Separata da Revista de Pedagogia*, ano V, vol. V, n. 9, jan/jun de 1959, pp. 71-77.
- _____. 1961. Álgebra moderna e a escola secundária. In *Revista Atualidades Pedagógicas*, n. 49. jan/abr de 1961, pp. 15-19.
- _____. 1986. *Da realidade à ação: reflexões sobre educação e matemática*. 5ª edição s/d [1ª edição 1986]. São Paulo, Ed. Summus.
- _____. 1991. Matemática, ensino e educação: uma proposta global. In *Temas & Debates*, Rio Claro, ano IV, n. 3, pp. 1-16.
- _____. 1992. Obsolescência institucional e degradação ambiental e social. In *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, Dez 1992, vol. 8, no. 4, pp. 466-469.
- _____. 1993a. *Etnomatemática. Arte ou técnica de explicar e conhecer*. 2ª edição [1ª ed. 1990]. São Paulo, Ed. Atual.
- _____. 1993b. A transdisciplinaridade como acesso a uma história holística. In _____; WEIL, Pierre; CREMA, Roberto. *Rumo à nova Transdisciplinaridade: sistemas abertos de conhecimento*. São Paulo, Ed. Summus, pp. 74-124.
- _____. 1995. The evolution of my ideas about Ethnomathematics. A paper for the Opening Plenary of the HPM Conference, Cairns, Australia, Jul 1995.
- _____. 1997a. *A era da consciência*. 2ª ed. s/d [1ª ed. 1997]. São Paulo, Ed. Fundação Peirópolis.
- _____. 1997b. *Transdisciplinaridade*. São Paulo, Ed. Palas Athenas.
- _____. 1998a. *Educação Matemática: da teoria à prática*. 4ª edição [1ª ed. 1996]. Campinas, Ed. Papirus.

¹⁰⁹ Este artigo é de 1957, mas como os anais do congresso só foram publicados em 1959, mantivemos a data da publicação.

- _____. 1998b. Literacia e materacia: objetivos da educação matemática. *Pátio –Revista Pedagógica*, Porto Alegre, ano I, nº 3, nov/1997-jan/1998, pp. 22-26.
- _____. 1998c. Conhecimento e Consciência: o despertar de uma nova era. In GUEVARA, Arnold José de Hoyos, et. al. *Conhecimento, cidadania e meio ambiente*. São Paulo, Ed. Fundação Peirópolis.
- _____. 1999. *Educação para uma sociedade em transição*. Campinas, Ed. Papyrus.
- _____. 2000. Etnomatemática: uma proposta pedagógica para a civilização em mudança. In: *PRIMEIRO CONGRESSO BRASILEIRO DE ETNOMATEMÁTICA – CBEm1*, São Paulo. *Anais*. p. 143-152.
- _____. 2001a. *Etnomatemática – elo entre as tradições e a modernidade*. Belo Horizonte, Ed. Autêntica.
- _____. 2001b. Desafios da Educação Matemática no novo milênio. In *Educação Matemática em Revista*. Ano VIII, nº 11, Dez/2001. p. 14-17.
- _____. 2003. A transferência de conhecimentos matemáticos para a América Latina: um estudo da dinâmica cultural. In *V SEMINÁRIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA MATEMÁTICA*. Rio Claro, *Anais*, pp. 1-17.
- _____. 2005. Ação pedagógica e Etnomatemática como marcos conceituais para o ensino de matemática. In BICUDO, Maria Apaecida Viggiani (Org.). *Educação Matemática*. 2ª edição [1ª ed. s/d]. São Paulo, Ed. Centauro. pp. 73-100.
- _____. 2006a. Formação de professores: o comentarista crítico e o animador cultural. *Disponível em:* <http://vello.sites.uol.com.br/formar.htm> (capturado em 26/09/2006).
- _____. 2006b. Conteúdo nos cursos de formação de professores de matemática. *Disponível em:* <http://vello.sites.uol.com.br/conteudo.htm> (capturado em 26/09/2006).
- _____. 2006c. Ethnomathematics: my personal view. *Disponível em:* <http://vello.sites.uol.com.br/view.htm> (capturado em 26/09/2006).
- DANTE, Luiz Roberto. 1991. Algumas reflexões sobre educação matemática. In *Temas & Debates*, Rio Claro, ano IV, n. 3, pp. 43-50.
- DEMO, Pedro. 2005. *Saber pensar*. 4ª edição [1ª ed. ?]. São Paulo, Ed. Cortez/Instituto Paulo Freire.
- DEWEY, John. 1970. *Liberalismo, liberdade e cultura*. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo, Ed. Nacional e Ed. da USP.¹¹⁰
- _____. 1979. *Democracia e educação*. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4ª edição [1ª ed. 1916]. São Paulo, Ed. Cia. Ed. Nacional.

¹¹⁰ Nesta edição brasileira estão reunidos num único volume dois livros: a) J. Dewey. 1935. *Liberalism & Social Action*. New York, Capricorn Edition; b) J. Dewey 1939. *Freedom and culture*. New York, Capricorn Edition.

- DIAS, André Luís Mattedi. 2002. *Engenheiros, Mulheres, Matemáticos: interesses e disputas na profissionalização da matemática na Bahia (1896-1968)*. Tese de Doutorado. São Paulo, FFLCH/USP.
- DINIZ, Maria Ignez Vieira de Souza. 1991. Uma visão de ensino de matemática. *Temas & Debates*, Rio Claro, ano IV, n. 3, pp. 27-30.
- EAGLETON, Terry. 1999. *Marx e a liberdade*. [1ª ed. 1997] Tradução de Marcos B. de Oliveira. São Paulo, Ed. UNESP.
- ENGELS, Friedrich. 2000. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. 15ª edição [1ª ed. 1884]. Tradução de Leandro Konder. Rio de Janeiro, Ed. Bertrand Brasil.
- ESTEVE, J. M. 1991. Mudanças sociais e função docente. In. NÓVOA (org). *Profissão Professor*. Porto, Porto Editora, p. 93-124.
- FANON, Frantz. 1979. *Os condenados da Terra*. 2ª edição [1ª ed. 1961]. Tradução de José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira.
- FAORO, Raymundo. 1996. *Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro*. Vol . 1, 10ª Ed. [1ª Ed. 1957]. São Paulo, Ed. Globo.
- FÁVERO, Osmar (Org.). 1996a. *A educação nas constituintes brasileiras 1823 – 1988*. Campinas, Ed. Autores Associados.
- _____. 1996b. A educação no Congresso Constituinte de 1966-67: contraponto. In FÁVERO, Osmar (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras 1823 – 1988*. Campinas, Ed. Autores Associados, pp. 241-254.
- FERREIRA, Eduardo Sebastiani. 1997. *Etnomatemática uma proposta metodológica*. Universidade Santa Úrsula. Rio de Janeiro.
- FERREIRA SANTOS, Marcos. 2004. *Crepusculário: conferências sobre mitohermenêutica e educação em Euskadi*. São Paulo, Ed. Zouk.
- FILHO, Luciano Mendes de Faria. 2000. Instrução elementar no século XIX. In LOPES, Eliane Marta Teixeira, FILHO, Luciano Mendes Faria, VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte, Ed. Autêntica, pp.135-150.
- FILHO, Alberto Venâncio. 1996. A educação na Constituinte de 1890-91 e na revisão constitucional de 1925-26: comentários. In FÁVERO, Osmar (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras 1823 – 1988*. Campinas, Ed. Autores Associados, pp. 109-118.
- FILHO, Geraldo Francisco. 2001. *A educação brasileira no contexto histórico*. Campinas, Educação. Alínea.
- FIORENTINI, Dario. 1994. *Rumos da pesquisa brasileira em educação matemática: o caso da produção científica em cursos de pós-graduação*. Tese de Doutorado. FE/Unicamp. Campinas.

- _____. 2002. Mapeamento e balanço dos trabalhos do GT-19 (educação matemática) no período de 1998 a 2001. In 25ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), 29 de setembro a 2 de outubro de 2002, Caxambu, pp. 1-17.
- _____; LORENZATO, Sérgio. 2006. *Investigação em educação matemática: percurso teórico metodológico*. Campinas, Ed. Autores Associados.
- FIORI, José Luís. 1981. Dialética e liberdade: duas dimensões da investigação temática. In TORRES, Carlos Alberto (Org.). 1981. *Leitura crítica de Paulo Freire*. Tradução de Mônica Mattar Oliva. São Paulo, Edições Loyola, pp. 119-129.
- FIORI, Ernani Maria. 2000. Aprende a dizer a sua palavra. In FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 29ª edição [1ª ed. 1970]. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, pp. 9-21.
- FORNER, Régis. 2005. *Paulo Freire e a Educação Matemática: reflexos sobre a formação do professor*. Dissertação de Mestrado. Campinas, PUC.
- FRANCHI, E. P. 1995. A insatisfação dos professores: conseqüências para a profissionalização. In: _____.(Org.) *A causa dos professores*. São Paulo, Editora Papirus, pp. 17-90.
- FRANCO, Fausto. 1981. Paulo Freire e sua obra: influências ideológicas e postura religiosa. In TORRES, Carlos Alberto (Org.). *Leitura crítica de Paulo Freire*. Tradução de Mônica Mattar Oliva. São Paulo, Edições Loyola, pp. 47-52.
- FRANKENSTEIN, Marilyn. 2005. Educação matemática crítica: uma aplicação da epistemologia de Paulo Freire. In BICUDO, Maria Apaecida Viggiani (Org.). *Educação Matemática*. 2ª edição [1ª ed. s/d]. São Paulo, Ed. Centauro. pp. 101-140.
- FREIRE, Ana Maria Araújo. 1996. A voz da esposa: a trajetória de Paulo Freire. In GADOTTI, Moacir (Org.). 1996. *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo, Ed. Cortez, Instituto Paulo Freire, UNESCO, pp. 27-68.
- _____. 1998. *Nita e Paulo: crônicas de amor*. São Paulo, Ed. Olho D'Água.
- _____.2003. Notas. In FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina: reflexão sobre minha vida e minha práxis*. 2ª edição revista [1ª ed. 2002]. São Paulo, Ed. UNESP, pp. 247-333.
- FREIRE, Cristina Heiniger. 2001. Depoimento II – Convivência com meus Pais. In FREIRE, Paulo. 2001c. *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo, Ed. Cortez/Instituto Paulo Freire, pp. LXXVII-LXXXI.
- FREIRE, Paulo. 1979. *Educação e mudança*. 2ª edição [1ª ed. 1976]. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra.
- _____. 1996. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra.

- _____; FAUNDEZ, Antonio. 1998. *Por uma pedagogia da pergunta*. 4ª edição [1ª ed, 1985]. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra.
- _____; SHOR, Ira. 2000a. *Medo e ousadia – O cotidiano do professor*. 8ª edição [1ª ed. 1987]. Tradução de Adriana Lopez. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra.
- _____. 2000b. *Pedagogia do oprimido*. 29ª edição [1ª ed. 1970]¹¹¹. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra.
- _____. 2001a. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 9ª edição [1ª ed. 1975]. São Paulo. Ed. Paz e Terra.
- _____. 2001b. *Extensão ou comunicação?* 11ª edição [1ª ed. 1969]. São Paulo, Ed. Ed. Paz e Terra.
- _____. 2001c. *Educação e atualidade brasileira*. [1ª ed. 1959]¹¹². São Paulo, Ed. Cortez/Instituto Paulo Freire.
- _____. 2002a. *Educação como prática da liberdade*. 26ª edição [1ª ed. 1967]. São Paulo. Ed. Paz e Terra.
- _____. 2002b. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 12ª edição [1ª ed. 1993]. São Paulo, Ed. Olho D'água.
- _____. 2002c. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 9ª edição [1ª ed. 1992]. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra.
- _____. 2003. *Cartas a Cristina: reflexão sobre minha vida e minha práxis*. 2ª edição revista [1ª ed. 1994]. São Paulo, Ed. UNESP.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. 1998. Formação de professores na escola cubana: o processo nas séries iniciais. In GEORGEN, Pedro, SAVIANI, Demerval (Orgs.). *Formação de Professores: a experiência internacional sob o olhar brasileiro*. Campinas, Editora Autores Associados/NUPES, pp. 213-247.
- FREITAS, Marcos Cezar de. 2001. 2001. *História, antropologia e pesquisa educacional: itinerários intelectuais*. São Paulo, Editora Cortez.
- ____ (Org.). 1999. *Memória Intelectual da Educação Brasileira*. Bragança Paulista, Ed. da Universidade São Francisco/EDUSF.
- FREYRE, Gilberto. 2004. *Casa grande e senzala*. 49ª ed. [1ª ed. 1933]. São Paulo, Editora Global.

¹¹¹ Este livro foi primeiramente manuscrito em português em 1968, conforme GADOTTI (1996, p. 262) e FREIRE (2002c).

¹¹² Está sendo considerada aqui como primeira edição a publicação da sua tese de doutoramento, publicada pelo próprio Freire em 1959 com o título: *Tese de concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas-Artes de Pernambuco*, em Recife, na qual foi baseada esta edição.

- FRIGOTTO, Gaudêncio. 1999. *Educação e a crise do capitalismo real*. 3ª ed. [1ª ed. 1995]. São Paulo, Ed. Cortez.
- FROMM, Erich. 1964. *O conceito marxista do homem*. 3ª ed. [1ª ed. 1961]. Tradução de Octavio Alves Velho. Rio de Janeiro, Ed. Zahar Editores.
- FURTADO, Celso. 1963. *Formação econômica do Brasil*. Edição s/n [1ª ed. 1959]. Brasília, Ed. Universidade de Brasília.
- GADOTTI, Moacir. 1979. Educação e ordem classista. In FREIRE, Paulo. 1979. *Educação e mudança*. 2ª edição [1ª ed. 1976] Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, pp. 9-14.
- _____.1991. *Convite à leitura de Paulo Freire*. São Paulo, Ed. Scipione.
- _____.(Org.). 1996a. *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo, Ed. Cortez, Instituto Paulo Freire, UNESCO.
- _____. 1996b. A voz do biógrafo brasileiro: a prática à altura do sonho. In _____. (Org.). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo, Ed. Cortez, Instituto Paulo Freire, UNESCO, pp. 69-116.
- _____. 2000. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. 11ª edição [1ª ed. 1983]. São Paulo, Ed. Cortez.
- GALBRAITH, John Kenneth. 1986. *Anatomia do poder*. 2ª Ed [1ª ed. 1983]. Tradução de Hilário Torloni. São Paulo, Livraria Pioneira Editora.
- GALILEU, Galilei. 2001. *Diálogo sobre os dois máximos sistemas do mundo ptolomaico e copernicano*. [1ª ed. 1632]. Tradução de Pablo Rubén Mariconda. São Paulo, Discurso Editorial.
- GARCIA, C. M. 1999. Formação de professores principiantes. In: _____. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto, Porto Editora, pp. 110-130.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. 2000. Negros e educação no Brasil. In LOPES, Eliane Marta Teixeira, FILHO, Luciano Mendes Faria, VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte*, Ed. Autêntica, pp. 325-346.
- GEORGEN, Pedro, SAVIANI, Demerval (Orgs.). 1998a. *Formação de Professores: a experiência internacional sob o olhar brasileiro*. Campinas, Editora Autores Associados/NUPES.
- GEORGEN, Pedro, 1998b. O sistema de ensino e a formação de professores na Alemanha. In GEORGEN, Pedro, SAVIANI, Demerval (Orgs.). *Formação de Professores: a experiência internacional sob o olhar brasileiro*. Campinas, Editora Autores Associados/NUPES, pp. 13-81.

- GERHARDT, Heinz-Peter. 1996. Uma voz européia: arqueologia de um pensamento. In GADOTTI, Moacir (Org.). 1996. *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo, Ed. Cortez, Instituto Paulo Freire, UNESCO, pp. 149-170.
- GRAMSCI, Antonio. 1986. *Concepção dialética da história*. 6ª Ed. [1ª ed. 1955]. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira S/A.
- GRUPPI, Luciano. 2000. *O conceito de hegemonia em Gramsci*. 4ª edição [1ª ed. 1978]. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Ed. Graal.
- GUEVARA, Arnold José de Hoyos 1998. Relações entre o natural e o artificial e suas implicações educacionais. In _____, et. al. *Conhecimento, cidadania e meio ambiente*. São Paulo, Ed. Fundação Peirópolis, pp. 49-64.
- HANSEN, João Adolfo. 2000. A civilização pela palavra. In LOPES, Eliane Marta Teixeira, FILHO, Luciano Mendes Faria, VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte, Ed. Autêntica, pp. 19-42.
- HERRERA, Martha Cecília. 1998. A história da formação de professores na Colômbia: a busca de identidade profissional. In GEORGEN, Pedro, SAVIANI, Demerval (Orgs.). *Formação de Professores: a experiência internacional sob o olhar brasileiro*. Campinas, Editora Autores Associados/NUPES, pp. 249-297.
- HYPOLITO, Álvaro L. Moreira. 1997. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. Campinas, Ed. Papyrus.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. 1963. *Raízes do Brasil*. 4ª edição [1ª ed. 1936]. Brasília, Ed. da Universidade de Brasília.
- HOLLANDA Heloisa Buarque de; GONÇALVES, Marcos Augusto. 1986. *Cultura e participação nos anos 60*. 5ª edição [1ª edição. 1982]. São Paulo, Ed. Brasiliense.
- HORTA, José Silvério Baía. 1996a. A Constituinte de 1934: comentários. In FÁVERO, Osmar (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras 1823 – 1988*. Campinas, Ed. Autores Associados, pp. 139-152.
- _____. 1996b. A educação no Congresso Constituinte de 1966-67. In FÁVERO, Osmar (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras 1823 – 1988*. Campinas, Ed. Autores Associados, 201-240.
- HUBERMAN, Leo. 1985. *História da riqueza do homem*. 20ª edição [1ª ed. 1936]. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro, Zahar Editores.
- ITURRA, Raul. 1994. O processo educativo: ensino ou aprendizagem? *Revista Educação, Sociedade & Cultura*, n. 1, p. 20-50.
- _____, et al. 1995. O que se aprende na escola: culturas e conteúdos de saberes. *Educação Sociedade & Culturas*, nº 4, 1995, p. 149-180.

- JORGE, J. Simões. 1981. *Educação crítica e seu método*. São Paulo, Edições Loyola.
- KAWAMURA, Lili K. 1998. Formação do professor no Japão: questões atuais. In GEORGEN, Pedro, SAVIANI, Demerval (Orgs.). *Formação de Professores: a experiência internacional sob o olhar brasileiro*. Campinas, Editora Autores Associados/NUPES, pp. 83-113.
- KILPATRICK, J. 1996. Fincando estacas: uma tentativa de demarcar a educação matemática como campo profissional e científico. *Zetetiké*, Campinas, v. 4, n° 5, jan/jun. 1996, p. 89-98.
- KNJNJK, G. 1996. *Exclusão e resistência: educação matemática e legitimidade cultural*. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas.
- KONDER, Leandro. 1992. *O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI*. 2ª edição [1ª ed. 1992]. São Paulo, Ed. Paz e Terra.
- KOSIK, Karel. 2002. *Dialética do concreto*. 7ª edição [1ª ed. 1963]. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. São Paulo, Ed. Paz e Terra.
- KREUTZ, Lúcio. 2000. A educação de imigrantes no Brasil. In LOPES, Eliane Marta Teixeira, FILHO, Luciano Mendes Faria, VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte, Ed. Autêntica, pp. 347-370.
- KUHLMANN JR, Moysés. 2000. Educando a infância brasileira. In LOPES, Eliane Marta Teixeira, FILHO, Luciano Mendes Faria, VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte, Ed. Autêntica, pp. 469-496.
- KUSCH, Rodolfo. 1981. Os preconceitos que costumam acompanhar as teorias desenvolvimentistas (Análise crítica da metodologia de Paulo Freire). In TORRES, Carlos Alberto (Org.). *Leitura crítica de Paulo Freire*. Tradução de Mônica Mattar Oliva. São Paulo, Edições Loyola, pp. 139-155.
- LEAL, Maria Ângela. 1984. Desenvolvimento, desigualdade econômica e educação. In LEVIN, Henry M. *Et. al. Educação e desigualdade no Brasil*. Petrópolis, Ed. Vozes, pp. 173-204.
- LEVIN, Henry M. *Et. al.* 1984. *Educação e desigualdade no Brasil*. Petrópolis, Ed. Vozes.
- _____. 1984. Educação e desigualdade no Brasil: uma visão geral. In LEVIN, Henry M. *Et. al. Educação e desigualdade no Brasil*. Petrópolis, Ed. Vozes, pp. 15-40.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira, FILHO, Luciano Mendes Faria, VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). 2000. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte, Ed. Autêntica.
- MALERBA, Jurandir. 1999. *O Brasil Imperial (1808 - 1889): Panorama da História do Brasil no Século XIX*. Maringá, Eduem.

- MARAFON, Adriana Cesar de Mattos. 2001. *Vocação matemática como reconhecimento acadêmico*. Tese de Doutorado. São Paulo, FEUSP.
- MARX, Karl. 1964. Manuscritos econômicos e filosóficos. [1ª ed. 1844]. In FROMM, Erich. 1964. *O conceito marxista do homem*. 3ª ed. [1ª ed. 1961]. Tradução de Octavio Alves Velho. Rio de Janeiro, Zahar Editores, pp. 87-179.
- MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. 2003. *A sagrada família*. [1ª ed. 1844] Tradução de Marcelo Backes. São Paulo, Ed. Boitempo editorial.
- _____. 2004. *Textos sobre educação e ensino*. 4ª edição [1ª ed. s/d]. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo, Ed. Centauro.
- _____. 2005a. *A ideologia alemã*. [1ª ed. 1932]¹¹³. Tradução de Frank Muller. São Paulo, Editora Martin Claret.
- _____. 2005b. *O capital. Edição compactada*. Tradução de Klaus Von Puschen. São Paulo, Centauro Ed.¹¹⁴
- MATTOS, Luiz Alves de. 1958. *Primórdios da Educação no Brasil: o período heróico (1549 a 1570)*. Rio de Janeiro, Editora Aurora.
- MEDEIROS, Cleide Farias de. 1985. *Educação Matemática: discurso ideológico que a sustenta*. Dissertação de Mestrado. São Paulo, PUC-SP.
- _____. 2005. Por uma educação matemática como intersubjetividade. In BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (Org.). *Educação Matemática*. 2ª edição [1ª ed. s/d]. São Paulo, Ed. Centauro. pp. 13-44.
- MENDONÇA/DOMITE, Maria do Carmo Domite. 2000. Notas sobre a formação de professores e professoras numa perspectiva da etnomatemática. In: *PRIMEIRO CONGRESSO BRASILEIRO DE ETNOMATEMÁTICA – CBEmI*, São Paulo. *Anais*. pp. 41-48.
- DOMITE, Maria do Carmo Santos. 2007. Ubiratan D'Ambrosio e a etnomatemática. In VALENTE, Vagner Rodrigues (Org.). *Ubiratan D'Ambrosio: conversa, memória, vida acadêmica, orientandos, educação matemática, etnomatemática, história da matemática e inventários sumários do arquivo pessoal*. São Paulo, Ed. Annablume/CNPQ. (No prelo.)
- MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. 2005. Apenas tabuada. In BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (Org.). *Educação Matemática*. 2ª edição [1ª ed. s/d]. São Paulo, Ed. Centauro. pp. 59-72.

¹¹³ Na verdade esta obra foi escrita em 1845 e, juntamente com a obra “*A sagrada família*”, foi uma das primeiras produções conjuntas de Marx e Engels, vindo a ser publicada postumamente apenas em 1932.

¹¹⁴ O primeiro volume da obra foi publicado em 1867 e, postumamente, o II, em 1885 e o III, em 1894. Estes dois últimos foram organizados por Friedrich Engels.

- MIGUEL, Antonio et. al. 2004. A educação matemática: breve histórico, ações implementadas e questões sobre sua disciplinarização. *In Revista Brasileira de Educação*, Dez 2004, no.27, pp.70-93.
- _____. 2005. História, filosofia e sociologia da educação matemática na formação do professor: um programa de pesquisa. *In Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 1, jan./abr. 2005, pp. 137-152.
- MIRANDA, Maria do Carmo Tavares de. 1966. Educação no Brasil (Esboço de estudo *histórico*). Recife, Imprensa Universitária.
- MOCHCOVITCH, Luna Galano. 2004. *Gramsci e a escola*. 3ª Edição. [1ª ed. ?]. São Paulo, Ed. Ática.
- MODESTO, Marco Antonio. 2002. *Formação continuada de professores de matemática: compreendendo perspectivas, buscando caminhos*. Dissertação de Mestrado. UNESP. Bauru.
- MORAIS, Regis de. 1989. *Cultura brasileira e educação*. Campinas, Ed. Papirus.
- MORUS, Thomas. 1966. *A Utopia*. [1ª ed. ?]. Tradução de Luís de Andrade. Rio de Janeiro, Edições de Ouro.
- MOTA, Carlos Guilherme, 1998. *Ideologia da Cultura Brasileira: 1933 – 1974..* 9ª Edição [1ª ed. 1994]. São Paulo, Ed. Ática.
- MOURA, Gerson. 1995. *História de uma História: rumos da historiografia norte americana no século XX*. São Paulo, Edusp.
- MOURA, Manoel Oriosvaldo de, SANTOS, Vinício de Macedo. 2005. Apresentação. *In Educ. Pesqui.*, Mar 2005, vol.31, no.1, p.95-97.
- NETO, José Francisco de Melo. 2002. Dialética – uma visão marxista. *In CARNEIRO, Geraldo Marques; CESARINO, Heleno; NETO, José Francisco de Melo. Dialética*. João Pessoa, Ed. Universitária/UFPB, pp. 83-121.
- NUNES, Clarice. 2000. (Des)encantos da modernidade pedagógica. *In LOPES, Eliane Marta Teixeira, FILHO, Luciano Mendes Faria, VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). 500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte, Ed. Autêntica, pp. 371-398.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela de. 1996. A educação na assembléia constituinte de 1946. *In FÁVERO, Osmar (Org.). A educação nas constituintes brasileiras 1823 – 1988*. Campinas, Ed. Autores Associados, pp. 153-190.
- OLIVEIRA, Darcy de; DOMINICE, Pierre. 1981a. Freire: desvelar. *In TORRES, Carlos Alberto (Org.). 1981. Leitura crítica de Paulo Freire*. Tradução de Mônica Mattar Oliva. São Paulo, Edições Loyola, pp. 63-71.

- _____. 1981b. Pedagogia dos oprimidos, opressão da pedagogia, o debate pedagógico. In TORRES, Carlos Alberto (Org.). *Leitura crítica de Paulo Freire*. Tradução de Mônica Mattar Oliva. São Paulo, Edições Loyola, pp. 134-138.
- PAIVA, José Maria de. 2000. Educação jesuítica no Brasil colonial. In LOPES, Eliane Marta Teixeira, FILHO, Luciano Mendes Faria, VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte, Ed. Autêntica, pp. 43-60.
- GERDES, Paulus. 1991. *Etnomatemática. Cultura, matemática, educação*. Maputo, Instituto Superior Pedagógico.
- PILETTI, Nelson. 1996. *História da Educação no Brasil*. 6ª edição [1ª ed. s/d]. São Paulo, Ed. Ática.
- PILETTI, Nelson, PILETTI, Claudino. 1988. *Filosofia e História da Educação*. 6ª edição [1ª ed. s/d]. São Paulo, Ed. Ática.
- PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (Org.). 2002. *O professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. [2ª ed.]. São Paulo. Ed. Cortez.
- _____; LISITA, Verbena Moreira Soares de Sousa. 2004. Pesquisas sobre professores e sua formação: uma análise de pesquisas desenvolvidas no programa de Pós-Graduação da FEUSP – 1990 a 1998. In *Educar*, n. 24, p. 87-109, 2004. Curitiba, Editora UFPR.
- PINHEIRO, Maria Francisca. 1996. O público e o privado na educação: um conflito fora de moda. In FÁVERO, Osmar (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras 1823 – 1988*. Campinas, Ed. Autores Associados, pp. 255-292.
- PONCE, Aníbal. 1996. *Educação e luta de classe*. 15ª edição [1ª ed. 1937] Tradução de José Severo de Camargo Pereira. São Paulo, Ed. Cortez.
- PORTELLLI, Hugues. 2002. *Gramsci e o bloco histórico*. 6ª edição [1ª ed. 1972]. Tradução de Anelina Peralva. São Paulo, Ed. Paz e Terra.
- PRADO JÚNIOR, Caio. 2001. *Evolução política do Brasil: colônia e império*. 2ª reimpr. da 21ª edição de 1994 [1ª ed. 1933]. São Paulo, Ed. Brasiliense.
- PRIMITIVO, Moacyr. 1941. *A instrução e a República*. 2º volume: *Código Fernando Lobo (1892 – 1899)*. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional.
- _____. 1942. *A instrução e a República*. 4º volume: *Reformas Rivadávia e C. Maximiliano (1911-1924)*. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional.
- RAMALHO, Betânia Leite, *Et. al.* 2002. A pesquisa sobre a formação de professores nos programas de pós-graduação em educação: o caso do ano 2000. In 25ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), 29 de setembro a 2 de outubro de 2002, Caxambu, pp. 1-15.

- RICCI, Delcinio. 2003. *Ser professor de matemática: concepções de alunos e professores de cursos noturnos de licenciatura*. Tese de Doutorado. São Paulo, PUC.
- RIBEIRO, Luíza Santos. 1979. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 2ª Ed. [1ª Ed. s/d]. São Paulo, Ed. Cortez & Moraes.
- RITZKAT, Marly Gonçalves Bicalho. 2000. Preceptoras alemãs no Brasil. In LOPES, Eliane Marta Teixeira, FILHO, Luciano Mendes Faria, VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte, Ed. Autêntica, pp.269-290.
- ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. 1996. Tradição e modernidade na educação: o processo constituinte de 1933-34. In FÁVERO, Osmar (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras 1823 – 1988*. Campinas, Ed. Autores Associados, pp. 119-138.
- RODRIGUES, Jorge Gabriel. 1981. Notas para a aplicação do método psicossocial de educação de adultos de Paulo Freire. In TORRES, Carlos Alberto (Org.). *Leitura crítica de Paulo Freire*. Tradução de Mônica Mattar Oliva. São Paulo, Edições Loyola, pp. 76-97.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. 1980. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. 2ª ed. [1ª ed. ?] Rio de Janeiro, Ed. Vozes.
- ROMANOWSKI, Joana Paulin. 2002. *As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90*. Dissertação de Mestrado. São Paulo, FE-USP.
- ROMÃO, José Eustáquio. 2001. Contextualização: Paulo Freire e o pacto populista. In FREIRE, Paulo. 2001c. *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo, Ed. Cortez/Instituto Paulo Freire, pp. XIII-XLVIII.
- ROSAS, Paulo. 2001. Depoimento I: Recife: cultura e participação (1950-64). In FREIRE, Paulo. 2001c. *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo, Ed. Cortez/Instituto Paulo Freire, pp. XLIX-LXXXV.
- SADER, Emir (Org.). 2005. *Gramsci: poder, política e partido*. Tradução de Eliana Aguiar. São Paulo, Ed. Expressão Popular.
- SANT'ANNA, Sílvio. 2005. A cosmovisão dialético-materialista da história. In MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. 2005. *A ideologia alemã*. Tradução de Frank Muller. São Paulo, Editora Martin Claret, pp. 11-34.
- SANTOS, Benerval Pinheiro 2002. *A etnomatemática e suas possibilidades pedagógicas: algumas indicações pautadas numa professora e em seus alunos e alunas de uma 5ª série*. Dissertação de Mestrado. FE/USP. São Paulo.
- _____. 2003. Algumas palavras sobre educação matemática e etnomatemática. In *Cadernos*. Centro Universitário São Camilo. v. 9, n. 11, janeiro/março 2003. ISSN 0104.5865. pp. 78-87.

- _____. 2004a. A etnomatemática e suas possibilidades pedagógicas: algumas indicações. In Ribeiro, J. P. M, Domite, M. do C. S, Ferreira, R. (orgs.). *Etnomatemática: papel valor e significado*. São Paulo. Editora Zouk. pp. 203-218.
- _____. 2004b. A formação do professor de matemática reflexivo: uma necessidade. In *Cadernos*. Centro Universitário São Camilo. v. 10, n. 4, outubro/dezembro 2004. ISSN 0104.5865. pp. 09-18.
- _____; MONTEIRO, Alexandrina. 2004c. Etnomatemática e Prática Pedagógica. In Sociedade Brasileira de Educação Matemática. Anais. VII Encontro Paulista de Educação Matemática. São Paulo. ISBN – 85-7656-005-4, de 9 a 12 de Junho de 2004. pp. 67-68.
- _____. 2005a. Uma breve análise de produções de alunos em situação de ensino/aprendizagem sob a luz da teoria da atividade de Leontiev. In *Cadernos*. Centro Universitário São Camilo. São Paulo, v. 11, n. 3, p. 17-24, julho/setembro 2005. ISSN 0104-5865.
- _____. 2005b. A formação do professor de matemática no Brasil, sob o olhar de P. Freire, U. D'Ambrosio e D. Schön. In IX Congresso Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação Em Educação Matemática. São Paulo. Anais. s/n. CD-Room. nov/2005. ISBN 85-314-0967-5.
- SANTOS, Ediógenes Aragão. 1998. História da educação e da sociedade canadense: a formação de professores para a escola elementar, 1846-1970. In GEORGEN, Pedro, SAVIANI, Demerval (Orgs.). *Formação de Professores: a experiência internacional sob o olhar brasileiro*. Campinas, Editora Autores Associados/NUPES, pp. 159-211.
- SANTOS, Jailson Alves dos. 2000. A trajetória da educação profissional. In LOPES, Eliane Marta Teixeira, FILHO, Luciano Mendes Faria, VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte, Ed. Autêntica, pp. 205-224.
- SAVIANI, Demerval, 1998b. O problema da formação de professores na Itália. In GEORGEN, Pedro, SAVIANI, Demerval (Orgs.). *Formação de Professores: a experiência internacional sob o olhar brasileiro*. Campinas, Editora Autores Associados/NUPES, pp. 115-157.
- _____. 2004. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 16ª edição [1ª ed. 1980]. Campinas, Ed. Autores Associados.
- SBEM x SBM. 2000. Debate entre LINS, Rômulo; FIORENTINI, Dario; Cordaro, PAULO; Wagner, Eduardo. São Paulo, IME-USP, VHS, Vídeo, duração 2h, 27/07/2000.
- SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. 1983. *Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*. [1ª ed. 1974] Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo, Ed. Brasiliense.

- SCOCUGLIA, Afonso Celso. 1999. *A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise dos paradigmas*. 2ª ed. [1ª ed. 1997]. João Pessoa, Ed. Universitária/UFPB.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. 2000. *Metodologia do trabalho científico*. 21ª ed. rev. e ampl. 3ª reimp. [1ª ed. 19--?] _____ . 2001. *Filosofia*. 7ª reimpressão [1ª ed. 1992] São Paulo, Ed. Cortez.
- SHÖN, Donald. 1992. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa. Dom Quixote. P. 77-92.
- SILVA, Jair Militão da. 2002. *A autonomia da escola o pública: a reflexão-humanização da escola*. 6ª edição [1ª ed. 1996] Campinas, Ed. Papirus.
- SKOVSMOSE, Ole. 2001. *Educação matemática crítica: a questão da democracia*. Tradução de Abgail Lins e Jussara de Loiola Araújo. Campinas, Ed. Papirus.
- _____; BORBA, Marcelo de Carvalho. 2001. A ideologia da certeza em educação matemática. In SKOVSMOSE, Ole. *Educação matemática crítica: a questão da democracia*. Tradução de Abgail Lins e Jussara de Loiola Araújo. Campinas, Ed. Papirus, pp. 127-148.
- SOLARI, Carmem Lins Baía de. 1984. A estratificação social e as oportunidades educacionais - o caso do vestibular. In LEVIN, Henry M. *Et. al. Educação e desigualdade no Brasil*. Petrópolis, Ed. Vozes, pp. 122-169.
- SUCUPIRA, Newton. 1996. O Ato Adicional de 1834 e a descentralização da educação. In FÁVERO, Osmar (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras 1823 – 1988*. Campinas, Ed. Autores Associados, pp. 55-68.
- TEIXEIRA, Anísio. 1976. *Educação no Brasil*. 2ª ed. [1ª ed. ?] São Paulo, Editora Nacional/INL.
- TEIXEIRA, Maria Cecília Sanches. 2000. *Discurso Pedagógico, mito e ideologia: o imaginário de Paulo Freire e de Anísio Teixeira*. Rio de Janeiro, Ed. Quartet.
- TORRES, Carlos Alberto (Org.). 1981a. *Leitura crítica de Paulo Freire*. Tradução de Mônica Mattar Oliva. São Paulo, Edições Loyola.
- _____. 1981b. Consciência e ideologia: introdução ao pensamento de Paulo Freire. In TORRES, Carlos Alberto (Org.). *Leitura crítica de Paulo Freire*. Tradução de Mônica Mattar Oliva. São Paulo, Edições Loyola, pp. 7-42.
- _____. 1981c. Indicações metodológicas para a alfabetização de adultos segundo o método psicossocial de Paulo Freire. In TORRES, Carlos Alberto (Org.). *Leitura crítica de Paulo Freire*. Tradução de Mônica Mattar Oliva. São Paulo, Edições Loyola, pp. 112-118.

- _____. 1996. A voz do biógrafo latino-americano: uma biografia intelectual. In GADOTTI, Moacir (Org.). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo, Ed. Cortez, Instituto Paulo Freire, UNESCO, pp.117-148.
- TRAGTENBER, Maurício. 1992. Introdução à edição Brasileira. In WEBER, Max. *Metodologia das ciências sociais*. [1ª ed. 1973] Tradução de Augustin Wernet. São Paulo, Ed. Cortez/Ed. da Unicamp, v.1. pp. XI-L.
- TURNIL, Benjamin Son. 1981. O método de conscientização de Paulo Freire. In TORRES, Carlos Alberto (Org.). *Leitura crítica de Paulo Freire*. Tradução de Mônica Mattar Oliva. São Paulo, Edições Loyola, pp. 156-163.
- VALENTE, Vagner Rodrigues. 1999. *Uma história da matemática escolar no Brasil (1730 – 1930)*. São Paulo, Ed. Annablume/FAPESP.
- VELLOSO, Jacques R. 1984. Distribuição de renda: educação e políticas de Estado. In LEVIN, Henry M. *Et. al. Educação e desigualdade no Brasil*. Petrópolis, Ed. Vozes, pp. 255-289.
- VERGANI, T. 2000. *Educação etnomatemática: o que é?* Pandora Edições. Lisboa.
- VIDAL, Diana Gonçalves. 2000. Escola nova e processo educativo. In LOPES, Eliane Marta Teixeira, FILHO, Luciano Mendes Faria, VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte, Ed. Autêntica, pp. 497-518.
- VIDAL, Diana Gonçalves, SOUZA, Maria Cecília Cortez de (Orgs.). 1999. *A memória e a sombra- a escola brasileira entre o Império e a República*. Belo Horizonte, Ed. Autêntica.
- VIEIRA, Ricardo. 1995. Mentalidade, escola e pedagogia intercultural. *Educação Sociedade & Culturas*, nº 4, 1995, p. 127-147.
- _____. 1999. Da multiculturalidade à educação intercultural: A antropologia da educação na formação de professores. *Educação Sociedade & Culturas*, nº 12, 1999, p. 123-162.
- VILLELA, Heloísa de O. S. 2000. O mestre-escola e a professora. In LOPES, Eliane Marta Teixeira, FILHO, Luciano Mendes Faria, VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte, Ed. Autêntica, pp. 95-134.
- WEFFORT, Francisco C. 2002. Educação e política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade. In FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 26ª edição [1ª ed. 1967]. São Paulo. Ed. Paz e Terra, pp. 11-34.
- WEBER, Max. 1974. *Sobre a teoria das ciências sociais*. Tradução de Carlos Grifo Babo. Lisboa, Ed. Presença.
- _____. 1992. *Metodologia das ciências sociais*. [1ª ed. 1973] Tradução de Augustin Wernet. São Paulo, Ed. Cortez/Ed. da Unicamp, v.1.

- _____. 2005. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. [1ª ed. 1904]¹¹⁵. Tradução de Pietro Nassetti. São Paulo, Ed. Martin Claret.
- WEIL, Pierre. 1993. Axiomática transdisciplinar para um novo paradigma holístico. In ____; CREMA, Roberto; D'AMBROSIO, Ubiratan. *Rumo à nova Transdisciplinaridade: sistemas abertos de conhecimento*. São Paulo, Ed. Summus, pp. 9-74.
- WEISZ, Telma, SANCHES, Ana. 2002. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. 2ª edição [1ª ed s/d]. São Paulo, Ed. Ática.

¹¹⁵ Este livro foi publicado primeiro como dois artigos, o primeiro em 1904 e o segundo em 1905. E a atual tradução é a primeira edição em português.

APÊNDICE: elementos de história do Brasil e da educação brasileira.

Formamos uma nação?

Sob uma visão sociológica, podemos definir uma nação como um agrupamento político autônomo, delimitado territorialmente, cujos membros compartilham certa lealdade a instituições comuns. Nesse sentido, tal idéia nos remete à noção de participação em uma cultura comum (MORAIS, 1989, p. 42). Entretanto, apenas o nascimento em certo ambiente que satisfaça as condições acima não é suficiente para conferir o título de cidadão a alguém. “Na verdade, um homem é cidadão de onde o reconhecem como tal” (MORAIS, 1989, p. 42).

Por isso, e negando qualquer tendência simplista e *idealista* que pretenda definir a nossa constituição sociocultural como um *mero* capricho da natureza, buscamos mais atentamente em nossa origem colonial fatos/dados *concretos* que, mesmo não explicando completamente o *porquê* “somos assim”, nos dão pistas para compreendermos certas representações que nosso povo tem sobre si mesmo.

A necessidade de buscarmos tão longe elementos que nos configuram culturalmente justifica-se muito facilmente, pois nos atendo apenas à segunda metade do século passado, por exemplo, poderíamos nos caracterizar culturalmente como uma sociedade mimética, devido à existência explícita entre nós de certo gosto por etiquetas americanas ou européias, bem como pela nossa marcante permeabilidade cultural, como pontua MORAIS (1989). Contudo, mesmo sendo um fato, tal constatação não nos basta como uma explicação para o modo como nos *entendemos*, pois tal característica, possivelmente, é apenas uma consequência de causas com raízes mais profundas, a saber, nos três séculos de isolamento imposto à nossa constituição sociocultural pela Coroa portuguesa no período colonial, por exemplo.

Assim, voltaremos um pouco mais no tempo para traçar um perfil por mínimo que seja dessa *nossa* constituição sociocultural e para isso consideramos necessário, antes, buscarmos algumas características do colonizador português e de suas atitudes colonizadoras.¹¹⁶ Como defende AZEVEDO (1976, p. 222, Nota 1)

Este ambiente cultural que dirige o homem no Brasil, esse 'paideúma', para empregar a expressão de Frobenius, que com ela designa a 'alma da cultura', nos foi transmitida evidentemente de Portugal, através dos jesuítas e dos colonizadores portugueses. A mentalidade que atravessa o homem na colônia, influenciando-o poderosamente, é a mesma que domina a Metrópole. Portugal que, no quinhentismo, 'acompanhou o melhor espírito europeu', viu estancar a fonte de renovação intelectual, no seiscentismo, cuja história, nesse país, como

¹¹⁶ Cabe pontuarmos que nosso enfoque priorizará a empresa colonizadora portuguesa e menos as contribuições dos povos indígenas que aqui habitavam e ainda habitam, não obstante a ação predatória que aquela empresa exerceu sobre eles. Também, as contribuições dos negros escravizados que para cá foram trazidos não serão tratadas em nosso estudo. Isso porque entendemos como extremamente ricas e complexas estas culturas, o que exigiria outras fontes e outro enfoque. Além disso, como nossa preocupação primeira é com a implementação de uma política de formação docente, guiada por um discurso ideológico do dominador e não do dominado, deixamos para outro estudo as questões que não foram consideradas.

escreve Antônio Sérgio, é 'o espetáculo do estiolamento da mentalidade portuguesa'. Enquanto no século XVII e XVIII se propagavam pelos outros países da Europa o espírito crítico e experimental, de livre exame e de investigação, a península ibérica mantinha-se fora da órbita das novas influências e impenetrável ao humanismo crítico e científico que erigia ao primeiro plano a experiência e a vida, a observação imediata das realidades, as pesquisas e as reflexões pessoais, e sob cujo influxo se operava uma verdadeira revolução cultural no velho continente. (Cf. Antônio Sérgio - Ensaaios. O problema da cultura em Portugal. Tomo II, Serra Nova, Lisboa, 1929). (...) As reformas revolucionárias do Marquês de Pombal, com repercussões tardias e frouxas na Colônia, quebraram-se quase inutilmente na muralha dessa resistência do espírito medieval que da universidade e dos colégios, em que se instalou por mais de dois séculos, se difundira sobre as elites do país, opondo o homem aristotélico (e na sua maior deformação) contra o homem do pensamento galiléico, do homem medieval contra o espírito moderno. O que se cultivou, sob a influência desse ensino que vegetava na rotina teológica, foi o gosto das fórmulas estereotipadas e abstratas, o diletantismo erudito, o tom apologético e retórico que revelavam a maneira favorita de pensar, - dedutiva, a priori - e a cultura correspondente, excessivamente verbal, sem contrapeso científico. A inteligência não era, para essas elites, uma aventura de criação e de descobrimento, mas um instrumento de dialética, quando não, um simples aparelho de registro de impressões e de leituras, para comentários e obras de erudição. Nenhum espírito crítico nem impulso criador, de dúvida, de inquietação e de pesquisa; os estudos literários, gramaticais e filológicos, puramente formalistas acabariam tomando a primazia, nessa cultura 'apolínea', da forma pela forma, sobre a cultura dionisíaca, sufocada por uma filosofia humanista, já rígida e seca, que as letras sem ciência haviam despojado do seu conteúdo de experiência humana.

Voltaremos ainda mais no tempo, por entendermos que apenas a análise de nosso processo colonial não nos basta para compreendermos “quem somos”. Sentimos necessidade de averiguar a figura daquele português “quinhentista” que se lançou ao mar e, também, um pouco das condições históricas que o levaram a isso. Ou seja, não podemos deixar de relevar que a teia de influências sobre o Brasil colonial teve amarras fortemente presas à história de Portugal. Por isso: “O Brasil, de terras a explorar, converte-se, em três séculos de assimilação, no herdeiro de uma longa história, em cujo seio pulsa a revolução de Avis e a corte de D. Manuel” (FAORO, 1996, p. 68). Desse modo, a situação na colônia seria nada mais nada menos que um reflexo da situação na Corte, apenas *temperada* com o clima tropical e com as sutilezas inerentes às adversidades encontradas pelo português invasor. Mais do que isso, tudo indica, a colônia era o resultado de uma mentalidade da coroa portuguesa seguida pelos interesses de seu estamento. Isso porque, “as origens impõem um destino” (FAORO, 1996, p. 108).

Quem aqui aportou?

Reconhecemos, de início, não ser possível compreender a mentalidade portuguesa que atravessou o oceano e que nos marcou cultural e economicamente, sem antes nos reportarmos

a fatos marcantes da história de Portugal. É possível considerarmos como um marco determinante desse processo a peste que assolou Portugal em 1348, matando aproximadamente 1/3 de sua população, sendo um dos fatos mais importantes para a caracterização do que chamamos de *mentalidade* do português. Com tamanha diminuição populacional, naturalmente, a renda/riqueza *per capita* de Portugal aumentou. Mais do que isso, a população *sobrevivente* viu-se enriquecida por conta das heranças; os antes trabalhadores agora eram senhores de terras. Não é difícil imaginarmos o problema de escassez de mão-de-obra enfrentado por Portugal após aquela peste, deixando-o aberto à imigração e à migração do campo para as cidades. O problema se agrava a tal ponto que em 1375 D. Fernando promulga a lei de sesmaria, tendo como um de seus objetivos evitar o êxodo para as cidades e, também, para evitar que os proprietários deixassem de cultivar suas terras aráveis (FAORO, 1996, p.34; FREYRE, 2004, 290; BASBAUM, 1982, pp. 443-44).

Esses fatos corroboraram o desenvolvimento no português de certa aversão ao trabalho manual¹¹⁷, mas também, como ressalta FREYRE, (2004, p. 309), os judeus concorreram para o horror às atividades manuais e para o regime de trabalho escravo¹¹⁸, para o desamor do português pela terra, “guardando seu melhor entusiasmo para as empresas de guerra e as aventuras comerciais nas Índias”. Nessa direção, os autores consultados ressaltam essa tendência do português à empresa de guerra em detrimento das atividades manuais e técnicas.

Muito provavelmente essa *tendência*, acrescida de outros problemas como fome, seca, políticas públicas inadequadas, entre outros fatores, contribuíram para que Portugal se tornasse desde seus tempos mais remotos um país “em crise de gente” (FREYRE, 2004, p. 325). Desse modo, a recorrência ao trabalho de negros e mouros escravizadas (FREYRE, 2004, p. 318), para o suprimento de suas necessidades de trabalhador *braçal* foi uma conseqüência natural da própria dinâmica histórica de Portugal. Entretanto, tal fato gerou uma situação que viria a se repetir mais tarde no Brasil colonial¹¹⁹: a população cativa em Portugal representou bem maior parcela que aquela composta pelos próprios portugueses livres. RESENDE (1536, Apud HOLANDA, 1963, p. 31) em um texto poético explicita certa preocupação com o aumento significativo de escravos em Portugal:

¹¹⁷ Utilizamos o termo *corroborar* porque na Grécia antiga já existia esta dicotomia entre trabalho manual e intelectual. Isto é, isso não foi uma *invenção* de Portugal.

¹¹⁸ Devemos ressaltar, porém, que a aversão ao trabalho manual é algo que caminha junto com a constituição do mundo ocidental, que foi erigido tendo por base o trabalho escravo. Este, mesmo onde foi erradicado, porque não compensava mais, e o Brasil será um dos países do mundo que mais demorará a compreender isso, “deixou atrás de si um espinho venenoso: o trabalho produtivo tornado ignóbil para os homens livres” (ENGELS, 2000, pp. 168-9).

¹¹⁹ Como um exemplo disso, segundo João Ribeiro, a população do Brasil em 1789 era: Brancos - 1.010.000; Índios - 250.000; Libertos - 406.000; Escravizados: Pardos - 221.000 e Negros - 3.250.000. "Ou seja, cerca de 50% da população era constituída de escravos" (BASBAUM, 1982, p. 93).

Vemos no reino meter,
Tantos cativos crescer,
E irem-se os naturais
Que se assi for, serão mais
Eles que nós, a meu ver.

Na mesma direção, BASBAUM (1982, p. 45) afirma que com as conquistas na África,

Portugal enche-se de escravos. Só em Lisboa havia dez mil para uma população de cem mil habitantes. Os negros vinham principalmente para o trabalho dos campos desorganizados, substituindo homens válidos que iam ‘guerrear em África’. E Portugal, sem agricultura, sem indústria, se transforma de país agrícola em comercial, em um entreposto de riquezas da África e das Índias. Todos eram comerciantes, a começar pelo rei.

(...)

Mas a colonização e a exploração comercial da costa da África e das Índias sofria pela pobreza do país, pela ausência de um mercado interno, pela escassez da população. Não havia quem cuidasse da terra. As novas riquezas arrastavam os poucos, que não eram soldados ou marinheiros, a migrar em busca de riquezas inauditas. Mas bem poucos voltavam. ‘Portugal se tornou um país de viúvas’, disse um cronista da época.

A situação financeira do reino continuava todavia a pior possível. A expulsão dos judeus em 1496 agravava a situação.

Como uma consequência de tudo isso, o português, antes de aqui aportar, já era uma figura acostumada ao mando e ao regime escravocrata, além de ter certo gosto pelo que lhe viesse pelo modo mais fácil. HOLANDA (1963, pp. 12-13) defende que uma digna ociosidade sempre lhes pareceu mais excelente e até mais notabilizante que a luta pelo pão de cada dia. Essa característica, de modo muito contundente, marcará permanentemente a constituição sociocultural do brasileiro, seja pelo desamor às atividades técnicas, que em muito atrasou o Brasil colonial e pós-colonial, ou pela forte tendência ao bacharelismo, fortalecido pelo ensino jesuítico, como veremos mais adiante.

A situação de Portugal era calamitosa sob qualquer aspecto que se analise. Como salientou BASBAUM, a ausência de um mercado interno e de indústrias levaria o país ao caminho da dependência econômica, arrastando com ele todas as suas riquezas, incluindo aí a sua maior colônia: o Brasil. Mas antes disso, Portugal ainda atravessaria outra grande crise: o domínio espanhol de 1580 a 1640.

A morte de D. Henrique em 1580, o 17º rei da Dinastia de Avis, sem deixar herdeiros, levaria ao trono Felipe II da Espanha, conhecido em Portugal como Felipe I. Nesse período Portugal veria arruinada ainda mais sua frágil economia, sua marinha e acordos com a Inglaterra (RIBEIRO, 1979, p. 34), além de ter perdido “algumas de suas terras conquistadas. E a restauração encontrou o país em situação de insolvência” (BASBAUM, 1982, p. 46).

Tendo-se em mente todas essas questões – a escassa população; a pobreza; as crises; dívida externa; entre outros – não é difícil compreendermos os modos como Portugal empreendeu sua empresa colonizadora, em comparação com as de outros países, em especial as da Inglaterra. Em decorrência dessa situação, o fato é que após a *inauguração* do Brasil, este era visto e tratado por Portugal como uma extensa despesa na qual o *espírito* aventureiro do português (HOLANDA, 1963, p. 22) em particular, e dos europeus em geral, encontrava desafios e possibilidades muito superiores às vivenciadas antes nas Índias e na África. Ainda, em comparação com a Inglaterra, BASBAUM (1982, p.53) defende que o Espírito da burguesia e dos Reis ingleses era o de um capitalismo de bom senso, que buscava criar colônias para ampliar o mercado consumidor de seus produtos. Enquanto que o de Portugal era comparável ao de um esfomeado que tem pressa em arrancar da colônia o máximo, no menor tempo, sem dar o mínimo; queria produzir riquezas através da extração do pau-brasil, do açúcar, dos metais preciosos, borracha, couro, entre outros com o menor investimento possível. Tal mentalidade atravessou o Segundo Império, na extração do café, menosprezando o cultivo *inteligente* da terra, organizando no Novo Mundo uma nova espécie de feudalismo¹²⁰, baseado na exploração do trabalho escravo, criando uma nova casta de senhores rurais e uma estrutura agrária que ainda hoje, quatrocentos anos depois, pesa à nossa evolução sociocultural e econômica (BASBAUM, 1982, p. 61).

Diante desse quadro, colocamos aqui uma questão que consideramos fundamental para entendermos as diferenças entre a colonização portuguesa e a inglesa, por exemplo: o atraso de Portugal, de algum modo, teria impedido sua elite intelectual de ter acesso – ou de ter construído conhecimento sobre – às teorias econômicas que surgiam na Europa, principalmente na Inglaterra e que lhe permitiriam compreender as relações e as consequências político-sociais de suas ações colonizadoras?

Nossa questão traz em si uma afirmação, isto é, partimos do pressuposto de que Portugal não lançou mão das teorias econômicas já conhecidas àquela época pela Inglaterra, entre outras potências. Isso porque vários reinos, após o feudalismo, perceberam que seria necessário desenvolver conhecimento sobre as relações comerciais e econômicas. Questões do tipo: como enriquecer? Como manter a riqueza em seu país – sem vê-la escoar para outras nações? Eram algumas das questões colocadas à época das grandes navegações. Porém, não encontramos indícios, na bibliografia consultada, de que Portugal tivesse conhecimento delas.

HUBERMAN (1985, p. 131), argumenta que manter uma “balança de comércio favorável” era a resposta para algumas das questões, como as colocadas por nós, e continua:

¹²⁰ Muita polêmica tem sido feita acerca dessa questão. Por isso, mais adiante nos ateremos um pouco mais sobre a questão do *feudalismo* português no Brasil.

Que se entendia por ‘balança de comércio favorável’? Num trabalho de 1549, intitulado *Policies to Reduce this Realm of England unto a Prosperous Wealth and Estate* encontramos a resposta: ‘A única maneira de fazer com que muito ouro seja trazido de outros reinos para o tesouro real é conseguir que grande quantidade de nossos produtos seja levada anualmente além dos mares e menor quantidade de seus produtos seja para cá transportada ...’.¹²¹

Naturalmente, por trás da idéia da “balança comercial favorável” está o interesse em estimular a indústria. Isso porque: “O negócio, portanto, era exportar mercadorias de valor, e importar apenas o que fosse necessário, recebendo o saldo em dinheiro. Isso significa estimular a indústria por todos os meios possíveis, porque seus produtos valiam mais que os da agricultura e, dessa forma, obteriam mais dinheiro nos mercados estrangeiros” (HUBERMAN, 1985, p. 132).

Portugal, ao longo de todo o período colonial – e ainda hoje – enfrentou problemas por não ter investido em um parque industrial, restando a si apenas a tarefa de produtor e exportador de produtos extraídos da terra. Sua frágil economia tornava-se ainda mais frágil. Sua elite econômica, o rei principalmente, não apostou na diversidade de produtos cultiváveis. Ficaram presos à monocultura, que sob qualquer abalo sísmico na economia mundial fazia balançar *perigosamente* a frágil economia portuguesa. As conseqüências disso sentimos no Brasil ainda hoje, que teve grande incentivo à indústria apenas na metade do século passado.

Não obstante, tal situação seria ainda mais agravada por conta da, por assim dizer, mentalidade dos empresários portugueses que ficou *incrusteda* na mentalidade do empresário brasileiro. Tomando como exemplo o caso dos produtores de café, isso já adentrando o início do século XX,

Como os frutos dos aumentos de produtividade revertiam para o capital, quanto mais extensiva fosse a cultura, vale dizer, quanto maior fosse a quantidade produzida por unidade de capital imobilizado, mais vantajosa seria a situação do empresário. Transformando-se qualquer aumento de produtividade em lucros, é evidente que seria sempre mais interessante produzir a maior quantidade possível de salários por unidade de produto. A conseqüência prática dessa situação era que o empresário estava sempre interessado em aplicar seu capital novo na expansão das plantações não se formando nenhum incentivo à melhora dos métodos de cultivo. (FURTADO, 1963, p. 201)

¹²¹ Os economistas daquele período defendiam que o mais correto seria balizar suas economias pelo chamado ‘padrão ouro’, no qual a riqueza de um país seria proporcional à quantidade desse metal em seus cofres. Por conta disso, muitos países, a Inglaterra inclusive, por algum tempo proibiram a saída desse metal de seus territórios. Porém, a teoria da ‘balança comercial favorável’ derrubou a teoria do ‘padrão ouro’, pois, naturalmente, a saída de certa quantidade de ouro, a ser utilizado na aquisição de uma quantidade X de mercadorias, que por sua vez seriam revendidas a troco de uma quantidade maior de ouro, era um forte indício da falência daquele padrão. Entretanto, Portugal ainda esperaria quase dois séculos, após a inauguração do Brasil, para perceber que o padrão ouro não era garantia de riquezas. Também a teoria da ‘balança comercial’ não resistiria muito tempo. HUBERMAN (1985, p. 146), argumenta que “em 1691 Dudley North se lançava contra ele, num famoso livro denominado *Discourses Upon Trades*”.

O esgotamento da terra não haveria de ser problema, assim que a

terra dava sinais de esgotamento, se justificava, do ponto-de-vista do empresário, abandoná-la, transferindo o capital para solos novos de mais elevado rendimento. A destruição de solos que, do ponto-de-vista social, pode parecer inescusável, do ponto-de-vista de um empresário privado, cuja meta é obter o máximo de lucro de seu capital, é perfeitamente concebível. (FURTADO, 1963, p. 201)

Se voltarmos no tempo quatrocentos anos, encontraremos essa mesma *postura* na produção da cana-de-açúcar, depois na extração da borracha, do cacau entre outros.

Assim, vale enfatizarmos, o fato de aqui terem ancorado seus navios e terem dado início a um longo período de extrativismo predatório - de rapinagem - estava diretamente relacionado não apenas a um interesse puramente comercial, mas antes, relacionava-se com a mentalidade do português quinhentista, bem como com a situação financeira calamitosa na qual Portugal estava imerso, constituindo-se um problema até mesmo serem *proprietários* de uma extensão continental de terra, mas não dispendo de gente para povoá-la.

Talvez, exatamente por isso é que o nosso período colonial foi atípico em todos os sentidos, se comparado com atividades similares empreendidas por outros povos no mesmo período e continente. Como um primeiro exemplo disso, concorre o fato de não ter havido por parte da Coroa portuguesa um *interesse*¹²² imediato em instalar aqui uma colônia. Esta veio a ser instituída, e com características muito próprias, apenas após 1530, numa tentativa de amenizar a pirataria francesa, entre outras (MORAIS, 1989, p. 66). Além disso, no início do século XVI, Portugal começa a perceber que o mercado da Índia já estava exaurido, por isso lançar-se ao Brasil era uma das poucas opções que lhe restava (BASBAUM, 1982, p. 57). E mesmo o sistema aqui implantado tinha mais caráter de “feitorização que de colonização” (HOLANDA, 1963, p. 102). Isto é, as atividades eram de extração, de monocultura, e não de produção, além de não haver indícios de qualquer autonomia, mesmo que relativa, delegada aos colonos.

Tendo consciência ou não da teoria da ‘balança comercial favorável’, Portugal cada vez mais se afundava em dívidas e na busca por solução para a sua crise na extração de produtos de sua principal colônia. Desse modo, até mesmo a exploração na forma de monocultura não nos parece ter sido uma opção de Portugal, mas antes teria sido uma consequência de sua realidade econômica, que não permitia inverter capitais em outras atividades e, talvez, porque também não detinha os conhecimentos técnicos e nem o pessoal

¹²² Pelo que expusemos até aqui deixamos claro que não se trata apenas de mera opção o tipo de colonização empreendida por Portugal.

capacitado para outras atividades. Tudo acontecia ao sabor do momento.¹²³ Como menciona HOLANDA (1963, p. 85): “o espírito da dominação portuguesa, que renuncia a trazer normas imperativas e absolutas, que cedeu todas as vezes em que as conveniências imediatas aconselhavam a ceder, que cuidou menos de construir, planejar ou plantar alicerces, do que em feitorizar uma riqueza fácil e quase ao alcance da mão”.

BASBAUM (1982, p. 114), defende que uma característica muito importante e que é uma das causas da monocultura é a produção para o mercado externo, ou seja, as relações sociais geradas pelos latifúndios, o isolamento imposto pela Coroa, a proibição de qualquer manufatura na colônia e o não incentivo na Metrópole, a pobreza generalizada, concorrerem fortemente para o não desenvolvimento de um mercado interno consumidor tanto na colônia quanto em Portugal, ficando sujeitos às oscilações econômicas e às ofertas de um *único* produto no mercado internacional. Na colônia, a situação seria ainda pior. Como a produção estava concentrada nas mãos de alguns poucos produtores – senhores de engenho, no caso do açúcar –, que por sua vez, não raro, eram detentores de uma riqueza efêmera, por conta de dívidas contraídas na Metrópole para a aquisição de terras, engenho, escravos, etc. suas receitas tinham caminho já demarcado para a Corte. Isto é, não tinham lastro na economia local, que era inexistente. Assim, a situação na Colônia era a mesma da Metrópole, onde tudo era importado, menos vinho e azeite (BASBAUM, 1982, p. 118).

HUBERMAN, (1985, p. 223), defende, pautado em Friedrich List, que

O que tornava grande um país não era seu estoque de valores em determinado momento, mas sua capacidade de produzir valores. *‘As causas da riqueza são totalmente diferentes da riqueza em si. Uma pessoa pode ter riqueza... Se, porém, não tem o poder de produzir objetos de valor superior aos que consome, torna-se mais pobre... O poder de produzir riqueza é, portanto, infinitamente mais importante do que a riqueza em si... Isso é mais válido para as nações do que para as pessoas particulares.’* (List, 1841).

Era esse o caso de Portugal: possuidor de uma grande riqueza, mas sem um parque manufatureiro que pudesse concorrer com aquele que lentamente surgia na Inglaterra e que atingiria seu auge com a Revolução Industrial, tornava-se pobre, não importando quanta riqueza extraísse de sua colônia; o ciclo do ouro é um exemplo disso.

Ao contrário, a “Inglaterra, graças às transformações estruturais de sua agricultura e ao aperfeiçoamento de suas instituições políticas, foi o único país da Europa que seguiu sistematicamente, em todo o século que antecedeu à revolução industrial, uma política clarividente de fomento manufatureiro” (FURTADO, 1963, p. 105).

¹²³ A situação dos espanhóis não era muito diferente, eles “compravam mais do que vendiam — não podiam comer prata — e o dinheiro lhes fugia das mãos para os bolsos dos mercadores que os abasteciam” (HUBERMAN, 1985, p. 109). A situação dos espanhóis no início do século XVI seria vivida também por Portugal no início do século XVIII com a descoberta das minas.

Desse modo, endividado e ainda não tendo reconhecida a sua separação da – e pela - Espanha, não restava a Portugal outra saída a não ser a busca por apoio econômico e militar de uma das maiores potências da época: a Inglaterra. Começa então a assinar acordos com este país. Porém, quase sempre, os acordos assinados tinham como consequência explícita mais dependência de Portugal e menos autonomia política. A exemplo disso,

O acordo de 1661 incluía finalmente uma cláusula secreta pela qual os ingleses prometiam defender as colônias portuguesas contra quaisquer inimigos. Se se tem em conta que por essa época a Espanha ainda não reconhecera a separação de Portugal e que nesse mesmo ano se estava negociando a paz com a Holanda, é fácil compreender o que significava para o governo português uma aliança que lhe garantia a sobrevivência como potência colonial. (FURTADO, 1963, p. 42)

FURTADO não deixa de ter razão quando fala em “garantida a sobrevivência”. Era exatamente esse o caso de Portugal, estava apenas sobrevivendo, sem possibilidade alguma de crescer enquanto potência colonial, mesmo se levarmos em conta que algumas décadas adiante teria controle sobre um volume de ouro jamais imaginado antes. Ao contrário da Espanha, que de imediato já *encontrou* ouro em suas terras *conquistadas*, Portugal, apenas no início do século XVIII veria afluir ouro em quantidade de sua maior colônia, mas que tomaria o mesmo rumo que o ouro espanhol: o da Inglaterra.

Porém, mais uma vez, os acordos firmados com a Inglaterra lhe impossibilitariam de se igualar economicamente às grandes potências. O fato é que o acordo comercial celebrado novamente com a Inglaterra em 1703, um pouco antes da descoberta das grandes minas, e que levou o nome do agente inglês John Mathuen, mudou os rumos dos acontecimentos. “Esse acordo significou para Portugal renunciar a todo desenvolvimento manufatureiro e implicou transferir para a Inglaterra o impulso dinâmico criado pela produção aurífera no Brasil” (FURTADO, 1963, p. 42). Isso porque em meados do século XVII a produção de açúcar no Brasil estava muito aquém das necessidades de exportação de Portugal. Os preços no mercado internacional haviam caído.

Por esse período, Portugal mostrou indícios de ter entendido que não poderia importar tudo o que precisava a troco, principalmente, de açúcar, azeite e vinhos. Assim, iniciou, a partir de 1684, e nas três décadas seguintes, um indício de fomento à indústria manufatureira, com a importação de mão-de-obra especializada, chegando mesmo a praticamente abolir a importação de tecidos. Contudo, o tratado de Mathuen veio a romper esse início da industrialização em Portugal (FURTADO, 1963, p. 103).

FURTADO (1963, 102 e segs.), analisando esse fato, conclui que caso Portugal não houvesse assinado esse acordo e tivesse continuado a sua política de importação de mão-de-

obra especializada e de fomento à indústria manufatureira, tanto para a Metrópole como para o Brasil, chegaria a um nível de confortável autonomia industrial na metalurgia de ferro, por exemplo. Porém, ao longo de todo o seu domínio, enquanto colonizador, não chegou a conhecer/permitir indústria em sua colônia, com uma pequena exceção quando da vinda da Corte para o Brasil. E conclui afirmando que

o tratado de Mathuen destruiu esse começo... O desenvolvimento que teve a siderurgia foi o possibilitado pelos conhecimentos técnicos dos escravos africanos. Se se compara, por exemplo, esta experiência com a dos Estados Unidos, que na mesma época se transformaram em exportadores de ferro para a Inglaterra, torna-se evidente que o que faltou ao Brasil foi a transferência inicial de uma técnica que não conheciam os imigrantes. (p. 103)

Com esse acordo, Portugal se obriga a receber produtos manufaturados da Inglaterra, que por sua vez se compromete a comprar vinhos, azeites e outros produtos agrícolas de Portugal (RIBEIRO, 1979, p. 33). Esses produtos vindos da Inglaterra, tecidos e lã, principalmente, abasteciam também, através de reexportação, o mercado brasileiro (BASBAUM, 1982, p. 168), onde era proibida qualquer produção manufatureira, inclusive a produção artesanal de tecidos para uso doméstico.

Dessa forma, ao iniciar-se a revolução industrial na segunda metade do século, Portugal poderia haver estado preparado para defender sua produção manufatureira e, portanto, para assimilar as novas técnicas de produção que se estavam desenvolvendo. A inexistência desse núcleo manufatureiro, na etapa em que se transformam as técnicas de produção no último quartel do século, é que valeu a Portugal transformar-se numa dependência agrícola da Inglaterra. (FURTADO, 1963, p. 105)

Ainda, o retardamento na descoberta das minas no Brasil não pode ser atribuído ao acaso. Como já mencionamos, Portugal sempre dificultou a entrada ao interior das terras brasileiras. Esse fato cobraria um preço muito alto de Portugal. Quando o ouro, a partir do início do século XVIII, começou a surgir em abundância no Brasil, os acordos, o de Mathuen, principalmente, obrigariam Portugal a enviá-lo diretamente para a Inglaterra, como pagamento de dívidas e para a importação de produtos industrializados.

Vários outros problemas estão atrelados à produção aurífera de Portugal no Brasil. Na Metrópole, serviu para entorpecer ainda mais o desenvolvimento manufatureiro (FURTADO 1963, p. 103) e na colônia, seria um atrativo natural para o espírito aventureiro do português que busca enriquecer com o mínimo esforço. Além disso, a frágil produção açucareira, que já enfrentava problemas com a diminuição do preço, por conta da concorrência internacional, passa a enfrentar agora o problema da escassez de mão-de-obra escrava, que estava sendo direcionada para as minas.

O português colonizador vivia, então, algo próximo de um ciclo vicioso: tinha que produzir cada vez mais para adquirir as mesmas mercadorias que antes comprava por menos. Isso drenava as energias não só dos braços, mas também da terra, que sendo trabalhada através de técnicas rudimentares e de modo predatório, via-se logo exaurida, obrigando os senhores de engenho a mudarem-se após alguns anos de extração. Os lavradores tinham que buscar

novas terras em lugares de mato adentro, e assim raramente decorria duas gerações sem que uma mesma fazenda mudasse de sítio ou de dono. (...)

O princípio que, desde os tempos mais remotos da colonização, norteava a criação da riqueza no país, não cessou de valer um só momento para a produção agrária. Todos queriam extrair do solo excessivos benefícios sem grandes sacrifícios. HOLANDA (1963, pp. 27-29)

Brasil colônia: um sistema feudal?

Consideramos relevante falar sobre a existência - ou não - de um sistema feudalista no Brasil colônia, por entendermos que por trás dessa questão estão muitas das contribuições – ou apenas influências – do português colonizador à nossa constituição econômica e cultural. Naturalmente, entendemos que essa questão é uma questão “altamente polêmica” (FAORO, 1996, p. 129) junto aos historiadores e sociólogos que tratam do colonialismo português no Brasil.

Nessa direção, sob um ponto de vista econômico, FURTADO (1963, p. 53) nos adverte que a “natureza puramente contábil do fluxo de renda, dentro do setor açucareiro, tem induzido muita gente a supor que essa era uma economia do tipo semifeudal”, e continua defendendo que “ao invés da unidade feudal, ela vive totalmente para o mercado externo”. Esse é um fato importante em termos de uma comparação com o sistema feudal, que tinha sua produção - e economia - quase que inteiramente voltadas para o consumo interno. Não havia uma preocupação com a exportação, entre outros motivos, pelas dificuldades de troca de mercadorias, dificuldades de transporte, altas taxas, dificuldade de câmbio, etc. Por isso, o estado feudal tinha que ser, como o era, completamente fechado em si, fabricando e produzindo de acordo com o que necessitava e consumia (HUBERMAN, 1985, p. 26). Analisando as relações de produção no Brasil colonial, encontraremos também essa mesma atitude, desconsiderando-se, é claro, o produto exportável de cada período – no caso, o açúcar, o ouro, etc. e já no Império, o café. Ainda, de acordo com HOLANDA (1963, p. 67) e FAORO (1996, pp. 213-214), as fazendas “eram verdadeiras repúblicas”, fechadas sobre si mesmas, de fora vindo apenas “o sal, o ferro, o chumbo e a pólvora, com um ou outro adorno de luxo”. Tal situação perdurou “até bem depois da independência”. Considerando mesmo o

ciclo do café, BASBAUM argumenta que a fazenda cafeeira era antes um domínio feudal, conservando o escravo, a enxada e o sistema de latifúndios. Entretanto, coloca tal situação como uma consequência do frágil “capitalismo português, ou melhor, da burguesia portuguesa, [...] que se instalando no Brasil não soube criar o ambiente necessário para o seu livre desenvolvimento e deixou-se envolver por um *novo tipo de feudalismo*, que era uma mistura de *feudalismo medieval, escravagismo romano e capitalismo renascentista*” (1982, p. 31).

Analisando as relações entre os moradores – negros ex-escravizados; brancos pobres; mestiços – que viviam ao redor da fazenda colonial, o trabalho *meeiro*, o pagamento de aluguel pelo uso da terra, enfim, encontraremos as mesmas relações que se davam nos feudos da idade média européia e que, em muitos locais, ainda perduram hoje no Brasil. Além dessas questões, o senhor de engenho, que mais tarde chamaríamos de fazendeiro, era o senhor absoluto de todas as coisas, de todos os seres, com poderes de vida e de morte (inclusive sobre membros de sua própria família) (BASBAUM, 1982; FREYRE, 2004), devorava terras e submetia os homens, utilizando-se de seu poder para avassalar os relutantes, expulsando lavradores a qualquer momento e sem indenização (FAORO, 1996, p. 216), não diferenciando dos senhores feudais.

Nesse sentido, HOLANDA (1963, p. 80) coloca como uma *atipicidade* entre o senhor de engenho e o senhor feudal, o fato de aquele ter

criado uma situação característica talvez da antiguidade clássica, mas que a Europa – e mesmo a Europa medieval – não conhecia. O cidadão típico da antiguidade clássica foi sempre, de início, um homem que consumia os produtos de suas terras, lavradas pelos seus escravos. Apenas não residia por hábito nelas [...] devido à insegurança e aos extraordinários perigos a que se achavam expostos constantemente os domínios rurais [...].

No Brasil colônia, entretanto, as terras dedicadas à lavoura eram a morada habitual dos grandes.

Contudo, essa dessemelhança passaria a ser diminuída – ou a não existir mais, em certo sentido – a partir dos últimos anos do Império. Isso porque surge a figura do “*coronel*”, forma transformada de

Alguns dos primitivos senhores de engenho, em sua forma decadente e degenerada, cujo hábito e costumes não mais se podiam amaneirar na Inglaterra. A ruína havia penetrado e rompido seus feudos, que entram em decadência, enquanto se desenvolvem vilas e cidades próximas. O coronel passa então a residir nas cidades, donde dirige toda a atividade econômica, política e social da sua região, apoiado militarmente por um grupo de assalariados sem terra, criando a fauna dos *cabras e jagunços*, cuja atividade iria encher de lutas e sangue a paisagem sertaneja, durante a República. (BASBAUM, 1982, p. 142)

Uma outra grande *atipicidade* entre os dois pode-se colocar também o fato de o senhor feudal *há muito* tempo ter percebido que o trabalho livre – assalariado - era mais produtivo, enquanto que o senhor de engenho, mesmo transfigurado três séculos depois no fazendeiro, ou *coronel*, não nos deixou indícios de ter entendido isso.

Ainda, a análise das estruturas de poder que se instauraram entre o senhor de engenho e seus trabalhadores e, por que não?, seus *servos*, e aquelas que ocorriam nos feudos medievais, entre o senhor e os seus servos, não apresentam diferença. GALBRAITH (1986, p. 101) defende que o “o principal instrumento de imposição na sociedade feudal era o poder condigno. Este era copiosamente disponível para a punição dos que habitavam as terras feudais”. Como mencionamos acima, as mesmas punições estavam sob controle do senhor de engenho nas fazendas-colônias. Da mesma forma, a propriedade, como fonte de poder do senhor feudal, assim como do senhor de engenho, era uma fonte duradoura de poder temporal (GALBRAITH, 1986, p. 100), isto é, representava uma forma de acesso direto ao poderes condigno e compensatório. Naturalmente, largamente o poder condicionado também era utilizado nos dois ambientes, isso porque, em geral, os três instrumentos dificilmente são utilizados/encontrados isoladamente em sua forma pura, e para que o servo continuasse como servo, o escravo como escravo, boa dose de condicionamento era necessária para evitar punições e, principalmente, revoltas.

Dentro dessa análise, também a terra, como espaço de luta e de afirmação de grupos sociais - como elemento gerador, regulador e aglutinador das relações entre os homens -, não pode ser deixada de lado. No Brasil colonial, a terra, mesmo que *existindo* em abundância, não tinha seu acesso livre a toda e qualquer iniciativa. Não devemos nos esquecer de que o sistema de grandes latifúndios, comum *no* Portugal quinhentista, foi o mesmo adotado na colônia. A terra, mesmo não tendo muito valor comercial – a princípio - instituiu a partir dos primeiros séculos de colonização um distintivo de classes. Não só a sua propriedade era um distintivo de poder, mas a quantidade que era possuída, também. Quanto mais terra, mais riquezas e mais poder do proprietário sobre os dependentes em seu interior. Da mesma forma, no sistema feudal europeu,

O poder externo do baronato dependia amplamente do número de dependentes do senhor feudal e este número era diretamente proporcional à extensão e qualidade de suas terras. Por esta razão, virtualmente todos os conflitos feudais, exceto os de inspiração religiosa, eram a respeito de terras. Obter terras ou mais terras era a maneira imediata e óbvia de obter mais vassalos, com eles mais soldados e, portanto, mais poder interno e externo. (GALBRAITH, 1986, p. 101)

Diante dessas questões, mesmo relevando os apontamentos de FURTADO (1963), tudo nos leva a crer que o sistema implantado no Brasil colonial, que durou até recentemente - e que por conta da pobreza imposta a muitas populações, ainda mantém muitos resquícios em algumas regiões do Brasil – continha traços muito presentes no sistema feudal europeu. Por isso, não nos parece forçoso afirmar que era mesmo feudal, ou semifeudal, como preferem alguns autores, (dentre os quais HOLANDA, 1963). O fato é que Portugal, tendo encontrado aqui condições próprias à potencialização de seu pensamento, instalou um sistema colonial, agrário e feudal, pois tinha na base de sua sustentação a produção agrícola e as relações políticas e de produção própria do feudalismo, a saber, centralizador, arrendador, mantendo a coroa, através de seus mandatários, o poder econômico e de produção sobre as terras e, pela força de seu exército, o poder sobre as gentes nativas e trabalhadoras.

A questão da terra - sua propriedade e o trabalho atrelado a ela - consideramos como central para entender os homens e suas relações políticas e econômicas, assim como os desdobramentos socioculturais conseqüentes, ao longo da história brasileira.

Em resumo, o abandono da colônia por Portugal, nos primeiros anos após a *descoberta*, é fonte de muitas especulações em termos de motivos causadores. A inexistência de metais preciosos às *vistas*, como encontraram os espanhóis em outras partes das Américas, concorreu como uma forte motivação ao abandono. Isso porque, na mentalidade corrente do sistema mercantilista, apenas os metais preciosos eram encarados como riqueza, em detrimento da terra (MARX, 1964, p. 118). Como já mencionamos, a falta de *gente* em Portugal em número suficiente para uma empreitada de exploração e ocupação do extenso território recém-descoberto era um fato. Da mesma forma, o comércio com as Índias e em colônias no norte da África ainda não representava para Portugal motivos de preocupação a ponto de (re)direcionar pessoas e capitais para uma empreitada, de algum modo incerta, num território completamente desconhecido, além de extenso. Essas motivações, dentre outras, corroboraram a exploração apenas da madeira e ao longo da costa, durante as primeiras décadas após a *descoberta*.

A terra como riqueza *em si* permaneceu intocada por quase meio século.

A Companhia de Jesus: missionários, políticos, educadores, comerciantes, etc.

Origem, trajetória e expulsão

A Companhia de Jesus, fundada por Inácio de Loyola, em 1534, esteve desde a sua chegada ao Brasil com o primeiro governador geral Tomé de Souza, em 1549, atrelada a todos

os fatos históricos que marcaram as nossas bases educacionais e, também, culturais. Segundo AZEVEDO (1958, 1976), MATTOS (1958), HOLANDA (1963), RIBEIRO (1979), FREYRE (2004), MIRANDA (1966), ROMANELLI (1980), PILETTI & PILETTI (1988), MORAIS (1989), CONSIGLIO (2003), PAIVA (2000), SANTOS (2000), ASSUNÇÃO (2004), entre diversos outros autores, essa organização representou, muito mais que uma simples organização com atividades missionárias em terras brasileiras – e em suas diversas outras missões espalhadas pelo mundo. As missões que chegaram ao Brasil, a primeira em 1549 e a segunda em 1553, figuravam entre as primeiras

legiões de missionários que atravessavam os mares, para a catequese do gentio, em longes terras desconhecidas. Todos ficam sabendo a que vieram esses religiosos, enviados a conselho de Diogo de Gouveia, por D. João III, a quem começava a preocupar a colonização do Brasil; o compromisso essencial do jesuíta com a Igreja, na defesa e propagação da fé, criara desde a sua chegada, aqui como por toda parte, essa situação, clara e definida, em que a sua espantosa atividade missionária, política e educadora, se apresentava subordinada inteiramente às exigências ecumênicas da Igreja e aos supremos interesses da religião. (AZEVEDO, 1976, p. 10)

Entretanto, seus membros, mais que instituir organizações religiosas tendo como objetivo maior a edificação da palavra divina junto aos povos nativos, construíram um verdadeiro império. Além das atribuições religiosas e missionárias, empreendiam várias outras que, não raro, confundiam-se entre o plano divino e o terreno. As atividades políticas e educacionais são bons exemplos disso. Contudo, a atividade comercial, ou mercantilista, como prefere FREYRE (2004, p. 224), desenvolvida pelos membros da Companhia, talvez tenha sido a que mais contribuiu para a sua expulsão dos reinos portugueses, duzentos e dez anos depois de sua chegada ao Brasil, em 1759¹²⁴; da França, em 1763; da Espanha, Nápoles e Sicília, em 1767 e de outros países (AZEVEDO, 1976, p.46; PILETTI & PILETTI, 1988, p. 131) e, finalmente, da *Orbi*, em 1773, através de um breve emitido pelo Papa Clemente XIV (1769-1774), confirmando a “supressão da Sociedade chamada de Jesus, tendo como preocupação o convívio harmonioso de todos os católicos” (ASSUNÇÃO, 2004, p. 45).

A atividade comercial, por um lado, representou uma latente contradição em relação aos primeiros estatutos da ordem jesuítica, que proibiam “a posse de propriedades, pelo menos as que dessem lucros”, assim como não sendo lícito aos seus membros “procurar para a companhia rendas através de esmolas estáveis”, pois o que os “jesuítas faziam deveria ser gratuito, ‘só para serviço de Cristo nosso Senhor’” (CONSIGLIO, 2003, p. 77). E por outro

¹²⁴ Essa não foi a única fonte dos motivos que levaram o Marquês de Pombal à expulsão dos membros dessa ordem do Reino; mais adiante indicaremos outros motivos, dentre os quais está certamente a preocupação de Portugal em sair daquele ambiente cultural *atrasado* se comparado ao restante da Europa.

lado, permitiu que a organização angariasse uma imensa riqueza que trouxe um grande poder político e econômico, chegando a afrontar de várias formas a Coroa portuguesa e as determinações vindas de Roma, o que corroborou a necessidade de sua extinção.

Antes de mencionarmos as influências dessa ordem ao que nos interessa aqui – na constituição sociocultural e educacional no Brasil – cabe pontuarmos algumas características peculiares e próprias dela que, em si, nos servem como *explicadores* de muitos de seus modos de atuação.

A fundação dessa ordem religiosa se deu dentro do movimento de reação da Igreja Católica contra a Reforma protestante, tendo dentre outros objetivos o de atuar em duas principais frentes: na educação das novas gerações e nas ações missionárias que, em si, tinham objetivos muito bem configurados, dentre os quais converter à fé católica os povos das regiões recém-descobertas que estavam sendo colonizadas em diversas partes do planeta (PILETTI & PILETTI, 1988, p. 165).

Abdicar de sua vida pregressa para iniciar uma nova vida, *livre* de qualquer propriedade ou bens particulares, em favor do “uso de bens comuns, incluindo a perda da escolha individual sobre o receber ou alimentar algo, faz parte da uniformização do sujeito ao modelo racionalizado definido pelo instituto jesuítico” (CONSIGLIO, 2003, p 69).

Todo o processo de formação deveria acontecer em espírito de comunhão, visando sempre a edificação de todos os membros da comunidade jesuítica. Os noviços que cometessem algum erro, demonstrando falhas na adesão ao espírito da humildade e caridade, deveriam ser encorajados a retomar o caminho certo, sem desgastar as relações de grupo. Além disso, é excluído que a manifestação do desejo individual de adesão ao espírito da Companhia possa acelerar a assunção de votos formais; isso nos remete à instrução dada, nos *Exercícios* espirituais, para que seu diretor evite qualquer pressão em quem os recebia, no sentido de induzir precipitadas resoluções de querer entrar na Companhia. (CONSIGLIO, 2003, p. 70)

Os primeiros estatutos, pautando-se na certeza de que Cristo os *proveria* com o necessário, incluindo-se aí, roupas, alimentos e moradias, excluía qualquer direito dos membros da ordem sobre proventos ou bens estáveis. “Contentar-se-iam com quanto recebido por caridade” (CONSIGLIO, 2003, p. 66). Naturalmente, esses preceitos não foram seguidos *à risca* pelos padres jesuítas. Após o voto inicial de Inácio de Loyola e de seus companheiros em Montmartre, as feições da Companhia começaram a delinear-se muito claramente, por conta de doações de toda ordem feitas por fiéis, reis e particulares (ASSUNÇÃO, 200, p. 89). Exemplo disso, relações mais íntimas entre a Companhia e a Coroa portuguesa se iniciaram a partir de 1541, quando D. João III, querendo fundar um colégio em Coimbra, para onde já havia transferido a Universidade, doou aos jesuítas o Mosteiro de Nossa Senhora do Cárquere,

que estava sob o controle dos cônegos de Santos Agostinho¹²⁵ (ASSUNÇÃO, 200, p. 98). Assim, já em 1542, estabeleciam “o ‘Colégio de Jesus’ em Coimbra, que seria o centro da formação missionária para a propagação da fé nos domínios portugueses, do qual sairão, entre outros, os padres Manuel da Nóbrega, João Aspicuelta Navarro, Leonardo Nunes, Luíz da Grã, José de Anchieta” (MIRANDA, 1966, p. 16).

Além do Mosteiro de Nossa Senhora do Cárquere, agregaram-se diversos outros imóveis aos bens da Companhia em Portugal, fruto de doações de reis e devotos.

Também foi entregue ao controle da Companhia, em 1555, por Dom João III, a Universidade de Coimbra, passando a se constituir um dos instrumentos mais úteis de penetração de idéias e métodos dessa organização, não só na Corte, mas também, e principalmente, na Colônia.¹²⁶

As *contribuições* de Dom João III a essa ordem religiosa, não só pelo volume, mas também pela importância que teriam frente aos objetivos da organização jesuítica, levaram Inácio de Loyola a “afirmar que o monarca deveria ser tido como o segundo fundador da Companhia” (ASSUNÇÃO, 2004, pp. 99-100).

Cem anos depois de sua fundação, a organização já contaria com um montante de bens e com número de membros inigualáveis, se comparados a qualquer outra organização da época não pertencente à Igreja. “Contavam com 36 províncias, 521 colégios, 49 seminários, 24 casas profetas, além de casas de provação, missões e residências, perfazendo um total de aproximadamente 17 mil religiosos” (ASSUNÇÃO, 2004, p. 99) espalhados pelo mundo.

No segundo centenário de sua fundação, já sem muitos motivos para comemorações, devido às críticas acirradas de seus opositores, a Companhia tinha seu patrimônio e pessoal aumentados para: 195 residências, 172 casas de missões, 578 colégios e mais de 22 mil religiosos” (ASSUNÇÃO, 2004, p. 62) e, finalmente, em 1773, quando da extinção, a ordem tinha 22.589 membros, distribuídos por 669 colégios e universidades, 61 noviciados, 340 residências religiosas, 171 seminários, 1572 igrejas e 271 missões.

¹²⁵ Muitas instituições que foram doadas aos jesuítas em Portugal estavam antes sob controle de diversas outras ordens religiosas. Esse fato deu início a um movimento de *descontentamento* frente às atividades dos jesuítas que, ao longo dos anos, foi se fortalecendo e agregando forças com a adesão de ex-membros da Companhia, membros de diversas outras organizações, particulares e aqueles prejudicados pelas ações da Companhia, entre outros, chegando a exercer grande influência no processo de extinção da organização.

¹²⁶ Isso porque a família colonial - ou patriarcal - desenvolveu como tradição reservar o destino de três de seus filhos. O primogênito deveria seguir os passos do patriarca, isto é, assumir as atividades da fazenda; o segundo, deveria formar-se doutor e o terceiro, padre. Desse modo, mais do que controle sobre as nossas primeiras formas educacionais, “abria, por essa forma, entre a casa-grande e o colégio, os canais de comunicação por onde devia chegar, fazendo sombra à dos pais, a influência dos jesuítas, ao escoar-se para a Igreja e para as letras a flor da mocidade colonial” (AZEVEDO, 1976, p. 22), através de seus Colégios ou, principalmente, da Universidade de Coimbra.

Apenas no Brasil, em 1759, quando expulsos dos domínios de Portugal, a ordem contava com: 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários, além das escolas de ler e escrever e seminários menores em quase todas as aldeias e povoações onde a Companhia mantinha casas (AZEVEDO, 1976, pp. 37-38 e 47; PILETTI & PILETTI, 1988, p. 166; MIRANDA, 1966, pp. 33-34) e na Corte, possuíam 24 colégios e 17 casas de residência (AZEVEDO, pp. 47), entre outros bens que incluíam várias quintas, várias casas em Lisboa e arredores, terras na Ilha Terceira e direitos da especiaria da Casa da Índia (ASSUNÇÃO, 2004, p. 104).

Esses não representavam todos os seus bens e negócios. Os jesuítas desenvolviam muitas práticas comerciais que em nada os diferenciava de senhores de engenho da época colonial ou dos capitalistas mercantis. Eram possuidores e administradores de muitas fazendas e plantações entre diversas outras atividades. “Enquanto administradores e gestores de bens temporais, deram ensejo à construção de uma empresa com recursos consideráveis e cobiçados por muitos” (ASSUNÇÃO, 2004, p. 105). Organizando suas fazendas produtoras e engenhos às custas do trabalho do negro e do indígena escravizados¹²⁷ (FREYRE, p. 224; AZEVEDO, 1976, p. 41) e, possivelmente, por utilizarem técnicas diferenciadas de plantio e de administração, obtiveram resultados muito superiores aos de seus *concorrentes* (ASSUNÇÃO, 2004, p. 76), tornando-se, “já no século XVII e, sobretudo, na primeira metade do XVIII, no grande produtor colonial, no maior fazendeiro dos trópicos” (AZEVEDO, 1976, p. 40). Muitas missões jesuíticas dedicaram-se quase que exclusivamente à produção e exportação de diversos produtos, “negociando com açúcar e com drogas, mas principalmente com mate, no Sul, e com cacau, no Norte, reduzidas agora a puro instrumento do mercantilismo dos padres” (FREYRE, 2004, p. 224). E, para não ficarmos apenas nos exemplos de suas atividades no Brasil, vale pontuarmos que em outras regiões das Américas estavam envolvidos também com a vinicultura na região do Peru, com a fabricação de tecidos na região andina de Quito, com a produção de muares, de grãos, de vegetais e vinhos na bacia do Prata (ASSUNÇÃO, 2004, p. 75). Além dessas atividades, o papa Gregório XIII (1572-1585) permitiu a participação dos religiosos da Companhia nos negócios da seda no Japão e mais uma subvenção de um milhão e seiscentos mil réis por vinte anos, que foi aumentada em 50% pelo seu sucessor, o papa Sixtus V (1585-1590) (ASSUNÇÃO, 2004, p. 105).

D. João III continuou favorecendo os jesuítas, além das doações de propriedades, com quantias vultosas destinadas à manutenção dos seus colégios (ASSUNÇÃO, 2004, pp. 100).

¹²⁷ O indígena que, na primeira fase da atuação jesuítica, foi retirado das fazendas de açúcar e da extração do pau-brasil, sob a proteção dos padres para aprender a ler e a escrever, passaria a “mourejar nas plantações de mate e de cacau” (FREYRE, 2004, p. 217) das fazendas jesuíticas.

Essas doações chegavam a tal ponto que “cada dois missionários no Brasil custavam (...) mais ao erário real do que um professor catedrático em Coimbra. Para as condições de vida da época, estavam, pois, os missionários jesuítas bem providos – pelo menos oficialmente” (MATTOS, 1958, p. 121). Um dos modos utilizados por D. João III para *patrocinar* as atividades jesuíticas, foi instituir o “padrão da redízima”, aplicados sobre todos os bens e utilidades taxáveis da colônia. Dessa forma, “dez por cento de toda a arrecadação dos dízimos reais em todas as capitanias da colônia e seus povoados ficariam, *in perpetuum*, vinculados à manutenção e sustento dos colégios da Companhia de Jesus” (MATTOS, 1958, p. 134). Essa renda *estável*, somada àquelas obtidas das fazendas produtoras doadas, permitiu à Companhia crescer vertiginosamente já nas primeiras décadas de sua atuação.

Nesse sentido, ainda nos primeiros anos da atuação da Companhia em terras brasileiras, era o próprio Manuel da Nóbrega que já preconizava sobre o aumento da quantidade de negros escravizados, *utilizados* pelo padre Luiz da Grã, que se “*multiplicarão tanto que será cousa vergonhosa para religioso*” (1561, Nóbrega, Apud MATTOS, 1958, p. 131). O fato é que as *posses* da Companhia aumentaram de tal forma que, possivelmente, nem mesmo Nóbrega o imaginara. Já em 1572, “os colégios da Bahia e do Rio de Janeiro possuíam quintas aprazíveis para os religiosos e seus alunos nelas passarem as férias e seus feriados semanais das quintas-feiras, como atestam o Pe. Tolosa e José de Anchieta” (MATTOS, 1958, p. 139). E em 1584 a situação dos padres que atuavam no Brasil em nada lembrava aquele quadro de pobreza e privações pintado por Nóbrega e Anchieta, em suas primeiras cartas ânuas. De acordo com Fernão Cardim, cerca de sessenta missionários da Bahia “sustentam-se muito bem, nunca faltando carnes, pescado da terra e nem mesmo um *copinho de vinho de Portugal, sem o qual não se sustenta bem a natureza*” (Cardim, 1584, Apud, MATTOS, 1958, pp. 276-277).

Estudando os “negócios jesuíticos”, ASSUNÇÃO (2004, pp. 77 e segs.) destaca que muitas pesquisas sobre as atividades da Companhia, dentre as quais coloca as de Duril Alden, defendem que o seu crescimento foi, na verdade, uma consequência de seu sucesso, ou seja, não havia uma intenção da organização em obter bens, negócios e lucros com suas atividades, e que seu patrimônio crescia de forma espontânea. Entretanto, essas teses não se sustentam quando são analisados o empenho dos padres da Companhia em obter subvenções e isenções de taxas em seus negócios e o controle de bens móveis e imóveis, e a preocupação que tinham com uma boa administração de seus negócios que, como mencionamos, em muito superavam os de seus concorrentes. Os padres preocupavam-se com o jogo político internacional que regulava os preços dos produtos produzidos, com as variações climáticas, com os problemas de aquisição e administração da mão-de-obra – escrava -, com as técnicas necessárias à

produção, entre diversos outros problemas que, dificilmente, seriam superados apenas por uma obra do acaso, se não houvesse uma forte intenção da organização, na sua administração, objetivando o lucro.

Os negócios dos jesuítas, mesmo não sendo os únicos responsáveis pela sua expulsão de vários países e pela extinção de sua ordem pelo papa, certamente figuram entre os motivos principais que os levaram a isso. O fato é que uma organização – ou empresa – de vulto tão grande, não poderia sobreviver, incólume, por tanto tempo sem angariar muitos opositores. Nas colônias, no Brasil inclusive, os grandes fazendeiros, desde os primeiros contatos com os jesuítas já se mostraram arredios à sua presença. Isso porque, além das atividades comerciais que os padres iniciaram a desenvolver, que concorreriam com as dos fazendeiros, eles se colocaram também como defensores dos indígenas que, para os grandes plantadores e extrativistas, representavam uma força de trabalho vital para a empresa colonial. Essas reações tornaram-se insustentáveis quando os jesuítas utilizaram mais tarde os indígenas como mão-de-obra (AZEVEDO, 1976, p. 51).

Essas primeiras reações cresceram e se potencializaram, atingindo um estágio insustentável na primeira metade do século XVIII. As críticas vinham das Universidades, das autoridades civis e eclesiásticas e de diversas outras ordens religiosas. “Alegava-se por toda parte que a Companhia de Jesus, perdido o antigo espírito de seu fundador, entrara em decadência e que, dominada pela ambição do poder e de riquezas, procurava manejar os governos como um instrumento político, ao sabor de suas conveniências e contra os interesses nacionais” (AZEVEDO, 1976, p. 45).

Defendendo seus interesses – ou o dos indígenas, como diziam defender – os jesuítas atuaram de modo muito marcante nas contendas entre Portugal e Espanha na região platina que centralizava o interesse dessas duas nações e dos jesuítas, por terem ali algumas missões com aproximadamente cem mil índios. Dom Pedro II, regente de Portugal entre 1667-1683 e rei entre 1683-1706, querendo criar uma base na região do rio do Prata e também objetivando diminuir as influências e avanços espanhóis na região, construiu a fortificação de São Gabriel em 1678, iniciando na região um longo período de muitos confrontos entre Portugal e Espanha, que só foram amenizadas em 1724 com o casamento de Fernando VI, rei da Espanha, com D. Maria Bárbara de Bragança, filha de D. João V (1706-1750). Porém, apenas em 1750 é que foi assinado o Tratado de Limites, deixando a Colônia do Santíssimo Sacramento para a Espanha e os Sete Povos das Missões, para Portugal, reconhecendo ainda o domínio português sobre o Amazonas, Maranhão e Mato Grosso, e o domínio espanhol nas Filipinas. No palco dessas disputas, os jesuítas tiveram uma atuação intensa, sendo acusados de terem agido com os indígenas na Guerra Guaranítica, pois os principais envolvidos nos

conflitos eram cerca de cem mil indígenas cristianizados pelas suas missões, que em 1734 somavam 21 reduções (ASSUNÇÃO, 2004, p. 29 e segs.)

O ponto alto dessas reações aconteceu em setembro de 1758, quando o monarca D. José I sofreu um atentado, cuja autoria foi atribuída a membros da Companhia de Jesus, a membros da Família de Távora e ao duque de Aveiro, entre outros (ASSUNÇÃO, 2004, p. 42). Além dessa, os jesuítas também sofreram as acusações de terem participado dos atentados contra Henrique III e Henrique IV da França, e de conspirarem contra Isabel e Jaime I da Grã-Bretanha (AZEVEDO, 1976, p. 51). A veracidade desses fatos não foi comprovada e nem precisava ser, pois certo ambiente de complô contra a organização e seus membros já se configurava claramente em vários países e colônias.

Em Portugal, o Marquês de Pombal – Sebastião José de Carvalho e Melo (1699-1782) -, ministro de D. José I, frente aos inúmeros problemas do reino, que eram de ordem política, econômica e, principalmente, cultural, pois Portugal adentrara no iluminismo mantendo ainda o mesmo espírito medieval alheio às inovações tecnológicas que surgiam por todo lado, pretendendo centralizar o poder monárquico e sanear as finanças do estado, entendeu que os negócios e, naturalmente, a política educacional jesuítica, representavam um entrave ao desenvolvimento do reino. Era um fato que

o poderio jesuítico tornara-se, com o decorrer do tempo, um elemento nocivo à saúde do Estado em todas as suas esferas, diminuindo a ação do rei e abalando principalmente os recursos do Erário Real. O Marquês de Pombal percebeu que a somatória destes dois fatores enfraquecia o poder real, entendendo ser preciso restabelecer a ordem econômica do Estado português. (ASSUNÇÃO, 2004, p 63)

Desse modo, o destino da Companhia de Jesus era selado em Portugal pela lei de 3 de setembro de 1759, tendo todos os seus bens confiscados, administrados pela coroa. Uma relação, que se iniciara há mais de dois séculos, chegava ao fim. Aqueles que outrora foram os baluartes da civilização portuguesa eram agora tidos como conspiradores e traidores (ASSUNÇÃO, 2004, p. 64).

A Companhia em terras brasileiras: início de uma influência

Através de *Regimentos* de 17/12/1548, D. João III estabeleceu as diretrizes de sua política de colonização, segundo a qual religiosos deveriam vir para cá para converter os indígenas à fé cristã pela catequese e pela instrução (MATTOS, 1958, P. 30; MORAIS, 1989, p. 72). Com isso, foi destinado à Companhia de Jesus o rumo de nossas primeiras formas educacionais ao longo dos dois primeiros séculos do período colonial. Contudo, é possível supor que aqueles primeiros quatro padres e dois irmãos jesuítas, chefiados pelo padre

Manuel da Nóbrega, que primeiro aqui desembarcaram, encontraram uma natureza muito diferente de qualquer coisa que tenham imaginado. “A realidade da colônia era totalmente distinta daquela existente em Portugal” (ASSUNÇÃO, 2004, p. 151). Além disso, ao contrário de populações nativas idealizadas como tábulas rasas, como “papel em branco ou cera virgem, onde inscrever à vontade”, encontraram uma natureza bruta, e povos com diferentes níveis de organização, com fortes tradições culturais que, muito cedo, mostraram-se *possíveis* de serem catequizados apenas pela imposição, exigindo dos missionários técnicas diferenciadas de catequese (CONSIGLIO, 2003, p. 10 e 18) que por vezes, como adverte FREYRE (2004, p. 217), eram “métodos de catequese os mais cruéis”, como menciona José de Anchieta: “espada e vara de ferro, que é a melhor pregação”. Talvez por isso, uma das primeiras adequações feitas ante a realidade aqui encontrada, foi a opção de iniciar a evangelização pelos filhos dos indígenas que, por sua vez, esperavam os jesuítas, atuariam como multiplicadores da fé cristã junto aos adultos de suas culturas. Dessa forma, já em 1550, desembarcaram em São Vicente mais quatro jesuítas que trouxeram sete meninos órfãos de Portugal para ajudar na catequese (MATTOS, 1958, p. 47; MIRANDA, 1966, p. 18; ASSUNÇÃO, 2004, p. 155). Entretanto, os castigos físicos não faziam parte do processo de educação dos indígenas e, muito provavelmente por isso, já nas primeiras palmatórias grande números deles *fugiam* das escolas dos padres para suas aldeias e não mais retornavam. O fato é que o castigo físico era um instrumento *pedagógico* largamente utilizado nos colégios europeus quinhentistas, mas os indígenas brasileiros não o aceitaram, sendo o responsável pelo fechamento de algumas daquelas primeiras escolas jesuítas por falta de alunos (MATTOS, 1958, p. 56).

Outras ordens religiosas, como os franciscanos, os beneditinos e carmelitas aqui também aportaram mais tarde, em 1580, mas não com a mesma incumbência *real* atribuída aos jesuítas. E por isso não tiveram grande influência no processo de colonização. Contudo, mesmo “fiéis à tradição monacal, mantinham um regime de vida mais ascética e apartada e, se já começavam então a romper o isolamento primitivo e a dedicar-se à pregação e a obras mais práticas, não davam à função educadora o papel primordial que ela assumia no plano de atividades dos jesuítas” (AZEVEDO, 1976, p. 10-11). A título de exemplo, os beneditinos optaram pelo ensino de ofícios técnicos aos indígenas como mote à evangelização, ao contrário dos jesuítas que nunca deram importância de modo sistemático ao ensino de ofícios e atividades técnicas, preferindo de antemão o ensino das letras (FREYRE, 2004, p. 217).

Desse modo, consta ainda que antes mesmo de decorridos 15 dias da chegada de Nóbrega ao Brasil, ele “fez abrir uma ‘escola de ler e escrever’ e após o primeiro ano ‘do correr a costa e tomar os pulsos da terra’ conforme sua própria expressão, em cartas, procurará estabelecer o ‘Colégio dos Meninos de Jesus’, onde é ensinada a doutrina cristã e a

instrução das letras” (MIRANDA, 1966, p. 18). É este um dos primeiros marcos de nossa educação colonial, ou como defende MIRANDA (1966, p. 13), marca o início da “história da educação brasileira”. Em seus primeiros colégios, com aulas de ler e escrever, dentre eles o Colégio dos Meninos de Jesus fundado por Nóbrega em 1551, eram educados os filhos de portugueses, mestiços, os meninos órfãos vindos de Portugal e os indígenas (MIRANDA, 1966, p. 19).

Nessa direção, PAIVA (2000, p. 43), questionando-se sobre os *reais* motivos dos jesuítas ao quererem alfabetizar os indígenas - tarefa empreendida por eles com tanto empenho - se nem o português o era, defende que mais que um interesse pela leitura da bíblia, as letras significavam uma adesão à cultura portuguesa. Além disso,

obra de inculturação do evangelho, como se diz hoje, ou de evangelização das culturas, revela-se possível somente ao custo da civilização/colonização, como mostraram já Nóbrega e Anchieta, revelando-se a contradição interna pela qual resulta impossível, ao mesmo tempo, converter duravelmente os indígenas em seu ambiente originário quanto, uma vez aproximados aos povoados portugueses, salvá-los das ambições dos colonos contra cujos planos os jesuítas se encontraram amiúdes opostos. (CONSIGLIO, 2003, P. 32)¹²⁸

Sendo esse um modo prático e sistemático de aculturação do indígena, ou *simplesmente* um “traço simpático, nas primeiras relações dos jesuítas com os culumins [...] da confraternização das raças: a igualdade em que parece terem eles educado, nos seus colégios dos séculos XVI e XVII”, como, romanticamente, prefere FREYRE (2004, p. 223).

Ainda, no campo das resistências encontradas por Nóbrega, os preceitos idealizados no *Ratio Studiorum* teriam que ser modificados pela simples impossibilidade de sua aplicação junto aos indígenas. MATTOS (1958, pp. 86-87) e MIRANDA (1979, pp. 27-28) argumentam que diante dos problemas, Nóbrega seria obrigado a privilegiar de antemão o ensino do português, seguido das doutrinas cristãs, das aulas de canto e de música instrumental, de algum conhecimento profissional de agricultura e finalmente da gramática latina, com uma possível continuidade dos estudos na Europa, mais precisamente na Universidade de Coimbra; em detrimento do *Ratio*, que pregava o ensino seguindo-se a ordem: curso de humanidades, curso de filosofia, curso de teologia, viagem à Europa...

MATTOS (1958), MORAIS (1989, p. 77) e MIRANDA (1966, pp. 17-18) defendem que a longa estada dos jesuítas em terras brasileiras no período colonial pode ser separada em dois períodos, tendo-se como base as formas que tomaram a sua ação educadora. Num primeiro período, denominado de “heróico” – de 1549 a 1570-, argumentam que os jesuítas

128 Como já mencionamos, essa contradição foi aumentada quando os jesuítas utilizaram os indígenas como mão-de-obra escrava.

tornaram-se empreendedores dinâmicos, preocuparam-se com a superação dos problemas inerentes àquela realidade humana que os cercava. Sobre este período, MATTOS (1958, p. 16) defende que “em nenhum outro período da nossa história educacional, os educadores se revelaram tão empreendedores, dinâmicos e *preocupados*¹²⁹ com as realidades humanas e sociais que os cercavam”. E num segundo período, o “de organização e consolidação” – de 1570 a 1759 –, implementaram a única estrutura educacional nas terras brasileiras, quando instituíram um ensino aristocrático e seletivo, divorciado das realidades imediatas, pautado nos requintes e na erudição de um ensino clássico, que tinha como objetivo primeiro formar elites e literatos que ocupariam os cargos intermediários da administração pública. Atividade que desenvolveram com muita propriedade ao longo dos 210 anos que aqui estiveram, sendo eles os “únicos educadores do Brasil” (AZEVEDO, 1976, p. 10-11)¹³⁰.

Há certa unanimidade entre muitos autores em relação aos colégios dos jesuítas veicularem um certo tipo de mentalidade que, ao longo do tempo, mostrou-se perniciososa à nossa constituição cultural. Nessa direção, de forma um tanto quanto radical, AZEVEDO (1958, p. 45) afirma que eles devastaram a paisagem intelectual brasileira, eclipsando a curiosidade, a alegria da aventura do conhecimento e a experiência científica, comprometendo por séculos o espírito crítico do brasileiro. Seus ensinamentos, pautados no *Ratio Studiorum* que organizava o currículo dos jesuítas, com forte ênfase em Gramática Média, Gramática Filosófica, Humanidades, Retórica, atrelado às idéias de pensadores como Cícero, Ovídio, Catule, Calécimo, Grego, Virgílio, Desmóstenes, Platão, Homero, Píndaro, entre outros, denunciavam uma forte presença do pensamento greco-romano (PAIVA, 2000, p. 43) e, principalmente, marcados por uma forte aversão às atividades técnicas que, fortalecida pela mentalidade do português, tornaram-se uma característica marcante das práticas educativas no Brasil, que perduraram até recentemente, séculos depois da expulsão dessa ordem.

Nesse sentido, AZEVEDO (1958, p. 40) defende que as influências daquela ordem sobre a constituição sociocultural do brasileiro deixaram raízes muito profundas. A exemplo disso, argumenta que, na primeira metade do século passado, a preferência das famílias mais abastadas ainda era pelo ensino do tipo religioso, oferecido por congregações religiosas, mesmo havendo já um número relativamente grande de instituições escolares leigas e públicas. Do mesmo modo, ROMANELLI (1980, p. 12 e segs.) diz que ainda na década de

¹²⁹ O grifo é nosso. Consideramos desnecessário mencionar as possíveis afiliações ideológicas presentes no termo “preocupados”.

¹³⁰ MATTOS (1958, p. 15) divide a história da educação no Brasil, incluindo, além desses dois períodos, o “Período Pombalino (1759 a 1827)”, o “Período Monárquico (1827 a 1889)”, o “Período Republicano (1889 a 1930)” e o “Período Contemporâneo (1930 até os nossos dias)”. Mesmo relevando os importantes acontecimentos na arena educacional após a data da publicação de sua obra, não consideramos relevante acrescentar outros “Períodos”.

1960 é possível observar as influências da formação clássica implementada pelos jesuítas no período colonial, quando compara o número de ingressantes nas áreas de Filosofia, Ciências e Letras e Direito, com aqueles das áreas de Medicina e Engenharia, por exemplo.

O fato é que os jesuítas não somente administraram nossas primeiras formas educacionais como também implantaram aqui uma estrutura educacional de difícil substituição. Como já foi dito, no campo da cultura, indiscutivelmente, amalgamaram as diferenças, nivelando os gostos e necessidades tanto das elites como dos elementos populares desejosos de acesso aos mecanismos de ascensão social, pelo gosto literário, pelo diploma de bacharel em Direito, que muito mais que uma profissão significava adquirir *status*. Ou seja, é possível afirmar que os jesuítas implantaram não apenas um tipo de escola, mas também moldaram o *ideal* de escola, isto é, as representações sociais sobre o que deveria ser entendido por *escola* – e conseqüentemente por *ensino* -, gerando o que ROMANELLI (1980, p. 46) chama de “ausência de defasagem entre os produtos acabados oferecidos pela escola e a demanda social e econômica de educação”. Diante do quadro cultural delineado pela *ideologia* jesuítica, é natural pensarmos que não havia defasagem entre a necessidade de ensino e o tipo de ensino oferecido. Contudo, tal escola representava a consubstanciação dos interesses da classe dirigente com os meios para obtê-los, excluindo desse processo a maioria absoluta da população. Basta observarmos, a título de exemplo, que em 1888 havia 250.000 alunos para uma população de 14.000.000 de habitantes (MORAIS, 1989, p. 103), para concluirmos que aquele tipo de escola – herança dos jesuítas - apenas ia ao encontro de certa representação social existente, e não das reais necessidades das massas populares. Aliás, para as massas populares, aquele tipo de escola representava um filtro, um divisor de águas entre as elites e o povo analfabeto. Situação essa que perduraria ainda por quase dois séculos, após a independência política, antes de o Brasil conseguir baixar os índices de analfabetismo aos considerados *satisfatórios* pelos organismos internacionais, através do acesso *de todos* à escola pública.

Adicionalmente a essas questões, a companhia de Jesus, tendo uma fisionomia naturalmente européia, certamente não poderia desenvolver aqui, em termos educacionais, algo diferente daquilo que era feito por ela na Europa. Como conseqüência disso,

O fato é que, subjugada pela coroa e persuadida pelo ensino alienante das escolas da Companhia de Jesus, a colônia não pôde, nos dois primeiros séculos de colonização, caminhar coisa de significado no sentido de sua afirmação cultural. Na verdade nesse período seguiu sendo não mais que um campo de transplantação da cultura ibérica.

[...]

O que há, entretanto, de fundamental a repetir é que, nos dois primeiros séculos da colonização, tivemos, em rigor, uma cultura ibérica aclimatada. (MORAIS, 1989, pp.78-9)

Algumas tentativas destoantes das práticas jesuíticas podem ser encontradas na pequena, mas importante, estada dos holandeses no nordeste brasileiro – de 1637 a 1644 - e também, mais tarde, no Seminário de Olinda, no século XVIII, e nos colégios franceses e ingleses aqui estabelecidos no século XIX, mas, de acordo com AZEVEDO (1958, pp. 47-48), essas tentativas não “conseguiram abrir uma brecha mais profunda na tradição intelectualista, puramente literária do velho ensino colonial dos jesuítas”. Entretanto, os holandeses, mesmo num curto período em terras brasileiras, como defende HOLANDA (1963, p. 198), introduziram “no continente americano o espírito do Renascimento, quebraram pela primeira vez a unidade da cultura jesuítica; e com eles é que surgiram no Brasil as primeiras manifestações artísticas”.

Foi pelas mãos de Maurício de Nassau que a colônia portuguesa conheceu seu primeiro observatório e registros meteorológicos, além de ver retratadas a vida e a natureza, tipos locais, índios e negros de grande importância etnográfica e documental existentes no segundo século de colonização, através das pinturas de Frans Post, Dieter Post, Wagner e Ecknout, que ainda hoje representam valiosos registros daquele período. Exceto essas, além de outras iniciativas no campo da medicina, da arquitetura e da história natural deixadas pelos holandeses, no final do século XVIII a colônia ainda se mantinha completamente alheia ao desenvolvimento científico do “Velho Mundo” (AZEVEDO, 1958, pp. 133-134 e 198-199). Sairia desse limbo cultural apenas com a vinda da Corte em 1808 e conheceria seu primeiro observatório apenas em 1827 (AZEVEDO, 1958, p. 154 e 1976, p. 67).

Na paisagem escolar, uniforme e sem relevo, não se encontravam fora do domínio espiritual dos jesuítas senão a escola de arte e edificações militares, criada na Bahia em 1699, — talvez a primeira instituição leiga de ensino no Brasil, uma aula de artilharia criada em 1738, no Rio de Janeiro, além dos seminários de S. José e de S. Pedro, estabelecidos em 1739, na mesma cidade. (MIRANDA, 1966, p.34)

Nesse panorama, o Seminário de Olinda, fundado em 1798 por Dom Azeredo Coutinho, bispo e governador de Pernambuco, representou o rompimento da velha tradição de ensino jesuítico, “ministrando o ensino do desenho, das ciências físicas e matemáticas, da química, da botânica e da mineralogia, ao lado das disciplinas dos antigos colégios jesuítas; esse seminário, com efeito, ‘ transformou as condições de ensino e, com este, as condições intelectuais da capitania’ de Pernambuco” (AZEVEDO, 1958, p. 45).

Um novo sopro de *mentalidade*, como conseqüência do currículo implementado no Seminário de Olinda, exerceu uma forte influência nos acontecimentos políticos da região nordestina. AZEVEDO (1976, p. 67) defende que a geração educada no Seminário “se tornou o foco de irradiação das idéias liberais”, representando a “brigada de choque da nova ordem européia no Brasil”, além de ter exercido influência no “preparo e na direção da revolução pernambucana de 1817, que esta se pode considerar estreitamente ligada, pelas suas raízes, àquele instituto, devido à difusão das idéias liberais”. Também, seus alunos e padres participaram ativamente da Confederação do Equador de 1824 (PILETTI & PILETTI, 1988, p. 169; MIRANDA, 1966, 39). Contudo, mesmo esse Instituto, que era visto como um irradiador de idéias novas, ante a paisagem pintada pelos jesuítas que nivelara o ensino secundário no Brasil à função de meros preparatórios para o ensino superior, não resistiu ao afluxo das influências e, já não tendo mais o mesmo prestígio que tivera, foi transformado, pelo decreto de 7 de agosto de 1832, “em colégio preparatório das artes do curso jurídico, e quer pela força do exemplo, quer pela procura crescente de alunos, grande número de colégios particulares que se abriram posteriormente, se anunciam como cursos de preparatórios avulsos para as faculdades de direito” (AZEVEDO, 1976, p. 96), destino reservado mais tarde até mesmo ao Colégio Pedro II.

Um ponto a ressaltar é que o Seminário de Olinda foi uma instituição fundada num novo momento da história educacional e cultural brasileira, marcado pela expulsão dos jesuítas quase quarenta anos antes, em 1759. Inclusive, o próprio Azeredo Coutinho estudara na Universidade de Coimbra que fora reorganizada por Pombal em 1768¹³¹, onde recebera o influxo do enciclopedismo francês (MIRANDA, 1966, p. 36).

Educação: depois dos jesuítas

É durante o reinado de D. José I (1750-1777) que Portugal amarga a declínio das minas e o fim da expansão bandeirante no Brasil. O ouro, que mal chegava a Portugal e já tomava o caminho da Inglaterra, deixava para trás um rei opulento e um país miserável. A distância entre os seus vizinhos, se pequena em fronteiras, tornara-se enorme em termos de pensamento. É nesse panorama que D. José busca, pelas mãos de seu Ministro, Marquês de Pombal, “reconquistar a independência perdida, perdida ao mercador inglês e alienada pelo sistema mercantil, que se congelara e se enrijecera num mundo em transformação [...] procura-se agora a modernização implantada do alto [...] novos métodos de ensino são trazidos, às pressas da Europa” (FAORO, 1996, p. 227).

¹³¹ Após essa reorganização foram acrescentados o curso de História Natural e de Matemática, estabelecido um observatório e implantados laboratórios e museus (AZEVEDO, 1958, p. 138).

Até os Jesuítas serem expulsos, a paisagem educacional na colônia era marcada pela “herança da escolástica e da cultura clássica, com o predomínio do latim, da gramática e da retórica”, transmitida sem se enriquecer nem se transformar, através de gerações de letrados, até os fins do século XVIII” (AZEVEDO, 1958, p. 45).

Contudo, a reforma dirigida por Pombal, mesmo tendo sido significativa por eliminar a atuação, em certo sentido, *perniciosa* dos jesuítas¹³², em termos educacionais e culturais tiveram um alcance muito tímido e tardio na colônia, talvez porque, como ressaltamos, os motivos do Marquês de Pombal que levaram à expulsão dos jesuítas tinham, certamente, uma preocupação cultural, mas devido à situação de dependência em que se encontrava Portugal, as questões econômicas é que foram colocadas em primeiro lugar. Assim, de certo modo, mais que soluções, trouxe sérios problemas sob dois principais aspectos. Primeiro, por dismantelar a única estrutura educacional existente no país, não implementando um sistema educativo no vácuo deixado pelos jesuítas. Segundo, limitou-se a prescrições gerais, gerando problemas principalmente em termos de formação docente, pois se não existia na colônia uma estrutura mínima de formação, a reforma também não implantou nenhuma.¹³³ Aqueles filhos das famílias proprietárias, que antes faziam parte do clero jesuíta, transformavam-se agora em padres mestres capelães e, depois, em mestres-escolas (ROMANELLI, 1980, p. 36; FREYRE, 2004, p. 417; MORAIS, 1989, p. 84). Dessa forma, os professores seriam exatamente aqueles detentores e continuadores da mesma mentalidade jesuítica.¹³⁴

Adicionalmente a essas questões, a reforma, em termos de uma mudança pedagógica que ambicionasse a uma mudança cultural, teve efeitos nulos. Uma outra característica relaciona-se à grande importância dada aos livros didáticos que seriam utilizados em substituição ao *Ratio Studiorum* com seu minucioso método e regras pormenorizadas, havendo, inclusive, instruções para queimar todos os livros que serviam para ensinar Gramática Latina pelos métodos antigos, que fossem reprovados por Sua Majestade (Andrade, 1978, p. 15, apud BITTENCOURT, 1993, p. 23). Medida de grande impacto na colônia que,

¹³² Claramente, qualquer julgamento é passível de interpretações e valores. A exemplo disso, Eduardo Prado (Apud AZEVEDO, 1958, p. 23), defende que a expulsão dos jesuítas representou um retrocesso ao império português, pois “as prósperas povoações do Paraná e do Rio Grande caíram em ruínas; os índios volveram à vida selvagem; as aldeias do Amazonas despovoaram-se e, até hoje, reinam a solidão e o deserto onde havia já sociabilidade humana”. E, de outra forma, Gilberto Freyre (2004) argumenta que os jesuítas foram utilíssimos por unificarem o Brasil, espalhando por todo o país um sistema de cultura e por consolidar a religião cristã e, também, por representar uma força que aglutinava na cultura as diferenças regionais, políticas, sociais e econômicas de norte a sul do país (AZEVEDO, 1958, pp. 45-46). Entretanto, questionamos: não seria mesmo preferível, em relação à primeira argumentação acima, deixar as terras aos indígenas, que fazer mal uso delas, além de escravizá-los? E no segundo caso, não seria melhor deixar o próprio povo buscar, através de uma dinâmica própria, a sua real face cultural, do que lhe impor uma que lhe é estranha?

¹³³ Desse modo, Pombal inaugurou também algo que persiste até nossos dias, as reformas-relâmpago de muito impacto e pouca eficácia.

¹³⁴ Ainda, muitos negros escravizados foram professores dos *meninos de engenho* (FREYRE, 2004, p. 505) devido à ausência de um corpo docente na colônia.

além de não possuir sequer uma gráfica, vivia no mais puro isolamento cultural - situação não muito diferente era a encontrada na Corte -, o que gerou um ambiente propício ao surgimento da *indústria* do livro didático, fenômeno que observamos ainda hoje no Brasil.

A reforma pombalina também não era completamente leiga, pois contava com o apoio de diversas outras ordens religiosas para a sua efetivação. Foi nesse espírito que “os frades franciscanos, através de carta régia de 1772, estabeleceram no Rio de Janeiro um curso de estudos superiores em que, pela primeira vez, figurava, além do grego e do latim, o ensino oficial de duas línguas vivas” (AZEVEDO, 1958, p. 45).

Apenas trezes anos depois da saída dos jesuítas é que medidas mais concretas foram tomadas, no sentido de substituir a estrutura educacional deixada por eles. No ano de 1772, foi instituído o “imposto literário”, destinado à manutenção do ensino primário e médio, mas que, de acordo com AZEVEDO, “nunca chegou a colher para a educação, em Portugal e na Colônia, os recursos necessários” (1976, p. 49-50).

Talvez um dos pontos mais marcantes da reforma pombalina tenha sido a instituição das Aulas Régias - “de primeiras letras, de gramática, de latim e de grego, no Rio de Janeiro e nas principais cidades das capitanias” (AZEVEDO, 1976, p. 49-50) – ministradas por um professor único de cada uma delas. Desse modo, o sistema de ensino jesuítico foi substituído por aulas *disso ou daquilo* de acordo com as solicitações e com a existência de pessoal capacitado, além de não se constituírem num sistema de ensino. Verifica-se que “ainda no século XVIII, por iniciativa da Metrópole, foram instaladas na Bahia e no Maranhão aulas de Artilharia e de Arquitetura Militar, cujos objetivos eram a defesa da colônia contra ataques estrangeiros, e não a instrução do povo” (MIRANDA, 1966, p. 28).

Mais tarde, em 1774, inauguram-se uma aula régia de latim, em São João del-Rei, Minas Gerais, e uma de filosofia no Rio de Janeiro, onde se instalam, dois anos depois, aulas de grego, de hebraico, de filosofia e de teologia, por iniciativa dos frades franciscanos; é criada, nessa mesma cidade, em 1783, pelo Vice-rei *Luis de Vasconcelos*, uma aula de retórica e poética, em favor do poeta Silva Alvarenga; abrem-se uma aula de desenho e de figura em 1800 e aulas de ensino elementar, aritmética, geometria, francês e desenho, para a instrução de militares, seguindo-se outras iniciativas dessa ordem, nas principais cidades da orla marítima e em algumas, raras, do planalto e do sertão. AZEVEDO, 1976, p. 50)

O esquema de aulas avulsas duraria quase um século após a expulsão dos jesuítas e, ainda, no início do século XX o ensino era constituído por uma série de aulas - Latim, Filosofia, Retórica, Francês, Inglês, Grego, Economia e Comércio, de Geometria, Aritmética, etc. (VILLELA, 2000, p. 99) - desarticuladas e destinadas, quase que exclusivamente, a preparar os candidatos ao ensino superior, que não tinha o ensino primário e nem o secundário como pré-requisitos, bastando ao candidato ser aprovado nos exames de admissão para ser

aceito. Dessa forma, as escolas régias tornaram-se ao longo do tempo nada mais nada menos que cursos preparatórios para a universidade, compostas “de aulas avulsas que ensinavam, isoladamente, aos alunos, determinados conteúdos, especialmente o latim, que seriam a base dos estudos posteriores” (BITTENCOURT, 1993, p. 57).

De tudo isso, depreende-se que a estrutura de ensino destruída pelo ministro de Dom José I, “nem ele nem os governos portugueses que lhe sucederam souberam ou puderam restaurar. Onde havia uma obra de organização escolar, lenta e solidamente edificada através de dois séculos, tinha ele de levantar outra, num imenso esforço de reestruturação recomeçando pelos próprios fundamentos” (AZEVEDO, 1976, p. 49). O fato é, como uma consequência daquela reforma, “subtraíram-se todas as possibilidades de desenvolvimento, com a falta de recursos e dos órgãos necessários a assegurar a continuidade da ação docente e os seus progressos” (AZEVEDO, 1976, p. 53); acrescentando-se a isso a falta de interesse de nossos legisladores pelas questões da educação, transcorreram quase dois séculos até conhecermos uma escola inserida num sistema de ensino nos moldes vistos hoje.

Se antes, com os jesuítas, o ensino representava um luxo ou uma ornamentação, para os grupos feudal e aristocrático, e um meio de classificação para os mestiços e para os membros da burguesia mercantil que já se delineava nas cidades, agora, nas mãos de padres franciscanos e carmelitas, desorganizado na forma de aulas avulsas, atendia àqueles mesmos grupos sociais, com raras exceções abertas para os mestiços (AZEVEDO, 1976, p. 62) que compunham a massa que já nutria certa atração pelas cidades, como consequência das precárias condições de vida no campo.

Esse ambiente, iniciado com a expulsão dos jesuítas, mantém-se quase inalterado até a chegada da Corte ao Brasil, quando então medidas mais radicais, em quase todas as direções, foram tomadas.

Isolamento cultural

Tendo encontrado um território extenso e inexplorado (sob o ponto de vista europeu), o português não tardou em instalar aqui algo que fosse expressão de sua imagem e semelhança. Por isso, não nos parece forçoso afirmar “que de lá nos veio a forma atual de nossa cultura; o resto foi matéria que se sujeitou mal ou bem a essa forma” (HOLANDA, 1963, p. 15).

Vale destacarmos que os invasores desqualificaram e fizeram calar as heranças culturais indígenas e dos negros escravizados; suas línguas, seus gostos estéticos, sua religiosidade teve que ser substituída ou modificada de modo a aproximar-se da cultura européia.

Nesse sentido, uma característica marcante do colonialismo Português no Brasil foi o estado de total isolamento em que se manteve a colônia. E este isolamento, aliado à não valorização de elementos que os novos encontros culturais (com indígenas e negros) poderiam proporcionar, manteve a colônia, também sob este aspecto, *fechada* numa configuração que buscava aproximar-se de uma antiga cultura européia, algo que se perpetuou nos moldes como o ensino escolar brasileiro foi construído.

Diante do que expusemos, pode-se inferir que o isolamento imposto à colônia era antes um reflexo do próprio isolamento que Portugal impunha a si mesmo (MORAIS, 1989, p. 72). Vale lembrarmos que, enquanto vários países da Europa já ensinavam a física de Galileu e de Descartes, Portugal ainda ensinava a física e o silogismo aristotélicos, desdenhosos da ciência natural. Por toda parte, na Europa, era possível se observar o espírito crítico e experimentalista, menos em Portugal, onde a ciência era a medieval (FAORO, 1996, p. 64; MORAIS, 1989, pp. 70 e 71; FAORO, 1996, p. 63).

Não podemos desconsiderar que a situação educacional e cultural em Portugal no século XVI era algo muito precário. A universidade de Coimbra, mesmo tendo sido fundada em 1290 e transferida para Coimbra em 1537, foi, por muito tempo, a única que lá funcionava e, além disso, teve seu controle passado às mãos dos Jesuítas a partir de 1555, como dissemos, representando “antes um aparelho de esterilização mental do que um fator de progressão intelectual e científico” (AZEVEDO, 1958, p. 19). Tal situação adentra no século XVII sem muitas alterações. O ensino na Corte permanece algo “acadêmico, aéreo, falso. Portugal, cheio de conquistas e glórias, será, no campo do pensamento, o ‘reino cadaveroso’, o ‘reino da estupidez’: dedicado à navegação, em nada contribuiu para a ciência náutica; voltado para as minas, não se conhece nenhuma contribuição na lavra e na usinagem dos metais”¹³⁵. Na agricultura, em sua maior colônia, a situação não haveria de ser diferente, resumia-se à extração dos recursos naturais e ao uso do solo de modo predatório. Mesmo o arado, que já era conhecido pelos egípcios 2000 a.C, não era usado, em favor do uso da enxada (FAORO, 1996, P. 63; BASBAUM, 1982, p. 114). “No final do ciclo [do açúcar] os nossos engenhos ainda eram aqueles rudimentares, movidos a água, braço escravo e lenha, enquanto os das Antilhas, pelo capital inglês, funcionavam a vapor” (BASBAUM, 1982, p. 120).

Entretanto, esse isolamento não pode ser entendido unicamente como uma consequência do próprio afastamento de Portugal das influências modernas. É natural supor, ele estava atrelado também aos objetivos da metrópole para com a colônia. A exemplo disso

¹³⁵ Naturalmente, esses fatos não podem ser vistos de modo isolado como o sugerido, pois são antes caricaturas de movimentos muito mais amplos que aconteciam na Europa. Entretanto fuge aqui ao nosso interesse tratá-los mais profundamente.

está a formação das elites, que era feita de modo adequado à política colonial. Iniciada nas escolas dos padres jesuítas, com um currículo completamente afastado das realidades imediatas, pautado na literatura antiga, no estudo de línguas mortas, além de não haver nenhum vínculo com atividades técnicas, e depois continuado na metrópole, na Universidade de Coimbra, ou para aqueles com interesse pela medicina, em Montpellier, na França, não permitia que se desenvolvesse na colônia um ambiente de questionamento mesmo da própria realidade. Isso porque, ao privilegiar o trabalho intelectual em detrimento do manual, os alunos eram afastados de

problemas relativos à realidade imediata, distinguia-os da maioria da população que era escrava e iletrada e alimentava a idéia de que o mundo civilizado estava "lá fora" e servia de modelo. Os letrados acabavam por rejeitar não apenas esta maioria, como também a própria realidade colonial, contribuindo para a manutenção deste traço de dominação externa e não para a sua superação. (RIBEIRO, 1979, pp. 31-32)

Como conseqüência, é fato, os portugueses não tinham interesse em construir em suas colônias *ciudades* na real acepção da palavra, a que incorpora: uma produção cultural autônoma, circulação de moeda, comércio de importação e exportação, implantação de *políticas públicas educacionais*, desenvolvimento de um mercado interno consumidor, entre outros aspectos. A exemplo disso a displicência era o traço mais marcante na construção de suas poucas *ciudades*. Ao contrário dos espanhóis, que delimitavam regras rígidas a serem seguidas na construção de cidades em suas colônias - que primavam pelo traço retilíneo, construídas a partir de uma praça central com proporções entre o comprimento e a largura na exata razão de 3 para 2 – e dos holandeses, que em sua curta estada em território brasileiro – de 1637 a 1644 – construíram belas cidades, figurando dentre elas a maior nas Américas, projetada por arquitetos, na qual chegaram a construir, como mencionamos, um observatório astronômico, além de terem explicitado grande preocupação com as artes e as ciências naturais (AZEVEDO, 1958, pp. 154 e 197, 198-199), já os portugueses não deram indícios de haver se preocupado com questões assim. Suas cidades pareciam seguir o relevo do terreno, numa clara mostra de desleixo e de desapego (HOLANDA, 1963, p. 105).

Na mesma linha comparativa, os espanhóis demonstraram certa *preferência* pelo interior de *seus* territórios para a construção de suas cidades, enquanto os portugueses *optaram*¹³⁶ pelas áreas litorâneas¹³⁷. Por um lado, mesmo este *detalhe* estava diretamente

¹³⁶ Usamos os termos - “preferência” e “optaram” – de forma destacada por entendermos que tais fatos não podem ser visto de modo superficial. Isto é, eram mais uma conseqüência de uma dada situação histórica, de uma mentalidade, que de meras preferências ou opções. Atendo-nos somente aos portugueses, o fato é que à época seu poderio político caracterizava-se pela supremacia naval (FAORO, 1996, p. 79), por isso a *opção* pelas

relacionado com a ambição do português, pois os produtos, se produzidos no interior, demorariam muito para chegar aos portos, e com isso teriam seus custos aumentados, entre outros problemas¹³⁸ (HOLANDA, 1963, p. 93) e, por outro lado, Portugal, nos anos quinhentistas, poderia ser caracterizado pela supremacia naval, fato que corroborava a sua influência nas regiões costeiras e menos nos interiores das terras conquistadas (FAORO, 1996, p. 79).

Esses fatos têm origem, entre outros, no tipo de colonização implantada no Brasil. Apenas para ilustrar um exemplo, quando comparamos os tipos de colonização implantadas pelos ingleses e portugueses, verificamos que enquanto na América portuguesa os colonos constituíam empresas pautadas no grande latifúndio, ao contrário disso, na América inglesa, os colonos eram incentivados a imigrar com toda a sua família, constituindo pequenas colônias produtoras, representando um potencial mercado para os produtos ingleses (BASBAUM, 1982, p. 50). “Foi esse espírito, o de cultivar o seu pedaço de terra, que faltou aos primeiros grupos de povoados vindos ao Brasil” (BASBAUM, 1982, p. 56). (Essas questões cobriam seu preço no auge da Revolução industrial, quando o estado de dependência de Portugal para com a Inglaterra aumentaria ainda mais.)

*

Ainda, no período de 1775 a 1821, havia no Brasil apenas 720 bacharéis formados na Universidade de Coimbra. Para termos uma idéia melhor do significado de tal número, vale dizer que representa menos de dez por cento dos 7850 bacharéis, além de outros 473 doutores e licenciados, formados pela Universidade do México entre 1775 e a sua independência. Na mesma direção, a Universidade de São Domingos foi fundada em 1538 e a de São Marcos, em Lima, em 1531, apenas 20 anos depois da conquista de Francisco Pizarro, e em 1531 foi iniciada a construção da Universidade da Cidade do México, que teve a inauguração de seus cursos em 1553. Entre o século XVI e o encerramento do período colonial, os espanhóis haviam construído em suas colônias 23 universidades. Além disso, há uma estimativa que avalia em cerca de 150.000 o número de estudantes diplomados por toda a América espanhola. E, enquanto a imprensa foi banida do território brasileiro até antes de 1808, consta

regiões costeiras e do pouco alcance ou influência no interior. Esse fato pode ser observado não apenas na sua colônia brasileira, mas também nas africanas e na Índia.

¹³⁷ Uma marca incontestável dessa *opção* ainda pode ser observada quando se analisa a disposição demográfica no Brasil, que tem a maioria absoluta de sua população vivendo em cidades litorâneas ou próximas à costa.

¹³⁸ A exemplo disso, consta que o primeiro Governador Geral, Tomé de Souza, proibiu a entrada ao interior da colônia (HOLANDA, 1963, pp. 90-91). Porém, naturalmente os motivos variaram de acordo com as circunstâncias que se apresentavam aos portugueses. Após as descobertas das minas no interior do país, o que antes era apenas uma *opção*, passaria a ser uma *obrigação* permanecer na faixa litorânea. Dito de outro modo, era proibida a entrada terra adentro sem o consentimento da Coroa. Além desses motivos, a permanência na faixa litorânea era favorecida pelo fato de a maioria dos indígenas que habitavam essa parte do continente falarem o Tupi-Guarani, língua facilmente aprendida pelos jesuítas.

que em 1584 se estabelecia a imprensa oficial na capital peruana e que entre 1584 e 1824 publicou 3.948 títulos. Na cidade do México, a imprensa oficial, durante o século XVI publicou 251 títulos; no século XVII, 1.838 e, no século XVIII, 6.890 títulos; no século XIX, entre 1801 e 1821, publicaram mais 2.673 obras, totalizando 11.652 títulos publicados ao longo do período colonial (HOLANDA, 1963, p. 80 e segs.).

No século XVI, com uma estrutura escolar mínima e controlada pelos jesuítas, sem nenhuma universidade, a paisagem colonial já era marcada por diversas igrejas, ou como defende AZEVEDO (1958, p. 21), o Brasil já era o país das igrejas. Detentor de uma cultura europeia, de caráter universalista, raramente transformada pela crítica, pela observação e experimentação (AZEVEDO, 1958, p. 62), conheceria suas primeiras universidades apenas na segunda década do século XX. Desse modo, não havia interesse por parte da Metrópole que aqui se fomentasse o saber, ficando a colônia legada ao doutrinamento jesuítico (MALERBA, 1999, p. 111).

Na mesma esteira estava a proibição de qualquer atividade gráfica no país. Em 1706 foi inaugurada, e logo em seguida fechada, em Recife, a primeira tipografia do Brasil; em 1742, em Pernambuco, o Governador decretou o seqüestro e destruição de todos os estabelecimentos tipográficos que porventura existissem. Possivelmente, tais medidas tinham como principal motivo, “o firme propósito de impedir a circulação de idéias novas que pudessem pôr em risco a estabilidade de seu domínio [português]” (HOLANDA, 1963, p. 121).

Não foram poucas as medidas tomadas pela Coroa para que aqui se perpetuasse tal isolamento e conseqüentemente seu domínio. Algumas são: a proibição de quaisquer manufaturas, de produção e circulação literária na colônia; em 1751, Gomes Freire, governador da capitania do Rio de Janeiro e de Minas Gerais extinguiu várias oficinas; em 1766, o Conde de Cunha, através da Carta Régia de 30 de julho, mandou destruir as fundições e as oficinas e forjas de ourives e seqüestrar os instrumentos necessários à sua prática que existissem no país. A proibição da ourivesaria tinha como foco central o receio da Coroa de perder seu ouro e prata, mas também, é natural supor, tinha como objetivo impedir o desenvolvimento do luxo da ourivesaria contendo certa configuração cultural na colônia. A exemplo disso, consta que em 1720, a Coroa, numa tentativa de conter a vinda de pessoas com interesses contrários aos da Corte, tentou proibir a venda de passagens para o Brasil, sendo permitido o trânsito apenas de pessoas com cargos públicos e/ou com autorização prévia das autoridades portuguesas. Contudo, além dos vários registros de historiadores da época, temos ainda os exemplos de diversas obras de artes e esculturas feitas em igrejas

daquele período, que comprovam que tal proibição não logrou completo êxito (AZEVEDO, 1958, p. 207

Em 1785, através do Alvará de 5 de janeiro, é decretado o fechamento de todas as manufaturas de ouro, prata e seda, algodão, linho e lã e de fábricas que porventura existissem no território brasileiro, numa clara tentativa de impedir certa independência dos habitantes, de sua Metrópole, exceto aquelas que produzissem fazendas grossas de algodão utilizadas na confecção de vestimenta dos negros escravizados (HOLANDA, 1963, p. 95 e 102). Essas medidas, aliadas à escassez de mão-de-obra e ao preconceito contra as atividades manuais, geraram graves problemas ao desenvolvimento da colônia e, depois, do Brasil (SANTOS, 2000, p. 207; MIRANDA, 1966, p. 41). Além dessas medidas, houve outras que proibiram, inclusive, o comércio de excedentes alimentícios entre as capitânicas da colônia.¹³⁹ Desse modo, AZEVEDO (1958, p. 75) defende que o isolamento em que a colônia viveu não foi apenas do Brasil em relação a outros países, mas “entre os diversos grupos e instituições”, “durante todo o período colonial”. Isso porque o sistema de produção imposto à colônia, impedia que as unidades produtoras mantivessem contatos umas com as outras, e as elites que se formavam mantinham-se isoladas também devido às grandes distâncias que as separavam.

Defende ainda que tal situação prolongou-se, “embora menos acentuada na República, até 1920”, sendo rompida com o desenvolvimento industrial e do comércio e com o crescimento dos centros urbanos, vindo a adquirir uma certa liberdade, após a Revolução de 30, quando “se intensificam as trocas culturais”.

Naturalmente, o isolamento imposto à colônia por Portugal é motivo de grande parte de nosso atraso, tanto cultural quanto tecnológico. Muitos autores têm se debruçado sobre os motivos que levaram o Brasil a tornar-se – ou manter-se – um país pobre. E, nessa direção, a comparação com o extremo oposto – com os Estados Unidos – é imediata.

FREYRE (2004, p. 78), em relação a essa questão, salienta que os primeiros colonos americanos teriam encontrado vantagens geográficas e geológicas favoráveis, além de um clima ameno, uma “fauna antes auxiliar que inimiga do homem”, ao contrário do português que teria encontrado “condições perniciosas de vida vegetal e animal, inimiga de toda a cultura agrícola”. Considerando ser um reducionismo muito grande limitar os motivos que levaram ao enriquecimento de um país e ao empobrecimento do outro pautando-se apenas em suas riquezas naturais, FURTADO (1963) e BASBAUM (1982), deslocam a discussão exatamente para o *tipo de mentalidade* e aos tipos de atividades desenvolvidas e travadas

¹³⁹ Contraditoriamente a essas medidas, aos estrangeiros era permitido o livre trânsito e comércio dentro do território nacional, desde que não comercializassem com os indígenas e pagassem 10 por cento do valor de suas mercadorias como imposto de importação à Coroa (HOLANDA, 1963, pp. 102-103).

entre os seres humanos que habitaram cada uma das regiões. Ambos concluem que na produção interna e na existência de um mercado interno consumidor repousa a maior responsabilidade pelo empobrecimento/enriquecimento de um país. Nesse sentido, FURTADO (1963, p. 128) argumenta que nos Estados Unidos,

as próprias colônias, que se enfrentavam com dificuldades para efetuar as importações de manufaturas de que necessitavam, desde cedo criaram consciência da necessidade de fomentar a produção interna. Já em 1655 Massachusetts passou uma lei obrigando todas as famílias a produzir os tecidos de que necessitassem. Muitas colônias proibiam a exportação de certas matérias-primas, como couros, para que fossem manufaturadas localmente. Por último cabe referir o extraordinário avanço da indústria de construção naval, a qual desempenharia um papel fundamental no desenvolvimento ocorrido na época das guerras napoleônicas. Já antes da independência as três quartas partes do comércio norte-americano se realizavam em seus próprios barcos.

E BASBAUM (1982, p. 37), defende que, no Brasil colonial, o

sistema econômico não podia criar um mercado interno porque nele não se podia verificar uma divisão social do trabalho. O trabalho era um só, a mercadoria uma só: fabricar açúcar. E assim permaneceu por trezentos anos. Tal sistema econômico não podia criar um mercado interno porque, durante mais de duzentos anos, só havia praticamente duas classes no Brasil: a dos senhores de terra e a dos escravos. Estes praticamente nada consumiam.

Além disso, como nossa economia estava voltada inteiramente para o abastecimento de um mercado exterior, nosso país tornou-se um país subordinado aos interesses dos países importadores, que fixam os preços de nossos produtos, subjugam a nossa economia, tendo como conseqüência, o domínio de nossa vida pública, segundo seus próprios planos e interesses (BASBAUM, 1982, p. 35).

Como apontam MARX e ENGELS (2005, p. 110), o colono inglês era um indivíduo que vivia uma relação social mais avançada que o português. Na Inglaterra, as lutas de classes desenvolveram no colono, como uma conseqüência da vitória da burguesia sobre os senhores feudais e do latente processo de industrialização que se assentou sobre as ruínas do feudalismo, uma visão diferenciada da realidade; era um homem que queria construir uma nação. Enquanto o português, de algum modo vivendo ainda uma realidade muito próxima à do feudalismo, era enviado à colônia como um funcionário, ao passo que a colônia em si não era algo diferente de um entreposto comercial de extração monocultural.

A vinda da Corte

Frente ao estado de dependência em que Portugal se encontrava, somando-se à eminente ameaça de invasão de seu território pelas tropas francesas, D. João VI avaliou que

não lhe restava outra alternativa que não abrigar-se em sua colônia longínqua, até que a situação se normalizasse. Escoltada por esquadras inglesas, a Corte, juntamente com seu estamento e mais 15 mil pessoas – funcionários! -, trazendo metade da moeda circulante em Portugal, aportou na Bahia, em 28 de janeiro e depois no Rio de Janeiro, em 08 de março de 1808 (FAORO, 1996, pp. 248-249; MALERBA, 1999, p. 7; AZEVEDO, 1958, p. 59 e 93, PILETTI & PILETTI, p. 177). Para termos uma idéia do que representava esse pessoal, vale lembrarmos que a população do Rio de Janeiro em 1808 era composta por 45 mil pessoas, aproximadamente, e no Brasil, era de 60 mil pessoas (MALERBA, 1999, p. 9; AZEVEDO, 1958, p. 93). Com isso, muito mais que a pura transferência da administração de Portugal para o Brasil, a vinda da corte, com a abertura dos portos e a permissão ao comércio estrangeiro, permitiu que a colônia fosse irrigada não apenas com produtos novos, mas também com "idéias novas" (FAORO, 1996, p. 249), permitindo que se iniciasse uma mudança de mentalidade.

Entretanto, a Inglaterra, mesmo tendo perdido influência sobre os importantes portos de Portugal, soube tirar proveito da situação ao firmar novos acordos que, como os anteriores, significaram mais dependência de Portugal ao governo inglês. Desse modo,

A ‘abertura dos portos’, decretada ainda em 1808, resultava de uma imposição dos acontecimentos. Vêm em seguida os tratados de 1810 que transformam a Inglaterra em potência privilegiada, com direitos de extraterritorialidade e tarifas preferenciais a níveis extremamente baixos, tratados esses que constituirão, em toda a primeira metade do século, uma séria limitação à autonomia do governo brasileiro no setor econômico. (FURTADO, 1963, pp. 118-119)

Esses tratados de “Amizade e Aliança” e de “Comércio e Navegação” firmados com a Inglaterra, em 1810, eliminam qualquer concorrência aos produtos ingleses em território português. Isso porque os produtos de qualquer outra nação tinham taxas portuárias de 24%, enquanto os navios vindos de Portugal eram taxados em 16% e os da Inglaterra, em 15%. (MALERBA, 1999, p. 8).

Além dos tratados de abertura dos portos, Dom João VI empreenderia diversas outras reformas, sendo que as principais delas deram-se nos campos da educação e da cultura. Desse modo, as primeiras medidas mais incisivas na direção de se instituir aqui uma estrutura educacional mínima, possivelmente dizem mais respeito à criação de um *ambiente*, por assim dizer, aprazível ao gosto da Corte, e menos em relação a uma preocupação com a formação de quadros intelectuais *brasileiros*, que tivessem em seu rol de interesses a instauração de políticas de educação da massa popular que, ao longo de todo esse processo, viveu atônita, sem saber ao certo se havia mudanças ao seu redor, pois em muito pouco sua realidade se alterara.

Os princípios da reforma empreendida por Pombal, que objetivavam criar uma escola útil ao estado, seriam concretizados no tocante à formação de uma elite que administraria o país (PILETTI & PILETTI, p. 177), sob as mãos de D. João VI.

Foi nesse espírito que muitos cursos e instituições foram criados, sendo alguns exemplos deles:

- Em 1808 - Academia Real de Marinha: cursos de engenharia militar e as primeiras escolas médico-cirúrgicas na Bahia e no Rio de Janeiro;
- Em 1808 - Imprensa Régia (que passa a editar A Gazeta do Rio de Janeiro, primeiro jornal impresso no Brasil);
- Em 1808 – Cursos de Cirurgia que se instalaram no Hospital Militar, na Bahia;
- Em 1808 – Cursos de Cirurgia e Anatomia, no Rio de Janeiro;
- Em 1809 – Cursos de Medicina, no Rio de Janeiro, para atender à formação de médicos e cirurgiões para o Exército e Marinha;
- Em 1810 - Biblioteca Nacional (que passa a ser aberta ao público em 1814; constituída de 60.000 volumes da Real Biblioteca do Palácio da Ajuda, trazidos por D. João VI e que foi origem da atual Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro);
- Em 1810 - Academia Real Militar, (que em 1858 passou a chamar-se Escola Central; em 1874, Escola Politécnica e hoje é a Escola Nacional de Engenharia);
- Em 1813 – Academia Militar (que em 1858 foi transformada na Escola Central do Rio de Janeiro);
- Em 1808, 1812, 1817, 1818 – A Cadeira de Economia, os Cursos de Agricultura (com estudos de botânica e com Jardim Botânico, anexo), de Química (abrangendo a química industrial, geologia e mineralogia) e de Desenho Técnico, respectivamente, na Bahia;
- Em 1812 e 1814 - Laboratório de Química e o Curso de Agricultura, respectivamente, para atender à formação de técnicos em economia, agricultura e indústria, no Rio de Janeiro;
- Em 1816 – chega a Missão dos artistas franceses vindos ao Brasil incumbidos de difundir na colônia o gosto ao mesmo tempo pela arte e pela indústria;
- Em 1818 – Museu Nacional (MORAIS, 1989, p. 95; AZEVEDO, 1958, pp. 59, 93 e 140-141, 214-15; BASBAUM, 1982, p. 103; MIRANDA, 1966, pp. 42 e 43; PILETTI & PILETTI, 1988, pp. 177-179; RIBEIRO, 1979, pp. 44-45; CAMPOFIORITO, 1983)

Nesse panorama, os membros da Missão Francesa desempenhariam um papel de destaque em quase todas as frentes artísticas, técnicas e mecânicas que se desenvolveram após a sua chegada na Corte. Muitos de seus membros,

escapando à reação antinapoleônica, trouxeram para um ambiente católico, monárquico e tropical, as doutrinas estéticas e os preconceitos moralistas da recente revolução burguesa. Este modernismo laico e progressista, mas imposto de fora, além de cortar a tradição colonial de raízes religiosas e barrocas, deu início ao ensino oficial das belas artes no Brasil. (CAMPOFIORITO, 1983, p. 18)

O grupo, chefiados por J. Lebreton¹⁴⁰ (secretário perpétuo da classe de belas artes do Instituto Real da França), era composto por artistas e técnicos de diversas especialidades – mecânicos, escultores, pintores, gravadores, ferreiros, entre outras – e, com exceção de um ou outro membro, eram quase todos franceses (AZEVEDO, 1958, p. 214).

A vinda da missão deixa transparecer também o estado de atraso cultural, artístico e científico em que se encontrava a colônia, na época. Entretanto, é natural supor, os poucos artistas e técnicos que aqui viviam, tendo muito deles aprendido seus ofícios sozinhos, veriam os membros da missão mais como seus concorrentes e menos como aliados. O fato é que a missão enfrentaria vários problemas, antes de seus membros se ajeitarem à vida nos trópicos e a conviver com a política da Corte. A exemplo disso, apenas seis meses depois de sua chegada se iniciaria o ensino artístico na Escola de Real de Ciências, Artes e Ofícios, criada pelo decreto de 12 de agosto de 1816. Contudo, a escola não chegou a funcionar. Novamente, por decreto de 12 de outubro de 1820, já com inspiração na Academia de Londres, recebe o novo nome de Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil que, como a anterior, não chegou a funcionar. Apenas em 23 de novembro de 1820 é que, com o “singelo” nome de Academia de Belas Artes, se iniciaria o ensino artístico no país, mas que só viria a funcionar com o “rigor desejado pelos mestres franceses” dez anos depois da chegada da missão, a partir de 5 de novembro de 1826 (CAMPOFIORITO, 1983, pp. 24 e 26; AZEVEDO, 1958, p. 215).

Essa demora e indecisões, acerca dos objetivos e funcionamento da Academia, eram apenas um dos indícios dos problemas e desavenças dos quais falamos. Como uma consequência dessa situação, alguns artistas se irritaram e resolveram retornar para seu país, como foi o caso de Nicolas Antoine Taunay e, mais tarde, Jean Baptiste Debret (CAMPOFIORITO, 1983, p. 25). Outras polêmicas se sucederam ao funcionamento da Academia de Belas Artes, mas fogem ao nosso objetivo tratá-las aqui.

Assim, o ensino das artes toma um novo impulso, servindo, de certo modo, para fazer frente àquele espírito cultural jesuítico que ainda persistia na colônia.

As medidas tomadas pela Coroa tinham por objetivo maior retirar daquele limbo cultural, no qual ela própria havia deixado, por três séculos, a sua maior colônia.

¹⁴⁰ Este artista falece três anos depois, em 1819.

Não demoraria muito tempo para a cidade do Rio de Janeiro, “já com a sua imprensa, o seu jornal, a sua biblioteca e o seu museu se tornar o centro da vida intelectual do país” (AZEVEDO, 1976, p. 69) e mais tarde uma das maiores cidades do mundo. Dez anos depois da vinda da Corte, a cidade já contava com uma população aproximada de 110.000 pessoas (FAORO, 1996, p. 249).

A política educacional do período colonial e suas influências.

Como mencionamos, a Coroa portuguesa tardou a se preocupar com a implementação de um sistema educacional no Brasil – ou algo próximo disso - e quando o fez não relevou as características do *povo brasileiro em construção*. Do mesmo modo, mesmo depois do período colonial até os dias de hoje, guardadas as devidas proporções, podemos dizer que “a história da educação brasileira é a história de um malogro, ou se preferir não ser tão radical, é a história de uma vasta precariedade” (MORAIS, 1989, p. 91).

É este um bom exemplo da preocupação que a Coroa portuguesa tinha para com o controle de nossa mentalidade social, isto é, tal fato não nos rendeu muitos lucros em termos de nossa afirmação cultural (MORAIS, 1989, p. 78) e, muito menos, em relação à instituição de um sistema educacional próprio, que atendesse às demandas de um país continental que surgia.

Os primeiros líderes políticos da sociedade colonial eram escolhidos entre fidalgos, senhores de engenho e sacerdotes. Além disso, o que determinava o acesso à escala social, além de títulos de nobreza e a posse da terra, era a instrução, particularmente jesuíta. Por conta disso, os jesuítas representavam para muitos a possibilidade de ascensão social. Dito de outro modo, ter uma formação inicial jesuítica e depois um bacharelado em Coimbra representava uma possibilidade de ascensão social através dos cargos públicos. Porém, como mencionamos, o colonizador português não era afeito ao trabalho braçal, à técnica, ao mecânico, tinha na verdade certo horror às atividades manuais - em qualquer sociedade de classe, as atividades manuais sempre foram o divisor de águas entre as massas/povo e a elite/nobreza. Assim, sendo *legítimos* filhos do colonizador, aqueles diplomados não constituíram uma força social transformadora, um instrumento de libertação. Ao contrário disso, sua formação estava comprometida exatamente com as forças de conservação, pois recebiam um “ensino dogmático e retórico que modelava todos pelo mesmo padrão de cultura, fundia as minorias ralas de letrados, que flutuavam, estranhas e superpostas ao meio social, como uma elite intelectual de importação” (AZEVEDO, 1958, pp. 43-44), cristalizada pelas humanidades latinas e matérias religiosas, destinadas à preparação para o sacerdócio.

Isso está em consonância com certa mentalidade colonial vigente da qual falamos, que tinha como preocupação central não propiciar ambiente crítico que colocasse em risco o domínio português, mas, ao contrário disso, formar uma elite administrativa com mentalidade distante dos problemas reais encontrados na colônia.

Pós-Independência

Nesse panorama, os colégios e liceus, termos utilizados para designar as escolas secundárias, representavam exatamente a transição das escolas régias, com suas aulas avulsas, fragmentadas, para os colégios com cursos seriados, que seriam oferecidos nos ginásios criados ao longo do século XX. Contudo, a tradição clássica fortemente arraigada no antigo ensino jesuítico se mantém e o ensino das Letras e do Direito ainda drenam a preferência da maioria absoluta dos candidatos ao ensino superior (AZEVEDO, 1976, p. 90; BITTENCOURT, 1993, p. 57). A valorização do diploma de bacharel, que nunca fora abalada, no Império adquire mais força, atrelado a um outro sistema de cultura, mais liberal e não mais apenas ao *status* que antes ele atribuía, agora ligado à idéia de preparação profissional (AZEVEDO, 1958, p. 49), mesmo que uma preparação diametralmente oposta a qualquer coisa que lembrasse uma preparação técnica, mecânica, pois a aversão às atividades manuais ainda demoraria quase um século para ser *levemente* superada. Desse modo, o ensino profissional representou não mais do que um derivativo daquela mentalidade colonial, ou seja,

subtraído o ensino superior ao domínio do clero, para se estabelecer sob o signo da profissão, a tendência intelectualista e literária que vinha desde a Colônia continuou a seguir a linha de seu desenvolvimento normal, como um distintivo de classe, um derivativo aos estudos de finalidade profissional e, mais do que pelo seu caráter ornamental, pelas aplicações crescentes das letras ao jornalismo político e à eloquência nos comícios, na tribuna judiciária e sobretudo no parlamento. (AZEVEDO, 1958, p. 50)

[...]

Para dezenas de academias literárias, não se encontra, até 1770, uma só de ciências. Apenas em 1771, no Rio de Janeiro, três anos depois da reforma da Universidade de Coimbra pelo Marquês de Pombal, é que se fundou a primeira com duração de 1771 a 1779, tendo feito apenas a criação de um horto botânico [...] Não desenvolveu nenhuma influência no pensamento científico nacional. (AZEVEDO, 1958, p. 137)

Após a criação dos cursos jurídicos, em Olinda e em São Paulo, em 11 de agosto de 1827, por ordem de D. João VI, é que se constituiu no Brasil, em substituição ao sistema cultural eclesiástico, o espírito jurídico, e o dogmatismo religioso e conservador, pelo intelectualismo revolucionário e crítico (AZEVEDO, 1958, p. 51).

Com isso, passamos da influência *religiosa* dos jesuítas para outra, ainda que européia, mas afinada com a influência de filósofos franceses, ingleses e alemães. Além disso, a instrução secundária, caracterizada pela falta de organização e pelo predomínio literário, começa a abrir-se para a iniciativa privada (RIBEIRO, 1979, p. 58), que assumirá uma presença marcante em todos os momentos seguintes de nossa história educacional.

A ascensão cultural da França sobre a colônia brasileira há muito já se tornara indiscutível (MORAIS, 1989, p. 84). Inclusive, no ensino da matemática (retomaremos essa questão mais adiante), todos os livros didáticos impostos à colônia, ainda como uma consequência da reforma do Marquês de Pombal, eram traduções literais de compêndios franceses (VALENTE, 1999). Do mesmo modo, o Iluminismo francês se tornara um poderoso farol de irradiação cultural para quase todo o mundo ocidental. Nesse sentido, “as idéias políticas da França atuavam sobre as duas constituições que fizemos no século XIX (a de 1823 e a de 1891); o liberalismo monárquico alicerçava a primeira e, na segunda, vê-se a presença de Comte” (MORAIS, 1989, p. 85). Na mesma direção, AZEVEDO (1958, pp. 36-37) ressalta que o positivismo exerceu grande influência no pensamento social brasileiro, chegando a representar em certa época mais que um método de pesquisa, como uma doutrina social e política que exerceu grande influência em nossas primeiras formas educacionais pós-colonial.

Consta que certo fervor, por assim dizer, favorável à implantação de um sistema educacional de massas chegou a inflamar os primeiros discursos dos constituintes de 1823. Entretanto, passado o calor inicial, tal idéia não tomou corpo e tudo continuou basicamente como antes: as massas alheias a qualquer sistema formal de educação. “Todavia, os avanços da educação no império, ainda que tenham ocorrido, foram pequenos e não chegaram, em termos nacionais, a organizar nada de muito significativo” (MORAIS, 1989, p. 100).

Em nossa segunda constituição, as idéias positivistas exerceram grande influência nos textos educacionais, nos quais o ensino era visto como um campo privilegiado de atuação, tendo o professor à frente, como algo próximo a um sacerdote do saber, que conduziria os alunos – e o país – à redenção cultural (MORAIS, 1989, p. 101). Talvez devido ao pouco tempo em relação à atuação jesuítica, tendo ainda muito presente sua influência em nossas formas educacionais, o positivismo, com a sua bandeira dotada de certa missão civilizatória, tenha encontrado terreno fértil na mentalidade cultural do brasileiro.

De todo modo, o fato é que - influências à parte - ao final do século XIX contávamos com poucas escolas primárias e, conseqüentemente com poucos alunos nos cursos primários - dos 14 milhões de habitantes, contávamos 250 mil nos cursos primários.

A constituição de 1891 confirmou o sistema dual de ensino instituído pelo Ato Adicional de 1834, mantendo a educação primária como responsabilidade dos Estados e ficando reservado à União o direito de criar ginásios, colégios e faculdades (MORAIS, 1989, pp. 103-104).

Bacharelismo

Por que falar sobre o bacharelismo? Sentimos essa necessidade devido à importância que os cursos de Direito e a mentalidade atrelada a eles tiveram na constituição sociocultural do brasileiro. Principalmente no período imperial, o bacharel de Direito adquire tamanho prestígio social que chega a nos marcar culturalmente, como defende AZEVEDO (1958, p. 64). Também porque, se o Brasil já muito cedo, em sua origem, era um país de igrejas, percebemos que o espírito eclesiástico vai pouco a pouco sendo substituído pelo espírito jurídico (AZEVEDO, 1958, p. 64).

Nesse sentido, a escola formal¹⁴¹ no Brasil, principalmente nos períodos que antecedem a Revolução de 30, nunca representou um instrumento de preparação para a vida e, ao contrário disso, era vista como um instrumento de *validação*, atribuindo a seus concluintes a conservação de seus privilégios – se pertencentes à classe dominante – ou a possibilidade de certa ascensão social – aqueles oriundos das classes sociais menos privilegiadas (TEIXEIRA, 1976, p. 42).

“O pólo literário iniciado no regime colonial não parou de aumentar no Império, à sombra das profissões liberais em detrimento do científico, servindo para nos afastar do mundo real, com todas as suas inquietações e seus problemas, retardando o caminho das ciências e do progresso” (AZEVEDO, 1958, p. 73). Assim, não é forçoso afirmar que a escola foi um instrumento de *conservação* nesses períodos. E por não estar atrelada a nenhuma força ou forma de transformação social, seus conteúdos naturalmente não poderiam ser organizados de modo diferente daqueles que preparassem um indivíduo, de certo modo, *genérico*, marcado pela inutilidade prática de sua formação.

Tal filosofia era a de que quanto mais inúteis fossem os estudos escolares, mais formadores seriam eles da chamada elite que às escolas fora confiada. Não se sabia o que os alunos iriam fazer, salvo que deveriam continuar a pertencer às classes mais ou menos abastadas a que pertenciam. Logo, se se devotassem os alunos a estudos inúteis em si mesmos, mas reputadamente formadores da mente, deveriam depois ficar aptos a fazer qualquer coisa que tivessem de fazer, na sua função de componentes do chamado escol social... (TEIXEIRA, 1976, p. 43)

¹⁴¹ Nesta parte do texto, propositadamente, não estamos fazendo distinção entre os três níveis de escola – primária, secundária e superior. Isso porque nos interessa aqui apenas o tipo de ideologia dominante em seu interior.

Nesse programa marcavam uma forte presença os estudos do grego e latim, compondo o que os defensores desse tipo de ensino consideravam de “ginástica intelectual do homem culto” (BITTENCOURT, 1993, p. 146).

Em tal ambiente, não foi difícil que as carreiras acadêmicas, com forte presença das letras, oratória e estudos, por assim dizer, de ornamentos, angariassem a preferência da maioria quase absoluta dos jovens, em detrimento daquelas com alguma presença de certa preparação para atividades manuais, técnicas. Estas últimas, com um desenvolvimento tardio e ligadas a certa dose de algum preconceito, foram atribuídas às classes menos favorecidas (FAORO, 1996, p. 389).

Assim, foi nos cursos de Direito que a elite encontrou certo tipo de formação *adaptada* aos seus interesses, feita à sombra da tradição herdada dos jesuítas; um tipo de formação de tendência literária com desprezo pelo trabalho técnico e com gosto pelo diploma de bacharel¹⁴² (AZEVEDO, 1976, p. 40).

Movidos talvez por certa necessidade de utilizar aquele arsenal de línguas e culturas *mortas*, adquiridas em sua formação, os juristas e políticos enxertavam seus discursos com citações em latim, e mesmo um simples contrato de compra e venda adquiria um linguajar próprio e inteligível apenas àqueles *validados* pela escola, isto é, apenas aos membros da classe dominante.

Desse modo, a formação clássica, que tem o diploma de bacharel como seu principal fim, traz em si não apenas a exclusão do acesso aos degraus sociais, mas também ao acesso à língua falada na classe dominante por aqueles que não passaram por esse tipo de educação. Dito de outro modo, o tipo de formação oferecido pela escola consolidava um tipo de classe social no poder, enrijecendo as demais em suas posições de subalternas, isso porque os bacharéis agiram no sentido de promover a homogeneização dos estratos sociais de que eram originários (ADORNO, 1988, p. 160), aumentando assim “a distância entre a cultura das elites e as classes populares” (AZEVEDO, 1976, pp. 83-84).

Entretanto, a formação do bacharel, ao contrário do que aparentemente se possa supor, não era sedimentada numa consciência de classe, mas ao contrário disso, era o resultado de interesses que tinham naquele tipo de formação a continuidade de um estado de coisas. Por

¹⁴² Não era apenas para os cursos de Direito que afluíam todos os estudantes. As preferências ficavam divididas entre Direito, de um lado, e Medicina e Engenharia, do outro, com um número relativo insignificante de alunos procurando as escolas agrícolas e comerciais. O fato é que “para pouco mais de uma centena de alunos, esparsos por pequenas escolas comerciais e agrícolas, atingia, no mesmo ano de 1864, cerca de 8.600 o número de alunos que freqüentavam as aulas e os estabelecimentos públicos e particulares de instrução secundária, e inscreveram-se na Faculdade de Direito, do Recife, 396 rapazes, e na de São Paulo, 430, tendo-se matriculado, no decênio de 1855-64, segundo os dados oficiais, 8 036 alunos nas duas faculdades de Direito do Império” (AZEVEDO, 1976, pp. 83-84)

isso a cultura jurídica não poderia formar um intelectual crítico afinado com a realidade social do país, mas ao contrário, o advogado - ou jurista - deveria ser “politicamente disciplinado conforme os fundamentos ideológicos do Estado; criteriosamente profissionalizado para concretizar o funcionamento e o controle do aparato administrativo; e habilmente convencido senão da legitimidade, pelo menos da legalidade da forma de governo instaurada” (ADORNO, 1988, p. 91).

Isso porque o Estado buscava atender às suas necessidades burocráticas através de um certo tipo de doutrinação político em detrimento de uma formação exclusivamente jurídica de seus quadros.

Particularmente no caso de São Paulo, foram recrutados para os mais altos cargos do Estado, bacharéis cuja carreira profissional se dispersou pelas diversas instâncias do legislativo e do executivo — como senadores, deputados, presidentes de conselho e presidentes de província, diplomatas, etc. — e, em menor expressão, pela magistratura e pelo magistério. (ADORNO, 1988, pp. 141-142)

Em muito menor conta era tida a preocupação para com a formação de juristas afinados com o que de mais moderno havia em termos de pesquisas e do desenvolvimento natural do Direito enquanto área. Como afirma ADORNO (1988, pp. 145 e 236), o descaso para com o desenvolvimento desta área era tamanho que pouco se ensinava de Direito na Academia de São Paulo, sendo o aprendizado caracterizado pelo autodidatismo, não consolidando a formação de discípulos e nem sequer eram dotados de padrões mínimos e uniformes o desempenho das atribuições pedagógicas. Até porque, como veremos mais adiante, não havia preocupação com a formação dos quadros docentes.

Se, por um lado, a estrutura de ensino jurídico não tinha como preocupação o desenvolvimento da própria área do Direito, por outro, como consequência do próprio ensino, aéreo e desarticulado ele próprio de uma estrutura, a elite que o *consumia* “não estava preparada para resolver os grandes problemas técnicos e econômicos do país” (AZEVEDO, 1976, p. 91). Ou seja, tal estrutura estava articulada a apenas um objetivo, o de consolidação de um certo estado de coisas, como dissemos. Nada mais.

Em termos de certa configuração social, a consequência disso não poderia ser outra. As academias de Direito formavam uma elite “de palavra sempre alerta e exuberante”, mas de “ação sempre lenta e acanhada” (AZEVEDO, 1976, p. 91).

Como uma consequência de sua formação, num país de analfabetos, como era o Brasil até bem depois da proclamação da República, os advogados e políticos procuravam no jornalismo um modo de externar as suas opiniões e poucas divergências - pois representavam, mesmo que lados reversos de uma mesma moeda, a “parcela politicamente organizada da

sociedade” (ADORNO, 1988, p. 239). O jornalismo no período imperial cresceu a tal ponto que “parecia que todos aqueles que aprendiam o alfabeto, em vez de ler jornais, escreviam um” (BASBAUM, 1982, p. 111).

Dessa forma, o publicismo, principalmente o acadêmico, “impôs-se porque se constituiu em instrumento de educação cívico-intelectual e sentimental do bacharel”, através do qual eram defendidas questões pedagógicas, morais, adquirindo certa “personalidade tutelar e policialesca” (ADORNO, 1988, p. 181).

Até mesmo a Literatura sofreu as influências dessa mentalidade, sendo que muitos clássicos foram lançados primeiro como *novelas* de jornais antes de assumirem a forma de livros.

Os professores e sua formação no Brasil colonial e imperial: a construção de uma *possível* identidade.

Desde o início da colonização do Brasil até 1759, os professores que aqui atuavam eram, com raras exceções, aqueles padres jesuítas. Dessa forma, os contornos que a profissão vinha adquirindo naquele período não poderia ser dissociado da prática do sacerdócio, com os professores sendo considerados uma extensão da Igreja pelas mãos dos jesuítas. Não tendo uma fisionomia própria, ao longo dos dois primeiros séculos de colonização, a atuação docente se constituía como uma ocupação secundária, eclesiástica e distante de uma ocupação técnica remunerada, ou seja, distante de uma profissão (VILLELA, 2000, p. 100). Contudo, havia uma grande preocupação por parte dos jesuítas com a formação docente, que tinha como uma de suas funções converter os alunos ao catolicismo, afastando-os de qualquer influência, leituras, questionamentos e atividades que fossem consideradas nocivas pela Companhia. Além disso, o professor, que era considerado apto apenas após os 30 anos de idade, passava por um processo de formação extremamente longo e sua atuação era controlada pela Companhia, que exercia forte vigilância sobre os livros e questões levantadas por eles, especialmente em filosofia e teologia (RIBEIRO, 1979, p. 30). Vale enfatizar que os professores jesuítas foram bastante eficientes na execução de seu papel, isto é, na formação de uma elite colonial alinhada aos interesses da Coroa e distante dos problemas inerentes ao seu meio.

O processo de laicização da *atuação* e depois de constituição da profissionalização docente foi lento, tendo a reforma pombalina como um ponto principal. O corpo docente passaria agora a ser remunerado, compondo o quadro do funcionalismo público (BITTENCOURT, 1993, p. 23). Surge com isto um ensino público propriamente dito. Não

mais aquele financiado pelo Estado, mas que formava o indivíduo para a Igreja, e sim o financiado pelo e para o Estado (RIBEIRO, 1979, p. 38).

Os mestres leigos das aulas e escolas régias, “que não chegaram a assimilar o espírito da reforma pombalina, mostravam, no geral, segundo testemunhos da época não só uma espessa ignorância das matérias que ensinavam, mas uma ausência absoluta de senso pedagógico” (AZEVEDO, 1976, p. 51).

Mas por que Portugal não investiu na instituição de uma estrutura de formação docente, sendo que um dos objetivos da reforma pombalina era também o de retirar o reino daquele estado de atraso cultural? Sobre essa questão, WEISZ, ao comparar a função do antigo mestre-escola à de um apertador de parafusos, “alguém que, com um mínimo de formação e apoiado em material previamente preparado para dar aula, efetuasse a transmissão do conhecimento sem custar muito ao Estado”, defende que transformar pessoas, com gosto pela difusão de conhecimento, exige uma formação/preparação docente mais acadêmica e, portanto, mais cara, logo, “mobilizar pessoas que soubessem apenas um pouco mais do que tinham de ensinar certamente era bem mais viável” (2002, p. 53).

O fato é que, como mencionamos, Portugal estava atolado em dívidas, além de imerso num ambiente de total atraso cultural e de alheamento dos avanços tecnológicos da época. Talvez por isso, a não dissociação do processo de preparação docente das preocupações econômicas era uma consequência da mentalidade da época: conseguir o máximo gastando o mínimo.

Naquele ambiente que se configurava, pautado num controle excessivo por parte da Coroa, preocupada em manter o estado de dependência não só político mas também cultural da colônia, com professores leigos ou mal formados, não demoraria muito para que se implementasse aqui uma estrutura burocrática de controle das atividades docentes. A exemplo disso, foi criado o cargo de “Diretor geral de estudos”, a quem cabia a “fiscalização do ensino, mas que só se efetivaria a partir de 1799, quando foi atribuído ao vice-rei Dom Luiz de Vasconcelos a inspeção geral da colônia, com o direito de nomear anualmente um professor para visitar aulas e prestar informações sobre o ensino” (MIRANDA, 1966, p. 35). O alvará de 28 de junho de 1759, que criou o cargo de “Diretor geral de estudos”, instituiu também a prestação de exames para todos os professores, que passariam a gozar dos direitos de nobres. Também proibiu o ensino público ou particular sem licença do Diretor geral dos estudos e designou comissários para o levantamento sobre o estado das escolas e professores (RIBEIRO, 1979, p. 38). Por isso, “em meados do século XIX, numa sociedade hierarquizada e excludente, o professor poderia até ser mal formado, mas, certamente, seria bem vigiado”,

tornando-se “mais um agente disseminador de uma mentalidade moralizante [de uma ideologia dominante] que um difusor de conhecimentos” (VILLELA, 2000, p. 126).

Em resumo, eram características marcantes daqueles primeiros docentes: por um lado, muito mais o despreparo, o forte controle do *Estado* sobre suas ações, a falta de um ambiente adequado à execução de suas atividades¹⁴³ e, por outro, menos, uma concepção corporativa do ofício, a constituição de um corpo organizado de saberes, um conjunto de normas e valores próprios da atividade docente (VILLELA, 2000, p. 100). Não consideramos forçoso afirmar que essas características mantiveram raízes muito presas ao nosso processo de constituição de uma estrutura educacional e de formação de professores.

É ao longo dos três primeiros séculos de colonização que os contornos do processo de profissionalização docente estavam sendo feitos, mas erguidos sobre pareceres e leis, em geral, impostos de cima para baixo. Nesse sentido, a intervenção estatal no tocante à organização docente se efetiva a partir da lei de 15 de outubro de 1827, o “Decreto das Escolas de Primeiras Letras”, a primeira lei brasileira sobre a educação nacional do Império. Entretanto, desde a Constituição outorgada por Dom Pedro I¹⁴⁴, o método de ensino que se deveria adotar em todas as escolas do Brasil deveria ser o denominado “método de ensino mútuo”, ou de “Lancaster”¹⁴⁵. Tal indicação muito provavelmente foi uma consequência da nomeação de 120 professores por Dom João VI para estudar a implantação de um sistema de ensino no Brasil, tendo um deles sido enviado à Inglaterra para estudar o método de Lancaster (VILLELA, 2000, p. 99).

Com isso, a Lei de 1827 apenas ratificou a indicação ao dispor que as escolas do sistema nacional de ensino deveriam seguir o método de “ensino mútuo” (MIRANDA, 1966,

¹⁴³ Além dessas questões, a sala de aula, como um ambiente socialmente organizado e pautado nos conhecimentos e estudos da Pedagogia, ainda estava se constituindo; tendo passado também por um processo longo de debates sobre as fisionomias que deveria ter, a disposição dos alunos, os materiais pedagógicos – além do livro – de que deveria dispor, questões sanitárias, tempo de permanência dos alunos. Discussões que atravessaram vários séculos e adentraram o início do século XX.

¹⁴⁴ A constituição de 1824 determinava que a instrução primária deveria ser gratuita a todos os cidadãos. Em termos da gratuidade da educação, aquela constituição representou um grande avanço. Contudo, não precisamos nos alongar com exemplos para mostrar que tal “direito” nunca foi estendido a “todos” os cidadãos.

¹⁴⁵ Assim chamado por ser baseado nos princípios pedagógicos do inglês Joseph Lancaster, do final do século XVIII. Esse método também é conhecido como “monitorial”, por conta da sua aplicação que consistia na utilização de alunos mais adiantados, em geral os mais velhos, como auxiliares dos professores. Estes alunos eram chamados de monitores, daí o nome. Além disso, o ensino era baseado num sistema de premiação e castigo, no qual a função do mestre consiste em aplicar lições apenas aos monitores e aos candidatos a professores, ficando, de certo modo, mais distante dos afazeres pedagógicos e mais ocupado com punições e premiações de alunos. Nesse período, como meio de “exercitar a escrita, cada aluno deveria possuir uma pedra de ardósia, material mais barato que o papel” (BITTENCOURT, 1993, p. 47). Desse modo, num país pobre como o Brasil e carente de professores, não é difícil imaginarmos que aqueles monitores eram, na verdade, os únicos professores de muitas escolas... Entretanto, o método monitorial, de acordo com MATTOS (1958, p. 200), já era utilizado pelos jesuítas em 1553, isto é, mais de dois séculos antes de Lancaster o lançar.

p. 44; VILLELA, 2000, p. 149; BITTENCOURT, 1993, p. 47; SUCUPIRA, 1996, p. 58; RIBEIRO, 1979, p. 49; PILETTI & PILETTI, 1988, p. 178; FARIA, 2000, p. 141).

A lei determinava que em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos haveria escolas de primeiras letras que fossem necessárias. O número delas e sua situação seriam indicados pelos presidentes em conselho, ouvidas as câmaras municipais respectivas. Nelas os professores ensinariam ‘a ler e escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional e os princípios da moral cristã e da doutrina da religião católica romana, proporcionadas à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil’ (art. 6º). (SUCUPIRA, 1996, p. 58-59)

Sobre a formação dos professores a lei previa que deveria acontecer na

capital da província e seriam admitidos, mediante exame, em caráter vitalício, com estipêndio anual de, no máximo, 500\$000 (quinhentos mil réis). Teriam direito a uma gratificação não superior a um terço do ordenado, após doze anos de regular exercício. Em cada capital uma escola de ensino mútuo e também onde fosse possível, dado o número de alunos e prédios escolares. Mestras de meninas onde fosse necessário, para escolas femininas. A fiscalização ficaria cargo dos presidentes das câmaras em conselho. (SUCUPIRA, 1996, p. 58-59)

Naturalmente, com tais características, a lei de 1827 já preconizava a sua não aplicabilidade, principalmente se considerarmos as dimensões continentais de nosso país. Além disso, falhou também pela ausência de professores qualificados, não atraídos pela *gratificação*, na época considerada irrisória, “que na maior parte das vezes não atingia o nível máximo fixado na lei”. Além disso, ao ser atribuída às províncias – aos municípios – a fiscalização do ensino, previsto em lei, mostrou-se de todo inoperante” (SUCUPIRA, 1996, p. 59).

Através dessa lei, o Estado instituiu não apenas os meios de formação, mas também os de “conformação dessa profissão como, por exemplo, a seleção pelos concursos e o controle pelos mecanismos de inspeção e vigilância”, entre outros. Dessa forma, é também o Estado quem contribui para o redirecionamento do conceito de profissionalização (VILLELA, 2000, pp. 100-101). A título de exemplo, aos candidatos das primeiras escolas normais de Niterói, em 1830, a lei *exigia* que tivessem “boa morigeração”, além de serem brasileiros maiores de 18 anos e que soubessem ler e escrever - saber cálculo ou gramática não eram pré-requisitos (VILLELA, 2000, pp. 106-107). Assim, nas primeiras escolas Normais do século XIX, é que o “velho” mestre-escola vai, mesmo que aos poucos, mas definitivamente, sendo substituído pelo “novo” professor do ensino primário (VILLELA, 2000, p. 100). O que não aconteceria tão cedo no ensino secundário, que por mais um século ainda seria *terra de ninguém* em termos de uma formação profissional específica.

Com o Ato Adicional de 1834 e sendo vitoriosa a tendência à descentralização, foi atribuída às províncias a responsabilidade por dispor sobre os sistemas de ensino primário e secundário e pela formação de seus quadros docentes, sendo atribuição da União o estabelecimento dos mecanismos de controle e de administração do ensino superior e a organização escolar do município Neutro (AZEVEDO, 1976, p. 74; VILLELA, 2000, p. 100; CURY, 2000, p. 572).

Do ponto de vista educativo, (...) suprimia de golpe todas as possibilidades de estabelecer a unidade orgânica do sistema em formação que, na melhor hipótese (a de estarem as províncias em condições de criá-los), se fragmentaria numa pluralidade de sistemas regionais, funcionando lado a lado, — e todos forçosamente incompletos —, com a organização escolar da União, na capital do Império, e as instituições nacionais de ensino superior, em vários pontos do território. (AZEVEDO, 1976, p. 74)¹⁴⁶

Nesse sentido, tendo-se em vista que a maioria das províncias do país não dispunha de recursos suficientes para a oferta e, muito menos, para a manutenção da educação básica, o método de Lancaster toma força, seduzindo “as autoridades governamentais pelo aspecto econômico que representava, solucionando a carência de mestres, mas garantindo a alfabetização de um número significativo de crianças” (BITTENCOURT, 1993, p. 47), persistindo até meados do século XIX, mas não sem resistência. Já em 1833, um relatório do Ministro do Império argumentava que “...este método não tem apresentado aqui as vantagens obtidas em outros países; por esta razão o governo está disposto a não multiplicar as escolas onde se ensine por este método, enquanto as existentes não se aperfeiçoarem” (SUCUPIRA, 1996, p. 59).

Em vários países, esse método já angariava aversões. Na França, devido a uma forte influência dos católicos, “que alegavam não possuir meios de impor seus catecismos e muito menos controlar 'as falas' transmitidas por jovens 'despreparados moralmente’”, o método de Lancaster foi proibido em 1833. No Brasil, tudo indica que os legisladores que estabeleceram o ensino mútuo não conheciam o método e suas conseqüências, tendo se preocupado apenas com as questões financeiras. Por isso, limitaram-se, de imediato, apenas a indicar o método e algumas poucas obras a serem adotadas. A sua proibição em nossas escolas teve início pelo

¹⁴⁶ Dessa forma, fragmentado, pois sem lastro numa estrutura maior que os unisse, os sistemas de ensino primário e secundário persistiriam no panorama educacional brasileiro, atravessando todo o Império e quase metade de século XX, antes de serem organizados dentro de um Sistema Nacional de Ensino. Nesse sentido, AZEVEDO (1976, p. 93) argumenta que “ainda aqueles mesmos — um *J. Liberato Barroso*, em 1874, um *Tavares Bastos*, em 1870, um *João Alfredo*, em 1874, entre outros, que percebiam com lucidez estar no Ato Adicional uma das causas ‘do espetáculo de anomalia e desordem’ que apresentava a instrução popular —, não se animavam a sugerir mais do que uma ação do governo-geral, em forma de concurso ou colaboração, em alguns setores e em favor das menores províncias”.

município da corte, e aos poucos foi se estendendo às demais regiões (BITTENCOURT, 1993, pp. 50-51).

É nesse quadro que, em 1835 é fundada a

Escola Normal de Niterói, a primeira da América Latina, e como instituição pública foi a primeira de todo o continente, à qual se seguiram várias outras, criadas, conforme se expressavam os conselheiros municipais, para garantirem o êxito de uma reforma de ensino, que dependia da aquisição de bons professores, o que não tínhamos, pois que eram, geralmente, improvisados e desencorajados, e daí a obrigação de formá-los e de apresentar-lhes garantias para o exercício de sua profissão. (MIRANDA, 1966, p. 48)¹⁴⁷

E nesse ambiente, como ressalta BITTENCOURT (1993, p. 51), como não havia nos anos iniciais após a nossa independência, uma preocupação das elites com a produção de material escolar para a alfabetização, as obras utilizadas acabaram sendo exatamente aquelas remanescentes do período pombalino, exceção feita a alguns catecismos portugueses ou traduzidos pelos portugueses. Dito de outro modo, os professores, desde as nossas origens até meados do século XIX, não foram mais que continuadores, direta ou indiretamente, daquela mentalidade eclesiástica, de origem jesuítica que, vale lembrar, entre outras coisas nutria certo pavor às atividades manuais e técnicas. Talvez por conta disso, ainda demoraria quase um século até a implantação de um sistema de ensino técnico em nosso país. Diante desse quadro, percebe-se que no Brasil, desde as suas origens, tem sido comum a “valorização e as aspirações educacionais de círculos humanos fortemente ligadas ao ‘antigo regime’ senhorial e de concepções correspondentes a uma educação aristocrática, para as elites” (ROMANELLI, 1980, p. 125). E como veremos mais adiante, essa característica se manterá fortemente arraigada em nossas formas educativas.

As questões financeiras não deixaram de nortear o processo de formação de professor mesmo depois da proibição do método de Lancaster. Muitas províncias, alegando que havia necessidade de uma formação rápida e pouco dispendiosa, propuseram a adoção do método austríaco-holandês. Esse método consistia em formar os professores na própria prática, inclusive, ensinando alunos pobres que funcionavam como auxiliares dos mestres até poderem reger suas próprias turmas (BITTENCOURT, 1993, p. 248).

Desse modo, a formação de professores, que já atravessava o segundo Império como algo precário, foi piorado com o decreto de Couto Ferra, em 1854, ao deliberar que os professores deveriam ser formados na própria prática, atuando como professores adjuntos de

¹⁴⁷ Vale "lembrar que a própria Corte só teria a sua primeira escola normal pública funcionando em 1881, quando a da província (que é de 1835) já fora criada há 46 anos" (VILLELA, 2000, P. 105)

um professor mais experiente até que se tornassem aptos a assumir as suas próprias turmas e escolas. Tal situação vigorou até 1859 (AZEVEDO, 1976, p. 107; VILLELLA, 2000, p. 111).

VILLELLA argumenta que na luta contra o controle excessivo por parte do Estado e no desenvolvimento de certa consciência corporativa como grupo profissional – na forma de organização de associações –, é que se inicia a instituição da atividade docente como categoria profissional (VILLELLA, 2000, p. 101). Contudo, por conta talvez daquelas bases as quais mencionamos, o professor, desde o “nascimento da escola pública, quando o clero deixou de exercer com exclusividade o papel de educador formal”, como também desde o início de seu processo de profissionalização, tem sido considerado como um profissional mal formado – e mal remunerado. Na mesma direção, “os discursos das autoridades políticas e educacionais insistiam na necessidade de cursos para formação docente (...) Mas, entre os discursos e a prática, o abismo sempre foi profundo” (BITTENCOURT, 1993, p. 244).

A inexistência de escolas em quantidade suficiente foi sempre um problema que andou paralelamente aos problemas sociais brasileiros. No período imperial, mais precisamente em 1880, estavam instaladas apenas 24 escolas Normais em todo o território brasileiro, das quais apenas duas eram particulares; e nas províncias do Mato Grosso, Rio Grande do Norte, Paraíba e Maranhão não existiam escolas de formação de professores (BITTENCOURT, 1993, p. 245).

Vale ressaltar que quando falamos de “escolas de formação de professores” estamos nos referindo às escolas Normais, que formavam os professores para as escolas primárias – de 1ª a 4ª séries ou Ensino Fundamental I, na linguagem corrente de hoje. Os professores que atuavam nas escolas Normais, em geral, não tinham uma formação específica, eram médicos, engenheiros, advogados, entre outros. Sobre essa questão, BITTENCOURT (1993, p. 260), tendo por base autores de livros didáticos de História do período imperial, argumenta que “em sua maioria, eram professores secundários”, compondo um “corpo docente formado em Faculdades como Medicina, Direito e pelas Escolas Militares, havendo também um número significativo proveniente de escolas secundárias, bacharéis dos liceus ou do próprio Colégio Pedro II e de Escolas Normais, além de clérigos oriundos dos seminários”. Defende ainda, que os profissionais da educação tinham uma atuação, predominantemente, proveniente do autodidatismo.

Por volta da metade do século XIX, já se percebe claramente não a desvalorização da profissão docente (pois ela nunca foi valorizada), mas certa aceitação social de sua desvalorização. É nesse quadro que se insere a tendência voltada à feminização da atividade docente – principalmente nas escolas primárias. Isso porque, durante os primeiros movimentos na direção de uma construção da profissão, houve certa tentativa, talvez de modo

velado, de se mantê-la como uma atividade predominantemente masculina como é verificado nas matrículas das primeiras Escolas Normais, como na Escola Normal de Niterói, que até 1862 não registrou a matrícula de nenhuma aluna, o mesmo acontecendo na Escola Normal de São Paulo, “instalada a 16 de fevereiro de 1875, numa sala do Curso Anexo à Faculdade de Direito, [que] destinava-se aos moços e tinha um curso de dois anos, começando com 33 alunos...” (BITTENCOURT, 1993, p. 250).

O fato é que, com a desvalorização da profissão, tendo como consequência imediata salários irrisórios, os homens não conseguiam manter suas famílias exercendo apenas a atividade docente, sendo obrigados a exercer paralelamente outras atividades. Dessa forma, como as mulheres ainda não participavam do mercado de trabalho concorrendo com os homens em outras atividades, o magistério se lhes apresentava, por vezes, como a única possibilidade de inserção na vida do trabalho fora do lar. As autoridades, percebendo tal situação, “iniciaram um discurso de valorização ‘da condição feminina’ como a mais adequada para tal tarefa” (BITTENCOURT, 1993, p. 249), passando a fazer parte inclusive dos discursos oficiais. A exemplo disso, em 1870, o ministro José Paulino argumentava que

Lastima-se em todo o Império a falta de professores habilitados... Exige-se muito e deve-se exigir tudo, dos professores; mas paga-se pouco... A mocidade, que busca habilitar-se para o magistério, não tira o sentido de outros empregos mais lucrativos, não aceita o magistério como situação definitiva, visa a outro destino e só espreita ocasião azada para desampará-lo. É por este motivo que comparativamente temos melhores professoras do que professores. Aquelas, não podendo se servir de outros empregos públicos contentam-se com sua sorte, resignando-se aos poucos vencimentos que têm, conservam as escolas em muito melhor ordem, capricham no cumprimento de seus deveres e desvelam-se mais na educação das alunas. (Primitivo, Apud BITTENCOURT, 1993, p. 249)

Com isso, a inserção da mulher no magistério deu-se como uma consequência de dois principais fatores, entre outros. Primeiro, devido à desvalorização da profissão docente; segundo, como uma possível solução para o problema da carência de professores. Assim, a idéia de se transformar o magistério primário em uma tarefa essencialmente feminina vai sendo paulatinamente construída (BITTENCOURT, 1993, p. 250; VILLELA, 2000, p. 120).

A naturalidade com que a mulher era vista como a *mão-de-obra* mais *indicada* para ocupar o magistério chegou a tal ponto que, a partir de 1870, “as ‘casas de caridade’, em sua maioria, passaram a estabelecer como um dos seus objetivos formar ‘órfãs’ para a ‘missão’ de professoras” (BITTENCOURT, 1993, p. 251).

Após a década de 1880, as mulheres já representavam uma participação significativa na composição do corpo docente das escolas elementares. No Estado de São Paulo, em 1908, na Escola Normal da capital, do total de 461 matrículas, 385 eram alunas e apenas 76 eram

alunos. E nas seis escolas complementares¹⁴⁸ - duas na capital e quatro em cidades do interior do Estado – somavam-se 1.623 matrículas, sendo 1.027 do sexo feminino e 596 do sexo masculino (BITTENCOURT, 1993, p. 246).

Naturalmente, nesse processo, as representações sociais sobre a escola primária também se modificaram no sentido de estabelecer a escola como “uma continuação do lar” e a professora como uma “segunda mãe”, ou como uma *simpática* “tia”. Empregando a mesma retórica utilizada quando da inserção da mulher no magistério, as autoridades começaram a proliferar nos discursos oficiais a articulação “magistério-lar-escola” (BITTENCOURT, 1993, p. 250)¹⁴⁹.

É nesse ambiente que a profissão docente vai sendo articulada, em meio a uma sociedade ainda escravocrata e monárquica, com as massas populares fora da escola e composta por uma maioria quase absoluta de analfabetos que, além do problema do acesso à escola, encontravam problemas nos conteúdos por ela geridos, que eram organizados pela e para as camadas sociais dominantes (ROMANELLI, 1980, pp. 29-30). Mesmo sendo uma obviedade, é bom que se diga, as crianças

vindas de um mundo cultural semelhante ao que é valorizado na escola já chegam com enormes vantagens em relação às demais. Para elas a escola será muito mais fácil, porque está em consonância com a cultura da família e do seu ambiente. Não se pode dizer o mesmo das crianças que vêm de comunidades onde as pessoas têm menor grau de escolaridade e estão, portanto, mais distantes dos usos cotidianos dos conteúdos que a escola propõe. (WEISZ, 2002, p. 48)

Nesse panorama não é difícil entendermos por que os professores ainda não constituíam um grupo de formação homogênea. Ao mesmo tempo em que se construía a profissionalização docente, construía-se também as bases necessárias à sua atuação, isto é, as escolas de primeiras letras, as escolas primárias e secundárias, com nítidas separações entre si. Da mesma forma “havia uma distinção entre professores, com hierarquias internas: lentes, interinos e havia os mestres de ‘primeiras letras’, também separados hierarquicamente: os das escolas públicas e os das particulares, os das escolas dos povoados e os das grandes cidades, os adjuntos e os interinos” (BITTENCOURT, 1993, p. 260). (Mudaram-se os termos, mas mantiveram-se as distinções hierárquicas até hoje.)

Como agravante, não era exigida dos professores do ensino secundário uma formação especial/específica, como o era para os professores do ensino primário. Desse modo, as

¹⁴⁸ “As escolas complementares representaram uma das soluções do governo paulista para a questão da formação de professores primários. Eram escolas com uma instalação menos dispendiosa em comparação às Escolas Normais e com um currículo menos abrangente” (BITTENCOURT, 1993, p. 246).

¹⁴⁹ Ainda hoje essa idéia é aceita com muita naturalidade em nossa sociedade, sendo comum em propagandas de estabelecimentos particulares e também em discursos oficiais a persistência de tal articulação.

escolas secundárias, "ou eram campo de aprendizagem e de experiência de egressos de outras profissões e de autodidatas, - mais tarde, às vezes, professores ilustres à custa de seus esforços; ou tinham de ser, - o que é pior, - acampamento de moços à procura de emprego, para continuarem seus estudos, e de profissionais, em início de carreira, até tomarem pé na sua profissão" (AZEVEDO, 1976, p. 261).

Algumas tentativas isoladas foram feitas no sentido de se articular a formação dos professores secundários. Em 1883, no Rio de Janeiro, foi organizado um congresso que entre outras discussões debateu sobre a criação de uma Faculdade (BITTENCOURT, 1993, p. 264) destinada também à formação docente. Mas, como sabemos, não obtiveram êxito. (Voltaremos a esse assunto mais adiante)

Nesse campo aberto pela falta de uma estrutura que os preparasse, os professores, principalmente os secundários, encontraram seu porto seguro no livro didático, que ao invés de ser um instrumento pedagógico auxiliar, passa a ser utilizado como *uma instância*, por vezes única, de formação docente. Porém, não podemos atribuir tão somente à falta de formação dos professores a forte presença que o livro didático passa a desempenhar em suas atividades e formação. O fato é que a profissão docente estava sendo construída em ambiente de pouca ou nenhuma liberdade e, desse modo, a utilização do livro didático representaria também um certo controle do Estado sobre os assuntos tratados em sala de aula. É natural supor que essa realidade fosse uma herança do período colonial, onde

Tudo, até os detalhes de programas e a escolha de livros, tinha de vir de cima e de longe, do poder supremo do Reino, como se este tivesse sido organizado para instalar a rotina, paralisar as iniciativas individuais e estimular, em vez de absorvê-los, os organismos parasitários que costumam desenvolver-se à sombra de governos distantes, naturalmente lentos na sua intervenção. (AZEVEDO, 1976, p. 53)

BITTENCOURT (1993, p. 263) defende que "a estreita vinculação entre professores e livros didáticos pode ser avaliada pela participação que os primeiros tiveram como autores", atribuindo a expansão do livro didático a partir de meados do século XIX devido à "significativa atuação dos professores na confecção de livros". Não compartilhamos dessa idéia, até porque, como a própria autora coloca mais adiante, "grande número dos livros produzidos pelos professores desta época apresentavam poucas variações entre si, iniciando a prática do plágio, sistemática que passou a caracterizar a produção didática" (BITTENCOURT, 1993, p. 267). Vemos essa vinculação dos professores com a produção dos livros também como uma consequência do quadro de abandono da educação no Brasil e do processo de isolamento imposto à nossa formação sócio-cultural, que não permitiu que

surgisse aqui uma *classe* de educadores/pedagogos capazes de produzir livros e materiais pedagógicos condizentes com a nossa realidade, visto que muitos livros nada mais eram que simples traduções de compêndios de outros países, às vezes sem uma adequação mínima no que diz respeito, por exemplo, à fauna, à flora e às vestimentas presentes nas ilustrações que, em geral, eram as que se encontravam em países europeus e não no Brasil. Assim, os livros didáticos eram também divulgadores do *ideal* europeu como padrão a ser incorporado pela nossa juventude (BITTENCOURT, 1993, p. 297). Em relação a essa questão, MORAIS (1989, p. 30) argumenta que “até bem pouco, não era necessário viajar para estudar no estrangeiro, bastava abrir os livros, quase todos traduzidos de autores europeus e norte-americanos”.

Dessa forma,

O livro didático, independente da condição do professor, no transcorrer do século XIX, transformou-se em uma ferramenta de trabalho indispensável na sala de aula. O aperfeiçoamento técnico na fabricação do livro e a possibilidade de ser consumido por um número cada vez maior de alunos, aliados à continuidade de uma precária formação do corpo docente, fizeram do livro didático um dos símbolos da cultura escolar, um depósito privilegiado do saber a ser ensinado. (BITTENCOURT, 1993, p. 283)

Passando de uma fase inicial, na qual a elaboração do texto didático tinha o professor como principal destinatário (BITTENCOURT, 1993, p. 24), servindo-lhe de guia e/ou, como foi dito, de *instância formadora*, o livro didático atingia no final do período imperial a predominância como principal instrumento de ensino.

Em via paralela a essa questão, por conta da falta de interesse das autoridades para com o ensino primário, em especial, e dos escassos recursos das províncias destinados à educação, as escolas Normais que existiam esparsamente pelo território nacional, foram marcadas por um funcionamento descontínuo.

Foi o caso, entre outras, da primeira Escola Normal do Brasil, a de Niterói, criada em 1835 e extinta em 1851, para ser reinaugurada em 1862. Acompanhando o desempenho de algumas delas, ressaltamos ainda o número reduzido de formandos a cada ano. A Escola Normal da Província do Rio de Janeiro, entre os anos de 1862 a 1868, formou 32 alunos; a Escola Normal de São Paulo, em seus vinte anos iniciais, diplomou 40 professores aproximadamente. Em 1855, nas 24 Escolas Normais oficialmente instaladas, estava matriculados 3.067 alunos, 1.749 do sexo feminino e 1.318 do masculino, sendo difícil computar o número de alunos que terminavam o curso. Considerando que, na mesma época, existiam 8.064 escolas elementares onde estudavam ou estavam matriculados 226.084 alunos, é flagrante a defasagem entre o número de professores formados pelas Escolas Normais e as necessidades das escolas primárias. (BITTENCOURT, 1993, p. 245)

Muitos dos problemas da educação eram vistos como causa da fragmentação dos sistemas de ensino e da falta de articulação entre eles. Mesmo com a derrota dos defensores da unificação dos sistemas na Constituição de 1823, nas discussões da Lei de 1827 e, depois, no Ato Adicional de 1834, a idéia da unificação não foi abandonada e vinha sendo articulada por alguns setores sociais. Certo corporativismo já era possível ser observado entre os professores, que se organizavam em associações tendo, inclusive, revistas para debates e circulação de idéias pertinentes ao magistério. A fundação da revista “A Instrução Pública” e da rival “A verdadeira Instrução Pública”, em 1872, são exemplos desse movimento (VILLELA, 2000, p. 128).

A segunda metade do século XIX transcorreu com ardorosos discursos sobre os problemas educacionais. De um lado, já se firmava um grupo que acusava a falta de continuidade administrativa nas políticas públicas voltadas à educação e a desarticulação entre o governo central e os provinciais como principais causadores da falência e/ou do enrijecimento dos sistemas de ensino, que eram autônomos, com poucas fronteiras comuns; por isso era favorável à centralização dos sistemas. E, de outro lado, estava o grupo dominante, afirmando a necessidade de a educação continuar sendo um *problema* das províncias que seriam mais sensíveis às especificidades locais; sendo, dessa forma, favorável à descentralização dos sistemas de ensino (MIRANDA, 19661, p. 53-54).

É nesse ambiente que tiveram espaço as *reformas* do ensino, que passariam a dominar o cenário da educação no Brasil; pautadas em certo embate de interesses não mais relacionados tão somente à manutenção do *status quo* - do qual a escola representava apenas um dos tentáculos - mas também econômicos, pois a educação já se configurava como um campo onde o espírito capitalista, através da iniciativa privada, encontrava possibilidades quase *ilimitadas* para desenvolver-se, tanto na administração da rede de escolas privadas que crescia muito rapidamente, como no controle da indústria de materiais pedagógicos, onde o livro didático já representava a principal fonte de riqueza de muitos grupos ligados às editoras.

Desse modo, as reformas, como afirma MORAIS (1989, p. 1760), acabaram tornando-se, nas políticas públicas de educação do século XIX e, por continuidade da mesma mentalidade, do século XX, um meio de *não mudar, mudando*. Nossa história educacional não acusa nenhuma ruptura, entendida como a negação de um sistema com a sua conseqüente substituição por um outro guiado por outras diretrizes, mentalidade e filosofia. Mesmo a reforma pombalina foi apenas isso: uma reforma. Substituindo os professores e algumas orientações didáticas, ela manteve a essência do sistema anterior, talvez porque estivesse

atrelada ao mesmo grupo dominante que, de certo modo, guiava a *proposta* pedagógica a ser substituída.

Foi no mesmo espírito que, a 19 de abril de 1879, o Ministro do Império, Leôncio de Carvalho, faz editar uma reforma de ensino. Nela foi adotado o sistema de ensino livre, pautado na Liberdade de Ensino quanto aos métodos utilizados, ficando a critério de cada instituição, ou professor, a utilização daquele que lhe parecesse mais adequado. Para os educandos dos cursos secundário e superior, a *liberdade* significou também a *liberdade de freqüência*, podendo optar por matérias, professores, ficando a seu critério estipular o tempo necessário para cumprir a série de estudos. *Naturalmente*, a proposta transparecia certa influência do modelo americano de ensino, além de representar um retrocesso na luta pela organização do ensino por série, tendo em vista que os cursos passaram a ser organizados por matérias e não mais por anos. Entre outras coisas, o reformador também defendia que a atividade docente era incompatível com um cargo público (RIBEIRO, 1979, p. 66). Talvez porque, uma vez empossado, o professor tornava-se vitalício no cargo.

Leôncio de Carvalho também almejava atingir o ensino superior, modificando o plano das faculdades oficiais, transparecendo certa preocupação em adequar o ensino ao meio. Entretanto, as faculdades tradicionais, para as quais se dirigiam quase todos os alunos, eram as de Direito, as de Medicina e a Escola Central. Dessa forma, o que era objetivado pela reforma não surtiu grandes efeitos nesse nível de ensino (MIRANDA, 1966, p. 54)

Ainda, por exigir a “aprovação legislativa de alguns de seus tópicos, a reforma foi enviada à Câmara dos Deputados e desses estudos provém um dos documentos mais importantes de política educacional, os célebres pareceres de Rui Barbosa sobre o ensino primário, secundário e superior, que ficou, em suas expressões ‘nas traçarias dos arquivos’ (FILHO, 1996, p. 112). Rui Barbosa apresentou dois pareceres ao Parlamento, o primeiro a 12 de setembro de 1882, e o segundo no ano seguinte,

na opinião de Afrânio Peixoto, [representou] ‘magnífico e substancial documento, que, no dizer de Raja Gabaglia, honraria a intelectualidade da mais erudita assembléia de qualquer país do mundo’. Mas, nesse parecer que, do ponto de vista da forma e da erudição, é realmente uma obra-prima, como o do ano seguinte, relativo ao ensino primário, o que se justifica não é um plano ideal e teórico, em que se coordenam, por uma espécie de ecletismo, elementos e instituições discordantes, inspirados nos meios sociais mais diversos, como a Inglaterra, a Alemanha e os Estados Unidos. (AZEVEDO, 1976, p. 108)

O fato é que mesmo Rui Barbosa foi vítima não apenas de seu tempo, mas de suas próprias palavras, quando disse que “somos um povo de sofistas e retórica, nutridos de palavras, vítimas de seu mentido prestígio” (Rui Barbosa, 1882, Apud AZEVEDO, 1958, p.

158), isso porque, historicamente, o Brasil nunca foi carente de bons projetos - mesmo educacionais¹⁵⁰ -, mas sempre lhe faltaram grupos ou pessoas com certa envergadura, capazes de colocá-los em prática. Assim, mesmo sendo “magnífico e substancial documento”, o parecer de Rui Barbosa pecaria por não estar atrelado a grupos sociais com reais interesses e possibilidades de aplicá-lo. Dito de outro modo, mesmo apresentando uma farta documentação sobre o ensino em alguns países e traçando “um esquema da situação do Brasil, acompanhado de dados estatísticos, falha, entretanto, por não assentar com objetividade, as condições reais, materiais, sociais, econômica, morais e culturais do Brasil” (MIRANDA, 1966, p. 54).

A situação geral do ensino no Brasil era algo que beirava a calamidade, tanto em termos de acesso, quanto em termos de qualidade. Em 1870 era o então Ministro do Império, Conselheiro Paulino de Souza, quem relatava à Assembléia Geral: “É com verdadeira mágoa que me vejo obrigado a confessar que em poucos países a instrução pública se achará em circunstâncias tão pouco lisonjeiras como no Brasil. Não dissimulo a verdade, porque devo manifestar-vos-la inteira e de seu conhecimento há de porvir, espero com inabalável confiança, o remédio a tamanho mal” (Paulino de Souza, 1870, Apud SUCUPIRA, 1996, p. 63). Contudo, o seu sucessor, João Alfredo, em relatório de 1872, argumentava “que não há possibilidade de decretar, por agora, um sistema geral e uniforme em todo o Império” (SUCUPIRA, 1996, p. 63).

Por conta da descentralização dos sistemas de ensino, como mencionamos, as províncias, em 1874, aplicavam em instrução pública quase 20% de suas poucas receitas, enquanto que o governo central não gastava, mais de 1% da renda total do Império¹⁵¹. O fato é que muitas províncias, mesmo que quisessem, não dispunham de recursos necessários ao desenvolvimento da educação básica e, muito menos, ao desenvolvimento de uma estrutura de formação docente. E o governo central não repassava verba alguma às provinciais para ajudá-las nessas questões que eram, a bem da verdade, obrigações constitucionais. “Seria, pois, uma atitude simplista atribuir toda responsabilidade pelo fracasso e descalabro da instrução primária no Império à descentralização decretada pelo Ato Adicional. (...) O que se verificou foi justamente a omissão das classes dirigentes, o seu desinteresse pela educação popular” (SUCUPIRA, 1996, p. 66).

¹⁵⁰ Como exemplo basta lembrar que mesmo na Constituição de 1824 já constava a gratuidade do ensino para todos os cidadãos - o que era um avanço para a época - mas não constava nenhuma medida que possibilitasse a aplicação de tal direito.

¹⁵¹ A vinculação de percentagens de impostos a serem aplicados em educação esteve presente, variando os índices, nas Constituições de 1934, 1937, 1946, 1967, 1969 e 1988 e ausente na de 1891 (CURY, 2000, p. 574), mas, ou por falta de recursos dos Estados e Municípios ou por falta de fiscalização, entre outros motivos, dificilmente a lei era cumprida.

Os sistemas de ensino, primário, secundário e superior atravessaram, dessa forma, todo o Império quase incólumes e, essencialmente, separados como estruturas autônomas e sem a “real e efetiva participação do Governo Central no esforço de universalização da educação primária em todo país, ainda que fosse a título de ação supletiva” (SUCUPIRA, 1996, p. 65). São encontradas algumas pequenas interferências nesse período que não chegaram a tomar corpo. Em 1882, o deputado maranhense Almeida de Oliveira, negando a restrição do Ato Adicional, apresentou um projeto com um plano geral de ensino sobre a instrução primária, secundária e média para todo o país. E, no mesmo ano, o Ministro Dantas apresentou um plano que permitiria aos Estados criar estabelecimentos de ensino secundário nas províncias (SUCUPIRA, 1996, p. 64). Mas, como sabemos, essas propostas não obtiveram êxito.

É nesse ambiente que, novamente, a idéia de unificação dos sistemas de ensino foi barrada, com a vitória do Federalismo na Constituição republicana de 1891 que, continuando de certa forma a descentralização iniciada com as diretrizes do Ato Adicional de 1834, manteve o ensino primário como atribuição dos Estados.

Tudo daí por diante, no domínio educacional, teria de desenvolver-se, como se desenvolveu, sob a pressão das circunstâncias locais que variavam de uma região para a outra, e iam desde as condições demográficas e econômicas e as diferenças de nível cultural até a diversidade de tendências dos governantes e às flutuações das reformas, empíricas e fragmentárias, em que tão profundamente se exprimia a descontinuidade da administração. (AZEVEDO, 1976, pp. 148-149)

Em termos da formação de professor, tanto primário como secundário, é apenas na década de 1920 que algumas medidas mais concretas começarão a tomar corpo próprio. Naquela década, as questões educacionais - atendimento escolar, altos índices de analfabetismo, etc - já não eram “apenas ou predominantemente os políticos” que os denunciavam. “O problema passava a ser tratado, agora, por educadores de profissão”. Porém, não podemos tratar os acontecimentos da educação daquele período deslocados dos acontecimentos sociais no Brasil. É na década de 20 que certo entusiasmo pelo resgate – ou reconhecimento e valorização - da cultura nacional contaminou muitos setores da sociedade. Nas artes, na arquitetura, na literatura, na educação, entre outros, aconteciam movimentos críticos de análise das influências estrangeiras, sendo a Semana de 22 um marco dessa época, representando um movimento de emancipação e de busca de uma cultura autenticamente brasileira (AZEVEDO, 1958, p. 121; PILETTI & PILETTI, 1988, p. 189). E a Revolução de 30, uma conseqüência desse ambiente. Na educação, proliferava certo “entusiasmo pautado na crença de que, multiplicando-se as instituições escolares - pela disseminação da educação -

seria possível solucionar grandes problemas sociais e, conseqüentemente, alavancar o desenvolvimento do Brasil...” (RIBEIRO, 1979, pp. 92 e segs.). E aqueles setores sociais que lutavam por uma Universidade no Brasil, adquiriam força, conseguindo, através do decreto n. 14.343, de 7 de setembro de 1920, organizar a primeira Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro e, em 1927, em Belo Horizonte é criada a Universidade de Minas Gerais. Entretanto, essas primeiras iniciativas não inovaram em termos de formação docente, pois representavam apenas a “simples reunião dos três institutos tradicionais de formação profissional, a Faculdade de Direito, a de Medicina e a Escola de Engenharia (ou Politécnica) então existentes. Nenhum instituto de alta especialização intelectual e científica se incorporou nesses organismos universitários” (AZEVEDO, 1976, p. 252). Apenas em 11 de abril de 1931, através do decreto n. 19851, assinado pelo governo provisório de Getúlio Vargas e referendado pelo então ministro da Educação e Saúde, Francisco Campos, é que as Universidades no Brasil passariam a encampar também uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras, entre outras escolas e institutos. Porém,

a primeira Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, fundada no país, por iniciativa oficial, foi a do Estado de São Paulo, criada e instalada no governo Armando Sales, e incorporada à Universidade de São Paulo instituída pelo decreto estadual n. 6283, de 25 de janeiro de 1934 e cujos estatutos foram aprovados pelo governo federal, pelo decreto n. 39, de 3 de setembro do mesmo ano. O decreto estadual n. 5758, de 28 de novembro de 1934, que criou a Universidade de Porto Alegre, incluiu, entre os estabelecimentos que a constituem, uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras (art. 2o.), ainda por instalar. Somente a Universidade de São Paulo, criada em 1934, e a do Brasil - em que se transformou, em 1937, a Universidade do Rio de Janeiro e que absorveu a do Distrito Federal, fundada em 1935, - dispõe, no seu sistema, de institutos de altos estudos e de pesquisa desinteressada, nos diversos domínios da ciência pura. Além da Faculdade de Filosofia de São Bento, fundada em 1908, quando só funcionavam os cursos de Filosofia e de Letras Clássicas, e da Escola Livre de Sociologia e Política, criada em 1932, também em São Paulo, foram fundados depois de 1939, por iniciativa particular, o Instituto Santa Úrsula (Faculdade de Educação, Ciências e Letras) no Rio de Janeiro, O Instituto Sedes Sapientiae (Instituto Superior de Pedagogia, Ciências e Letras), das Cônegas de Santo Agostinho, e, em 1940, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, da Universidade Católica do Brasil. (AZEVEDO, 1976, p. 252)

Assim, iniciando uma preparação sistemática e específica na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Paulo e, depois, no Instituto de Educação, onde fizeram a formação pedagógica, obtiveram, em 1937, a licença do magistério os primeiros professores licenciados no Brasil para o ensino secundário (AZEVEDO, 1976, p. 261), exatamente 400 anos depois de iniciado o processo de colonização pelos portugueses, mas ainda sob o mesmo teto sustentado pelas colunas da escolástica, da cultura clássica e do bacharelismo.

As reformas do ensino: na Primeira República (1889-1931)

Depois da Constituição de 1891, como no período Imperial que a antecedeu, muito pouco ou quase nada se fez em termos de formação de professores. Situação que persistiu até 1931. Contudo, a paisagem educacional entre os dois momentos históricos – 1889 e 1931 – seria marcada por uma série de reformas e leis estaduais e nacionais isoladas que, por um lado, se não melhoraram, por exemplo, a situação das instâncias de formação de professores, por outro, ajudaram a cristalizar as distâncias e as desigualdades entre os dois sistemas existentes e, conseqüentemente, entre as camadas sociais.

Claramente, os discursos oficiais desde a Constituição de 1824 já preconizavam o desenvolvimento de um sistema educacional dual, sendo o ensino primário destinado aos pobres, mais tarde articulado às escolas profissionalizantes, e o secundário para os ricos, articulado ao ensino superior, como forma de preparo ao ingresso nas Faculdades (ROMANELLI, 1980, p. 67). Isso porque, como dissemos, até 1930 o ensino superior não tinha o primário e, por vezes, nem o secundário como pré-requisito. É possível supor que esse sistema dual, de certo modo, persiste ainda hoje em nosso sistema educacional, pois mesmo com a instituição do primário como pré-requisito ao secundário, e deste como pré-requisito ao ensino superior, as distinções entre eles se mantiveram as mesmas que eram observadas, por exemplo, na metade do século XIX, sendo mantidas inclusive as distinções e hierarquizações entre os professores dos diferentes níveis, com os mais desvalorizados, os que atuam nas séries iniciais e os mais valorizados, os do ensino superior. Ou seja, as reformas e a expansão do ensino realizadas a partir de 1931 não fizeram mais que expandir as mesmas formas educativas vigentes até então (ROMANELLI, 1980, pp. 68-69).

Com base em PILETTI (1996, pp. 60-61), segue tabela com os objetivos dos cursos secundários relativos ao período que compreende a Primeira República (1889-1931).

Reforma	Objetivos	Duração do Curso Secundário
1. Reforma Benjamin Constant (1890)	Artigo 1º do Decreto nº 1075, de 22/11/1890): “Proporcionar à mocidade brasileira a instrução secundária e fundamental, necessária e suficiente, assim para a matrícula nos cursos superiores da República, como em geral para o bom desempenho dos deveres do cidadão na vida social.”	6 anos ¹⁵²

¹⁵² O curso era composto por 17 lentes, dos quais 1 era de matemática elementar, 1 de geometria geral, cálculo e geometria descritiva, 1 de desenho (não é claro sobre que tipo de desenho, ou seja, se incluía o desenho geométrico), e o quadro de disciplinas era: português, latim, grego, francês, inglês, alemão, matemática, astronomia, física, química, história natural, sociologia e moral, noções de economia política e direito pátrio, geografia, história universal, história do Brasil, literatura nacional, desenho, música, ginástica, evoluções militares e esgrima. (PRIMITIVO, 1941, p. 47). Nessa reforma, o Colégio Pedro II, que foi fundado em 1837, recebe o nome de Ginásio Nacional (MIRANDA, 1966, p. 60), mas em 1911, pela reforma Rivadávia Correa, lhe é reintegrado o antigo nome (MIRANDA, 1966, pp. 63-64).

2. Epitácio Pessoa (1901)	Decreto nº 3914, de 26/01/1901: “Proporcionar a cultura intelectual necessária para a matrícula nos cursos de ensino superior e para a obtenção do grau de bacharel em ciências e letras.”	6 anos
3. Rivadávia Correia (1911)	Artigo 1º do Decreto nº 8990, de 05/04/1911: “Proporcionar uma cultura geral de caráter essencialmente prático, aplicável a todas as exigências da vida, e difundir o ensino das ciências e das letras, libertado-o da preocupação subalterna de curso preparatório.”	Externato: - 5 anos – Curso Geral Preparatório - 2 anos-Literário Internato: 4 anos – nos moldes dos EUA
4. Carlos Maximiliano (1915)	Artigo 158 do Decreto nº 11530, de 18/03/1915: “Ministrar aos estudantes sólida instrução fundamental, habilitando-os a prestar, em qualquer academia, rigoroso exame vestibular.”	5 anos
5. João Luiz Alves (1925)	Artigo 47 do Decreto nº 16782-A, de 13/01/1925: “Base indispensável para a matrícula nos cursos superiores”; “Preparo fundamental e geral para a vida” (Exposição de motivos). “Fornecer a cultura média geral do país.”	5 anos – certificado de aprovação 6 anos – Bacharel em Ciências e Letras
6. Francisco Campos	Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, organizou o curso secundário em 7 anos, dividindo-o em duas partes: a primeira, de 5 anos, que constituía o denominado curso fundamental, ou seja, curso de formação do homem, que através de hábitos, atitudes e comportamento se habilite a viver integralmente e a ser capaz de decisões convenientes e seguras em qualquer situação; e a segunda, de 2 anos, que constituía o curso complementar, para a adaptação dos estudantes a especializações profissionais futuras.	7 anos - 5 anos: Curso Fundamental; - 2 anos: Adaptação à especialização profissional

A reforma Benjamim Constant foi a primeira a trazer os princípios da laicidade do ensino como preceito, em concordância com o texto da Constituição de 1891. Além disso, tinha como princípios norteadores a liberdade e gratuidade do ensino primário (RIBEIRO, 1979, pp. 71-72) em concordância com a *liberdade total*, apregoada pela Reforma Leôncio de Carvalho, de 1879, que teve uma forte influência positivista. Essas questões, principalmente a gratuidade e a liberdade, serão os motivos das principais discussões sobre o ensino que acontecerão nas décadas seguintes.

Em termos do ensino secundário, as autoridades da época – e não é forçoso afirmar que as elites também – ainda o entendiam apenas como uma preparação ao ensino superior. Talvez por isso, nos objetivos desse ramo de ensino conste o texto: “Proporcionar à mocidade brasileira a instrução secundária e fundamental, necessária e suficiente, assim para a matrícula nos cursos superiores da República, como em geral para o bom desempenho dos deveres do cidadão na vida social” (PILETTI, 1996, pp. 60-61).

Porém, não podemos esquecer que essa concepção vinha desde os tempos dos jesuítas e foi reforçada nas reformas do Marquês de Pombal, através do esquema de aulas régias, que ao longo do tempo foram se transformando em preparatórias aos cursos superiores.

Nessa direção, a reforma Benjamin Constant preconizava que os alunos, mesmo tendo sido aprovados em todos os infundáveis exames de disciplinas ao longo do curso e nos exames finais,

“deverão prestar no fim curso o exame de madureza, destinado a verificar se possuem a cultura intelectual indispensável” (...) A aprovação no exame de madureza do Ginásio Nacional dará direito à matrícula em qualquer dos cursos superiores de caráter federal na República, e ao candidato, que nele obtiver pelo menos dois terços de notas - plenamente será conferido o título de bacharel em ciências e letras. (PRIMITIVO, 1941, p. 55)

Denunciava, dessa forma, uma tendência fortemente elitista visando a manter os cursos superiores ainda como um distintivo de classe social. Sobre essa questão, em 1896, o ministro G. Ferreira reconhecia que “sem o *exame de madureza* a instrução fica sem objetivos” (PRIMITIVO, 1941, p. 82).

Um fato é que a tendência que acompanhava o nosso sistema educacional desde a sua origem, com

preeminência dos estudos literários sobre os estudos científicos permanecia tão fortemente marcada, no sistema cultural do país, que ainda constituíam e deviam figurar por muito tempo, como instituições solitárias, sem irradiação, as raras escolas ou institutos propostos ao ensino científico, não aplicado, ou a pesquisa no domínio das ciências naturais. A reforma do ensino secundário e normal, sob a inspiração de Benjamim Constant, deu ao ensino propedêutico e ao de formação profissional do professor um caráter mais enciclopédico do que científico. AZEVEDO, 1976, p. 131

Entretanto, grupos ligados à educação e com uma visão mais ampla acerca dos objetivos do ensino, já firmavam posição defendendo que o curso secundário não deveria ter por objetivo único preparar os candidatos para o curso superior, mas antes, deveria prepará-los para a vida em sociedade, para a “vida de homem civilizado”, pautando-se já em estudos realizados na Europa, que iniciavam por confirmar essa postura frente aos objetivos do ensino (PRIMITIVO, 1941, pp. 82-83). Mas essa tendência ainda maturaria mais algumas décadas antes de tomar corpo na forma de lei e, mesmo quando isso aconteceu após 1931, a tradição dos preparatórios já havia conquistado seu espaço e não largaria mais o ensino secundário, persistindo ainda hoje, mesmo que com menor intensidade. A subordinação do ensino secundário à mera posição de um preparatório ao ensino superior não pode ser dissociada da mentalidade da elite brasileira que, desde o seu nascedouro já nutria, como dissemos, certo

gosto pelo diploma de ensino superior, principalmente o de bacharel em Direito. Essa atração foi tão forte que mesmo o prestigiado Colégio Pedro II, pela reforma de José Bento da Cunha Figueiredo, de 1876-78, foi reduzido a simples preparatório, pautando a sua grade curricular nas cinco primeiras séries aos estudos exigidos pelos exames dos cursos superiores e, também, aceitando a matrícula por disciplinas (RIBEIRO, 1979, p. 59). Isso porque, vale lembrar, não era exigido o certificado do curso secundário para o ingresso no curso superior. Na verdade, o *rebaixamento* do Colégio Pedro II não foi um ato arbitrário do governo, mas, antes, foi uma consequência da prática dos exames parcelados, que permitiam aos candidatos aos cursos superiores prestarem exames de matérias isoladas ou grupos de disciplinas (AZEVEDO, 1976, p. 137). Assim, “a prática dos exames parcelados foi responsável, sem dúvida, pelo número insignificante de alunos que concluíram o curso do colégio Pedro II. Vimos, por exemplo, que em 1878, para 269 alunos matriculados no colégio, apenas três receberam o diploma de bacharel” (BITTENCOURT, 1993, p. 144), ou seja, de um lado, não havia um interesse por um ensino secundário prolongado, com um programa de disciplinas muito extenso e, por outro lado, o ensino superior prescindia do secundário. Esses fatores somados a outros relacionados à politicagem, ao compadrio, entre outras práticas não lícitas que facilitavam o acesso ao ensino superior, corroboravam na sociedade a desvalorização do ensino secundário de tal modo que nem o tradicional colégio Pedro II resistiu.

AZEVEDO (1976, pp. 137-138) defende que o forte controle do governo sobre o ensino superior e, indiretamente, pelos outros ramos da educação básica, obrigava as escolas, colégios e liceus a subordinarem-se às diretrizes excessivamente rígidas fixadas pela legislação federal para o Colégio Pedro II, ao dispor não só sobre horários e programas, mas sobre taxas, exames, contratação de professores entre diversas outras questões, acabando por enrijecer todo o processo e esforços de crescimento das instituições particulares, que não puderam se organizar livremente “e servir de laboratórios de experiências, com seu sistema e seus métodos próprios, em que viessem inspirar-se ou colher elementos de orientação às futuras reformas”. Por um lado, em concordância parcial com o que defende AZEVEDO, os colégios, ao subordinarem-se às diretrizes *impostas* ao Pedro II, acabaram por dilatar um sistema de ensino que era próprio de uma educação aristocrática, destinado a formar as elites de um país que vivia ainda sob o regime imperial de base escravocrata (MIRANDA, 1966, p. 49), distante de preocupações de cunho técnico. Sendo esta ideologia, muito provavelmente, o elemento principal que “obrigava” os colégios a subordinarem-se às determinações, mas, não necessariamente, ao controle exercido pelo governo. E, por outro lado, ao contrário do que defende AZEVEDO, tudo nos leva a crer que as únicas formas de controle que efetivamente existiam eram aquelas exercidas através das provas e exames de acesso aos cursos superiores,

caindo na teia da burocracia, por exemplo, as determinações do governo relacionadas ao controle de qualidade do ensino, entre outras. Dito de outro modo, os exames ditavam os currículos das escolas.

Tanto era assim o estado de coisas relacionadas à educação que, em 1896, o Sr. Medeiros e Albuquerque, membro da Comissão de Instrução Pública, apresentou à Câmara um projeto de lei que criaria o Ministério da Instrução Pública e Belas Artes. Este Ministério, entre outras atribuições, deveria “regulamentar e fiscalizar os institutos de instrução secundária, superior e técnica, centralizar e publicar os dados estatísticos ou de outra ordem que possam interessar ao ensino público no Brasil” (Albuquerque, 1896, Apud PRIMITIVO, 1941, p. 226). De acordo com o autor do projeto, a necessidade de criação do Ministério surgia exatamente por conta de certa preocupação com a qualidade do ensino, pois, de reforma em reforma, foi a educação burocratizada a tal ponto que “vencer a rotineira indolência de três secretarias e de várias congregações esfalfaria o legendário Hércules”, além de haver uma total ausência de ligação entre as unidades de ensino e também de sistematização e aplicação de métodos verdadeiramente pedagógicos (Albuquerque, 1896, Apud PRIMITIVO, 1941, pp. 214 e segs.). Por isso, em seu projeto, dedicou maior atenção à questão relacionada à liberdade dos docentes que, vale lembrar, nas instituições públicas eram funcionários públicos concursados e vitalícios. Defendeu que “o poder público, que paga, tem o direito de interferir, em certos casos, no método e nas doutrinas professadas” (Albuquerque, 1896, Apud PRIMITIVO, 1941, p. 215). A sua preocupação tinha base nos excessos cometidos por professores que, valendo-se de sua posição de *concurados* e da falta de intervenção do governo, poderiam seguir qualquer método ou doutrina que conduziram os educandos a uma deformação intelectual, “que pode ser irremissível”, por isso considerava ser “indispensável reagir contra eles” (Albuquerque, 1896, Apud PRIMITIVO, 1941, p. 216).

A negação do liberalismo apregoado pelos positivistas está clara na argumentação de Albuquerque. Do mesmo modo, é clara a sua tendência centralizadora, que tem no Estado o órgão supremo do processo pedagógico, de onde devem emanar não apenas as determinações, mas também as *ideologias* que o professor terá que seguir.

O fato de o projeto não ter sido aprovado merece uma atenção especial. Isso porque pode-se interpretar que não o foi por ser absurda a idéia de um controle tão rígido da educação por parte do Estado, mas tudo indica que não foi esse o caso. As idéias positivistas dominaram as primeiras legislações sobre educação no início do período Republicano, *impondo* uma certa liberdade de ensino em termos de métodos, técnicas e freqüência e buscando libertar o ensino secundário da posição de preparatório. Entretanto, a tendência centralizadora volta à tona em 1915 com a Reforma Carlos Maximiliano.

O colégio Pedro II durante muito tempo foi o único, talvez porque oficial, que habilitava o ingresso nas faculdades sem o candidato prestar os exames preparatórios. Desse modo, os estudantes de outros colégios deveriam, se quisessem ser admitidos nas faculdades, prestar exame perante comissões de professores organizadas especificamente, e que constituíam os exames preparatórios (MIRANDA, 1966, p. 55). Essa situação, entretanto, não resistiria muito tempo na arena político-educacional brasileira e, pouco a pouco, outros colégios conseguiam as equiparações ao Pedro II: em fevereiro de 1891, os Liceus Piauiense e Alagoano; em abril de 1896, o Ginásio de São Paulo; em julho de 1896, o Liceu Paraibano; em setembro de 1896, o Ginásio da Bahia; entre outros (PRIMITIVO, 1941, pp. 89, 103). Como o governo federal não tinha ainda o controle sobre a educação nacional, essas medidas representaram tentativas de equiparação – ou de uniformização – dos sistemas através de ações normativas do governo (MIRANDA, 1966, p. 63), através da influência de grupos privados, que já no final do Império representavam uma grande força política e financeira na educação. Com as conquistas de equiparação obtidas por vários colégios, conseguindo a matrícula de seus concluintes em cursos superiores e com o crescimento das Faculdades, o diploma, que desde os tempos mais remotos de nossa constituição sócio-cultural tem sido um distintivo de classe, em pouco tempo perderia essa característica. Somando-se a essa questão, estava a preocupação para com a qualidade técnica dos formados nos cursos superiores. Entretanto, vale repetir, os seguidores de Comte haviam granjeado já forte influência nas questões educacionais e a liberdade de ensino estava sendo levada ao extremo na primeira década do século XX. É nesse panorama que o Ministro da Justiça e dos Negócios Interiores, Rivadávia Correa, através do Decreto 8.659, de 05/04/1911, numa tentativa de conter, por exemplo, a valorização dos diplomas dos cursos superiores, instituiu uma reforma do ensino secundário e superior fortemente marcada pelo espírito liberal – positivista – sob uma nova ótica, em certo sentido radical, marcada pela descentralização, distanciando a União e, de certo modo, os Estados, das interferências na educação (CURY, 1996b, p. 85).

Rivadávía Correa reafirmou a liberdade de ensino ao “conceder às Faculdades, Academias e Escolas superiores competência para organizarem livremente o regime de seus exames e de sua disciplina escolar... estabelecer exame prévio de seleção” (PRIMITIVO, 1942, p. 7). Sua reforma significou desse modo uma verdadeira ruptura com os padrões vigentes até então, mesmo que ainda presos às mesmas estruturas e mentalidades. Criou o Conselho Superior de Ensino, objetivando substituir a função fiscal do Estado, que funcionaria como um órgão amalgamador entre um sistema de ensino oficial controlado pelo Estado e sua completa independência futura – objetivada pela reforma. Caberia aos institutos a liberdade de organização de seus programas, cursos e autonomia didática (Rivadávía

Correa, 1911, Apud PRIMITIVO, 1942, p. 15). Em termos de uma desoficialização do ensino, a criação do CNE representou um dos itens mais importantes da reforma de Rivadávia. Ao delegar a um órgão, mesmo que mantido pelo poder público, as questões da educação, lançou luz sobre um fato: a educação estava tornando-se uma questão altamente especializada e, por isso, havia necessidade de se constituir um órgão *normativo* composto por *especialistas* da educação, que tivesse certa autonomia em relação ao Poder Executivo.

Como dissemos, um dos objetivos da Reforma Rivadávia era o de amenizar a valorização que o diploma dos cursos adquirira até então, significando um distintivo aos formados nos cursos superiores em detrimento aos não formados. Pela reforma, os diplomas foram “substituídos por modestos e democráticos certificados atestando a assistência e o aproveitamento nos cursos respectivos” (Rivadavia Correa, 1911, Apud PRIMITIVO, 1942, p. 12). Entretanto, uma tradição que já completava séculos no Brasil relacionava-se à valorização dos diplomas obtidos nos cursos superiores. Talvez, ou por não atentar a este fato, ou por querer eliminar bruscamente tal tradição, e ao facilitar o acesso aos cursos superiores, a reforma acabou por *vulgarizar* o curso superior como um distintivo de classe. E isso, aos defensores da oficialização do ensino, que queriam manter os cursos superiores como um patamar acessível *a poucos*, era inadmissível. “A este tipo de positivismo se opõe Carlos Maximiliano, cuja reforma reoficializa sobretudo o ensino secundário, fazendo retornar à cena o poder interferidor do Estado nesta matéria” (CURY, 1996b, p. 85).

Vale pontuar que tanto a reforma Benjamin Constant de 1890, como a Rivadávia Correia de 1911, foram “expressões do positivismo no Brasil, com um conteúdo filosófico mais ou menos definido... , no entanto, pelo seu caráter de espírito de sistema, [foram] as mais radicais e as mais distanciadas do meio a que se destinavam” AZEVEDO (1976, p. 137).

É nesse embate de forças, em certo sentido antagônicas, com poucas arestas em comum, que a reforma Carlos Maximiliano teve lugar. Representando uma radicalização no sentido de reoficializar os sistemas de ensino – secundário e superior -, tendo os instrumentos de seleção ao ensino superior como principal mote. Através do Decreto nº 11530, de 18/03/1915, no Artigo 158, ao defender que um dos objetivos do secundário é propiciar “aos estudantes sólida instrução fundamental, habilitando-os a prestar, em qualquer academia, rigoroso exame vestibular” - sendo esta a primeira vez em que aparece a palavra *vestibular* em substituição a *preparatório* na legislação educacional brasileira – Carlos Maximiliano dá a tônica de seus interesses em relação à educação. De acordo com ele, isso fez-se necessário porque a reforma anterior,

ao declarar indispensável o diploma e se não regula o modo de fiscalizar a sua expedição, o resultado é proliferarem academias elétricas e estabelecer-se a venda disfarçada de títulos. Assim aconteceu: o decreto que se propôs acabar com a mercância de graus de bacharel em letras escancarou a porta ao comércio franco de cartas de doutorado em medicina. (Carlos Maximiliano, 1915, Apud PRIMITIVO, 1942, p. 92)

E como exemplo do aumento vertiginoso dos títulos, questiona:

Para que cinco Academias de Direito na capital de um país de analfabetos, na qual se não contam quatro ginásios excelentes? Em cidade nenhuma do mundo se nos depara semelhante abundância de cursos superiores. Nos centros poucos populosos, se acaso uma faculdade existe, não é possível a seleção do pessoal docente: todos os médicos ou todos os advogados do lugar se tornam professores. (Carlos Maximiliano, 1915, Apud PRIMITIVO, 1942, p. 93)

Diante de tais argumentações, ficam evidentes as intenções da reforma, sendo uma consequência dela o fechamento de várias escolas superiores e o acirramento dos processos seletivos de candidatos ao curso superior e, também, do secundário. Assim voltou a vigorar a exigência do certificado de aprovação das matérias do curso ginásial, realizado no Colégio Pedro II. Desse modo, os alunos de instituições particulares deviam fazer o exame no colégio Pedro II ou nos estabelecimentos a ele equiparados e fiscalizados pelo poder público. Isto é, fiscalizados pelo Conselho Superior de Ensino, um dos mecanismos da reforma anterior, mantido por Maximiliano (CUNHA, 2000, p. 160). Na mesma direção, foram dificultadas as tentativas de vários colégios de se equipararem ao Pedro II, que desde sua origem representou um baluarte do ensino secundário para institutos de todo o Brasil.

A nova reforma representava a expressão predominante nos quadros dirigentes do país que, de certo modo, viam seus “direitos” aviltados como uma consequência da reforma anterior, de 1911, defendendo assim, um controle efetivo do Estado sobre as questões do ensino. Isso fica de certo modo evidente no Parecer de uma Comissão da Câmara dos Deputados, sobre a aprovação da nova reforma. De acordo com o seu relator,

se desastrosa era a situação do ensino público [de 1901 até 1911] na ausência de lei, com o advento da Lei Orgânica [reforma Rivadávia Correa, de 1911], ruíram-se pela base os restos do edifício. O pouco que restava de bom, mantido por diligentes esforços de professores dedicados e pela indulgência dos alunos, desapareceu em pouco tempo sob a ação destruidora dessa lei, que mais parecia obra de anarquista que reforma de estadista, em que pese o respeito devido aos méritos do ilustrado ministro que a decretou; o título acadêmico desapareceu do cenário, com todos os privilégios que lhe eram inerentes, consagrados em lei, reconhecidos pelos tribunais...; o Estado esqueceu os seus deveres, desoficializando prematuramente o ensino e confiando ao acaso a sorte do seu futuro e do seu progresso. (Relator deputado Augusto de Freitas, 1915, Apud PRIMITIVO, 1942, pp. 137-138)

Sobre as equiparações, defende o relator:

Desde que, porem, não souberam os governos manter essa fiscalização com seriedade e rigor, nem os particulares, fundadores desses institutos, compreenderam a missão que lhes era confiada e a grandeza da concessão que lhes fora feita, é evidente que não está preparado o país para o ensino livre com tal largueza e justo é que tornemos atrás, abolindo ou restringindo, quando possível, todos esses favores, se alguma coisa de útil se quer fazer em benefício da instrução, salvando o pouco que de bom existe ainda. **Que nenhum instituto de ensino secundário, fundado por particulares, seja equiparado, que sejam fiscalizados os que são mantidos pelos Estados; que se dificulte a criação de estabelecimentos de ensino superior com regalias de instituto oficial** [grifo nosso], e um grande passo ter-se-á dado para a restauração da instrução pública. Ensine quem quiser, funde estabelecimentos de instrução secundário que bem entender; mas que os alunos desses institutos sejam submetidos a exames nos institutos oficiais. É esta a divisa da reforma, que em toda a sua extensão francamente apóia a Comissão (Relator deputado Augusto de Freitas, 1915, Apud PRIMITIVO, 1942, p.p. 156-157)

E mais adiante, argumenta

que nenhum exame seja válido, quando realizado fora dos institutos oficiais ou dos que a eles forem equiparados, que, como complemento do curso ginásial, seja obrigatório o exame de admissão pela indicada para a matrícula no curso superior, para que a reforma decretada mereça o apoio da comissão e de quantos se interessem pela instrução (Relator deputado Augusto de Freitas, 1915, Apud PRIMITIVO, 1942, p. 161)

A restrição aos cursos superiores não se limitou apenas às questões de equiparações ou a um suposto controle da qualidade através dos exames vestibulares. O reformador implantou diretrizes que impediriam a expansão dos cursos superiores, ao determinar “que não se tolere ensino superior em cidades de menos de 100.000 habitantes, salvo se o Estado for bastante populoso e rico para atrair, com o estipêndio abundante, os mestres de valor”¹⁵³ (Carlos Maximiliano, 1915, Apud PRIMITIVO, 1942, p. 93). A tônica centralizadora da nova lei não ficou apenas nos relatos de comissões e pareceres de seu idealizador. Já no primeiro ano de sua aplicação os resultados foram evidentes. De acordo com o relatório do idealizador da reforma:

O principal objetivo colimado pela reforma de 1915 foi pôr termos às aprovações fáclimas em preparatórios, que **abriam a porta do bacharelado a todos os ignorantes audazes do Brasil** [grifo nosso]. Deu-se ao exame vestibular o seu verdadeiro papel, qual o de contrastar o preparo fundamental reconhecido pelos ginásios oficiais. Ótimo o resultado do primeiro ano de experiência. Matricularam-se como alunos novos, isto é, não repetentes na Faculdade de Medicina do Rio, em 1815, 283 alunos; em 1916, dois; na faculdade de Medicina

¹⁵³ Essa determinação geraria muitos problemas nos anos seguintes quando se tentou implantar universidades em algumas cidades. A Universidade do Paraná é um exemplo disso. Foi fundada em 1913, porém para ser reconhecida teria que ter uma população de mais de 100.000 habitantes, mas a cidade de Curitiba não atingia esse número (ROMANELLI, 1980, p. 132).

da Bahia; em 1915, 79; em 1916, 17; na Faculdade de Direito de São Paulo: em 1915, 215; em 1916, 26; na Faculdade de Direito do Recife: em 1915, 72; em 1916, 21; na Escola Politécnica: em 1915, 175; em 1916, 30; nas Faculdades livres de Direito do Rio: em 1915, 548; em 1916, 49. Algarismos eloqüentes; um total de 1302 em 1915, de 144 em 1916. – Venceram o primeiro estágio, o de preparatórios, para matrícula na Faculdade de Medicina do Rio, 16 estudantes; porém apenas dois passaram triunfantes pelas provas do exame vestibular. **Decresce a renda dos institutos; porém aumentará para o futuro o patrimônio moral e intelectual do Brasil...** [grifo nosso] (Carlos Maximiliano, 1915, Apud PRIMITIVO, 1942, p. 169)

A reforma Carlos Maximiliano também restringiu a gratuidade de acesso no Colégio Pedro II, oferecida a alunos pobres, a 25% das vagas: estabeleceu em 200 a quantidade de vagas ao internato, sendo apenas 50 delas gratuitas e, para o externato, 400, sendo 100 gratuitas¹⁵⁴. Sobre o ensino superior, diz ele: “**Não haverá alunos gratuitos nos institutos de ensino superior**” [grifo nosso] (Carlos Maximiliano, 1915, Apud PRIMITIVO, 1942, p. 110).

Desse modo, o ensino secundário e superior não apenas voltavam à sua condição originária no Brasil, a de ser um distintivo de classes, mas também deveriam ser oferecidos a poucos e, mesmo estes, por exclusão dos demais, seriam selecionados entre os membros da elite.

O ensino no Brasil, principalmente o superior, desde os tempos coloniais sempre buscou nos quadros das elites os seus alunos. O fato é que, mesmo que um aluno das classes sociais menos favorecidas conseguisse acesso, muito provavelmente não conseguiria pagar seus estudos. Isso porque as taxas eram a tônica do sistema. Mesmo nas reformas ditas liberais, as taxas foram mantidas. Os candidatos/alunos deveriam pagar: taxa de exame de admissão; taxa de matrícula; taxa por matérias; taxa de biblioteca; taxa para obter os programas dos cursos; taxa por ano escolar; taxa de certificado; entre outras. Desse modo, o sistema já seria elitizado antes de a lei o preconizar como tal.

Em relação à formação dos professores, as reformas nada fizeram. Apenas limitaram-se a versar sobre os quesitos necessários à contratação de professores. Rivadávia, sobre o quadro docente, coloca que:

A corporação docente de cada instituto de ensino superior será composta: a) de professores ordinários; b) de professores extraordinários efetivos; c) de professores extraordinários honorários; d) de mestres; e) de livres docentes. A do Colégio Pedro II será formada simplesmente pelos professores ordinários e pelos mestres. (Rivadavia Correa, 1911, Apud PRIMITIVO, 1942, p. 20).

¹⁵⁴ Antes dessa reforma, o número de vagas oferecidas gratuitamente era determinado pela quantidade de solicitações e comprovações de *pobreza*. Apenas para citar um exemplo, em 1911, dos 172 alunos matriculados no internato do Colégio Pedro II, apenas 100 eram pagantes.

Argumenta ainda que: “os professores ordinários e extraordinários efetivos serão vitalícios desde a posse. Os professores extraordinários efetivos serão nomeados pelo governo, que os escolherá dentre os três nomes propostos em votação uninominal, pela Congregação, mediante concurso de títulos e obras” (Rivadavia Correa, 1911, Apud PRIMITIVO, 1942, p. 20). Do mesmo modo eram escolhidos os professores ordinários para o Colégio Pedro II.

Pela reforma Carlos Maximiliano, o quadro docente dos institutos seria composto por: “professores catedráticos, professores substitutos, professores honorários, professores, simplesmente, e livres docentes” (Carlos Maximiliano, 1915, Apud PRIMITIVO, 1942, p. 100). Sendo “os professores catedráticos e os substitutos vitalícios desde o dia da posse e exercício. Os livres docentes serão nomeados por seis anos, prorrogados por igual período se a congregação o resolver por maioria absoluta. No caso contrário, deverão submeter-se a novo concurso” (Carlos Maximiliano, 1915, Apud PRIMITIVO, 1942, p. 101).

Não nos ateremos nas discriminações de cada uma das atribuições dos diferentes “docentes”. Contudo, a figura do livre docente merece destaque, por ter uma conotação completamente distinta da utilizada atualmente e por considerarmos que a sua constituição nos ajuda a compreender a *mentalidade* da época em relação à profissão docente. Na reforma Rivadavia Correa, o candidato a livre docente deveria requerer à Congregação,

um mês antes do início do período letivo, a sua nomeação, instruindo o requerimento com os seguintes documentos: a) tantos exemplares de trabalho original especialmente elaborado para obter a habilitação, quantos forem os docentes da faculdade; b) no caso de ter publicado outros trabalhos, um exemplar de cada um; c) prova de sua idoneidade moral” (...). Os livres docentes não serão estipendiados pelo governo, mas receberão na tesouraria do instituto as taxas de frequência dos alunos matriculados nos seus cursos, deduzida a respectiva percentagem para a faculdade. (Rivadavia Correa, 1911, Apud PRIMITIVO, 1942, p. 22).

Já na reforma Carlos Maximiliano eram nomeados para reger cadeiras por falta de professores substitutos e, do mesmo modo, não eram pagos pelo governo, seu salário era composto pelas taxas de frequência cobradas dos alunos de seu curso, deduzidos 10% para o patrimônio escolar (Carlos Maximiliano, 1915, Apud PRIMITIVO, 1942, p. 101).

Sobre essa questão, Azeredo Sodré, em 1920, argumentou que “a livre docência representa inquestionavelmente no magistério superior a porta conservada sempre aberta a todas as legítimas vocações. Sendo ilimitado o número de livres docentes, quem se sentir com natural pendor para a carreira do ensino poderá em qualquer tempo nela penetrar pela porta da livre docência” (Apud, PRIMITIVO, 1942, p. 266).

Diante desse quadro, fica mais ou menos evidente que não havia uma preocupação para com a formação dos professores do ensino secundário e, principalmente, do ensino superior. A livre docência representava desse modo, uma “brecha” na legislação para que, entre outros motivos, não faltassem professores...

Em resumo, podemos dizer que no Brasil se instituiu primeiro os mecanismos de seleção de professores, tanto para o secundário como para o superior, antes que, efetivamente, houvessem sido criadas as diretrizes necessárias para a sua formação. Mas entendemos tal fato como uma conseqüência da mentalidade que desde nossas origens tem nos guiado. Ou seja, como já foi dito, tivemos Estados antes das províncias, tivemos uma Coroa antes de termos povo, uma constituição antes de termos eleitores, uma cultura antes das universidades e profissionais da educação antes dos mecanismos necessários à sua formação...

A falta de articulação entre os níveis de ensino superior, secundário com o primário persistiria ainda por mais alguns anos após a reforma Carlos Maximiliano. Contudo, mesmo com as propostas dos defensores da intervenção do governo federal no ensino primário não tomando corpo na forma de leis, muitas tentativas foram feitas ao longo da primeira República nesse sentido. É nesse panorama que em 1925 entra em vigor outra reforma, chamada Rocha Vaz – ou João Luiz Alves, por ser este o Ministro da Justiça e dos Negócios Exteriores - que tinha como uma de suas propostas

um maior desenvolvimento no ensino primário através da autorização de acordos financeiros da União com os Estados; ... que para a prestação dos exames vestibulares fosse necessária ou a apresentação de um curso regular, ou a realização de exames em série perante bancas examinadoras nomeadas pela União; a criação do Departamento Nacional de Ensino, subordinado ao Ministério da Justiça, mas que será o futuro Ministério da Educação, substituição do Conselho Superior de Ensino pelo Conselho Nacional de Ensino. (MIRANDA, 1966, p. 64).

Esta reforma, em linhas gerais, dá continuidade à tendência centralizadora da reforma anterior e percebe-se claramente a influência dos defensores da intervenção do governo federal no ensino primário. Contudo, essa bandeira, como já foi dito, não é nova. O fato é que os índices de analfabetismo nesse período eram ainda alarmantes. Em 1920, 75% da população brasileira era composta por analfabetos (RIBEIRO, 1979, p. 78). E nesse ano, o ministro Alfredo Pinto sugere providências no sentido de uma maior difusão do ensino primário, tendo em vista que “dados recentes, colhidos por este ministério, permitem asseverar que em várias circunscrições do país, *mais de 90% das crianças estão privadas do ensino*” (Apud, PRIMITIVO, 1942, p. 187).

Naturalmente, num país de proporções continentais como o Brasil, e com uma população com altos índices de natalidade, somados à grande disparidade de arrecadação de região para região e os interesses de grupos específicos de cada localidade, que não tinham interesse em ver a situação do ensino para o povo modificada, não poderiam os Estados por sua conta resolver os problemas do ensino primário. Isso já estava mais que provado muito antes da constituição de 1891. Porém, o jogo de interesses de grupos favoráveis à não intervenção Federal, pautados na Constituição, mantiveram a influência da União longe desse ramo de ensino. “Esta discussão perpassará toda a Velha República com forte presença na Revisão Constitucional de 1925-26” (CURY, 1996a, p. 79).

Porém, cabe ressaltar que as discussões sobre a intervenção do governo central no ensino primário tomava corpo em diversos países. AZEVEDO (1976, pp. 151-152) argumenta que

Em 1918 rompia a Inglaterra esse movimento de reformas com o Education Act de Lord Fisher; em 1919-1920 iniciava-se, por uma série de medidas convergentes, a execução progressiva da grande obra planejada por Otto Gloeckel, em Viena; logo a seguir a Prússia e os Estados Alemães empreendiam, de 1922 a 1925, a reorganização de seus sistemas escolares, ...

Nesse sentido, muitos brasileiros, profissionais da educação, já estavam atentos a essa necessidade, ou tendência internacional. A exemplo disso, e sensível ao problema da educação primária no Brasil, o Ministro do Interior Alfredo Pinto, em agosto de 1921, expede um convite aos governadores dos Estados e ao prefeito do Distrito Federal para que se efetivasse a Conferência Interestadual de Ensino Primário. No convite havia o seguinte texto:

Vivamente empenhado em promover uma solução para as questões atinentes à situação e racionalização do ensino primário no Brasil, e segundo o exemplo de outros países cujas leis básicas consagram, nesse particular, princípio idêntico ao da nossa Constituição, resolveu o Governo Federal convocar uma conferência de representantes oficiais dos Estados, a reunir-se nesta Capital, em 12 de outubro vindouro, a fim de proceder ao estudo das referidas questões e sugerir medidas convencionais, face as atuais condições e necessidades do Brasil. Tratando-se de questões de interesse vital para o regime e para a nossa nacionalidade, espera o Governo Federal o concurso de V. Ex^a. para a realização de tal objetivo, de modo que o Brasil, ao comemorar o primeiro centenário de sua independência, já tenha conseguido dar a tão relevante problema uma solução digna de sua cultura exigida pela opinião unânime do país, e pela natureza do regime republicano. (Alfredo Pinto, 1921, Apud PRIMITIVO, 1942, p. 335).

Contudo, a Constituição de 1891 enrijecia os níveis de ensino como estruturas desconexas. Por isso, fazia-se necessário buscar alternativas em duas vias. Primeiro, sem negar a Constituição, o governo poderia *atuar* no ensino primário através de subvenções

dadas aos Estados. Foi isso o que fez, apenas para citar um caso, a lei nº 4242, de 1921, que autorizava o Governo Federal a abrir crédito a fim de subvencionar ao longo daquele ano as escolas nos Estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Consta também que, desde 1918, o Governo Federal vinha concedendo auxílio às escolas primárias em núcleos formados por imigrantes europeus, já com a preocupação de nacionalizá-las, pois até então eram controladas quase que exclusivamente por estrangeiros (Alfredo Pinto, 1921 Apud PRIMITIVO, 1942, p. 189). E, segundo, poderiam alterar a Constituição como tentativa de romper o monopólio dos Estados sobre esse ramo de ensino. E essa questão toma corpo nas discussões da Reforma Constitucional de 1926. É com essa preocupação que

na sessão de 7 de outubro de 1925, Tavares Cavalcanti volta à tribuna para concluir seu discurso em favor das teses pré-obrigatoriedade do ensino e de diretrizes nacionais coordenadas pela União. O analfabetismo é, para ele, a raiz da situação crítica da economia brasileira, sendo necessário superar o círculo vicioso de que o analfabetismo não se combate porque não se tem meios e não se tem meios porque 3/4 da população é analfabeta. Essa cadeia deve ser quebrada no ponto do analfabetismo. (CURY, 1996b, p. 97)

Se por um lado, as preocupações para com o ensino primário já se tornavam explícitas nas discussões que animaram a revisão constitucional de 1926, por outro, esse fato serviria apenas para sensibilizar os legisladores acerca das responsabilidades que a mudança de administração desse ramo de ensino acarretaria à União. A Constituição de 1891 manteve a gratuidade do ensino como um direito. Porém, por conta do caráter positivista e de um liberalismo oligárquico, ficou claro desde a sua promulgação que esse direito deveria limitar-se ao esforço individual de cada indivíduo. Do mesmo modo, a proposta que implementaria uma educação básica obrigatória iria contra o espírito dos legisladores da época. De fato, “com a gratuidade a cargo dos Estados, restará uma longa discussão se a União poderá ou não interferir nesta matéria, a fim de propiciar uma escolarização básica a toda a população” (CURY, 1996a, p. 79). Nos debates constitucionais sobre obrigatoriedade da educação, CURY (1996b, p. 91) ressalta a posição de Nicanor do Nascimento, que era contra o ensino obrigatório, mas, curiosamente, “menos por princípio e mais por não ver a existência de meios capazes de garantir princípios”. O legislador não estava totalmente errado, pois historicamente nunca antes havia a educação de massas, principalmente o ensino primário, sido pensada como uma questão *nacional*. Vale ressaltar que a Constituição outorgada por D. Pedro I, um século antes da revisão Constitucional de 1926, já afirmava a educação como um direito de todos. Entretanto, esse direito nunca foi *posto* em prática. Assim, a inexistências dos meios necessários, de que fala Nicanor do Nascimento, não pode ser atribuída ao acaso ou à pobreza do país, isso porque se a educação estava como estava era exatamente por resultado da uma

mentalidade fortemente presa às nossas origens coloniais, e aos interesses de grupos dominantes, mas agora estava posta na ordem do dia a sua superação. É pena que no Brasil os dias são embalados “em berço esplêndido” e muito pouco a revisão constitucional fez em relação à situação do ensino para o povo sob a tutela da União.

Porém, não podemos deixar de considerar que a década de 1920 foi de extrema importância para a educação no Brasil e, em particular, para o ensino primário. Isso porque, mesmo a União não controlando ainda esse ramo, nos Estados já surgiam educadores extremamente comprometidos com as *coisas* da educação e que já ocupavam altos cargos na burocracia administrativa. Assim, não demoraria muito para surgirem as primeiras reformas do ensino primário nos Estados e, mesmo não tomando proporções nacionais, serviram para mobilizar outros Estados e a população sobre as mudanças necessárias que deveria sofrer a educação em geral, e esse ramo de ensino, em particular.

Sobre essa questão, AZEVEDO (1976, p. 140) ressalta as contribuições de Caetano de Campos que empreendeu importantes reformas no ensino primário e, principalmente, na idealização de grandes escolas destinadas à formação de professores primários, sendo a Escola da Praça, fundada em 1896 por ele e que mais tarde levaria o nome de Colégio Caetano de Campos em sua homenagem, um bom exemplo disso (FARIAS, 2000, p. 147). Contudo, tais iniciativas, como dissemos, tomariam força apenas na década de 1920, tendo como exemplos de reformadores e reformas, por Estados, os seguintes: Lourenço Filho, no Ceará (1922-1923); José Augusto, no Rio Grande do Norte (1925-1928); Carneiro Leão, no Distrito Federal (1922-1926) e em Pernambuco (1928), Lisímaco da Costa; no Paraná (1927-1928), Francisco de Campos e Mário Casassanta, em Minas Gerais (1927-1928); Fernando de Azevedo, no Distrito Federal (1928); Anísio Teixeira, na Bahia (1928), entre outros (AZEVEDO, 1976, p. 153; MIRANDA, 1966, pp. 67-68).

Desta época, ainda, e de acordo com as diretrizes reformadoras, instalou-se em Pernambuco (1928), sob a Reforma Carneiro Leão, na Escola Normal, a 1ª cadeira de Sociologia, no Brasil, acompanhada de pesquisa de campo, que foi inaugurada e dirigida, científica e empiricamente, durante 2 anos, por Gilberto Freyre. (MIRANDA, 1966, pp. 67-68)

Ainda, no espírito da renovação da educação, principalmente da primária, naquela década foi fundada a Associação Brasileira de Educação, em 1924, por Heitor Lira, servindo como foco aglutinador de educadores de diversas regiões do país. Esta associação atuou na convocação e organização de congressos e conferências sobre educação, “das quais três, a de Curitiba, em 1927, a de Belo Horizonte, em 1928, e a de São Paulo, em 1929, se realizaram antes do advento da Revolução [de 1930]” (AZEVEDO, 1976, p. 155).

Exceto por um único congresso sobre educação, planejado ainda no Império, em 1883, até 1922 nada havia sido feito nesse sentido. Entretanto, no período de 1922 a 1937, foram organizadas nove conferências sobre educação, sendo duas delas de iniciativa oficial. Também, foi organizado um congresso do ensino superior em 1927, em comemoração do centenário da fundação dos primeiros cursos jurídicos no país, além de outras sete conferências organizadas pela ABE (AZEVEDO, 1976, p. 155).

Essa sociedade de educadores, — a primeira que se instituiu no Brasil, com caráter nacional, foi, sem dúvida, um dos instrumentos mais eficazes de difusão do pensamento pedagógico europeu e norte-americano, e um dos mais importantes, se não o maior centro de coordenação e de debates para o estudo e solução dos problemas educacionais, ventilados por todas as formas, em inquéritos, em comunicados à imprensa, em cursos de férias e nos congressos que promoveu nas capitais dos Estados.

As novas correntes do pensamento pedagógico que já se esboçavam em publicações, sobre temas especiais, como os trabalhos de Carneiro Leão sobre educação rural (1918), de Medeiros e Albuquerque sobre a questão dos testes (1924), de Antonio Monteiro de Sousa e de José Augusto tendem a definir-se em São Paulo, no primeiro inquérito que se realizou sobre a instrução pública em geral, nesse Estado. De fato, em 1926, o autor desta obra, então redator D'O Estado de São Paulo, organizou e dirigiu, nesse grande diário o maior inquérito que se promoveu entre professores, sobre o ensino de todos os graus, orientando os debates nos seus artigos de introdução e nos seus questionários, comentando os depoimentos nos seus artigos finais, levantando as questões educacionais de maior interesse e encarando-as, como o fizeram alguns professores interrogados, não somente de ponto de vista pedagógico, mas ainda sob seus aspectos filosóficos e sociais. (AZEVEDO, 1976, p. 155)

É daquele período também a edição da Revista semanal *Educação*, dedicada às questões da educação no Brasil (AZEVEDO, 1976, p. 155).

Assim, na década de 1920, acontecia um movimento renovador na educação e mesmo que em linhas gerais ainda fosse delineado/influenciado por estudos e propostas estrangeiras, a demanda era verdadeiramente nacional.

Naturalmente, em muitos Estados nada acontecia. Porém, o espírito de mudança do ensino já contagiava setores sociais importantes e despertava na população brasileira certa consciência sobre a formação de *seus filhos*. A questão estava definitivamente posta. A sua superação era apenas uma questão de tempo.

O acúmulo quantitativo e qualitativo de forças em prol de uma mudança radical dos rumos políticos e culturais do país atravessou os anos de 1920, deixando para trás grandes marcos não apenas institucionais, mas também culturais, como já foi mencionado, e encontrou na Revolução de 30 um marco, de algum modo, *definitivo* para aquele momento histórico. Subindo ao poder um governo de aliança, arrefeceu-se a luta e logo os progressistas perceberiam que a velha ideologia do *mudar para não mudar* entraria em cena. Os grupos

dominantes atrelados ao antigo governo não abririam mão de seus privilégios e viam no Governo Vargas uma forma de continuar no poder de um modo indireto...

Contudo, na educação, logo após a Revolução de 30, certo espírito renovador toma corpo tendo à frente Francisco Campos, que coloca em prática uma das maiores reformas do ensino no Brasil até aquele momento.

Pelo decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, organizou o curso secundário em 7 anos, dividendo-o em duas partes; a primeira de 5 anos que constituía o denominado curso fundamental, ou seja curso de formação do homem, que através de hábitos, atitudes e comportamento se habilite a viver integralmente e a ser capaz de decisões convenientes e seguras em qualquer situação; e a segunda de 2 anos, que constituía o curso complementar, para a adaptação dos estudantes a especializações profissionais futuras. (MIRANDA, 1966, p. 70)

A reforma instituiu um sistema seriado de ensino, acabando definitivamente com os espectros das Aulas Régias que ainda permaneciam atreladas aos sistemas de preparatórios para o ensino superior. Unificou as tradicionais disciplinas de aritmética, geometria e álgebra na disciplina de matemática, mas mantendo ainda o mesmo rigor formal e clássico de seu ensino, completamente desvinculado de qualquer aplicação prática. Também instituiu um currículo nacional elitizado, que tinha na figura do inspetor de alunos, uma figura quase militar, um modo de ver cumprida as determinações oficiais. Englobou os cursos secundários, superior e o ensino comercial e, mesmo não englobando os três níveis de ensino – primário, secundário e superior –, a reforma quebrava o monopólio estatal do acesso ao ensino superior e a hegemonia do ensino secundário como preparatório para o ensino superior, mesmo mantendo a dupla finalidade, a de propiciar uma formação geral e a de preparar para o ensino superior (ROMANELLI, 1980, pp. 135 e segs.; MIRANDA, 1966, p. 70; PILETTI & PILETTI, 1988, 209; ROCHA, 1996, pp. 136-137).

Um outro fato importante, que merece destaque nessa reforma, diz respeito à existência de certo ambiente favorável à ruptura de velhos padrões herdados ainda do passado recente e da mentalidade oligárquica presentes nas estruturas administrativas. Contudo, se o reformador tinha a intenção – e tudo nos leva a crer que não tinha - de romper essas barreiras, não obteve êxito. Principalmente por terem sido vitoriosas algumas teses defendidas pela igreja católica em relação ao oferecimento do ensino religioso nas instituições (públicas) de ensino. Desde a Constituição de 1891, que decretou o tipo de ensino oficial como leigo, a igreja católica nunca deixou de buscar (re)oficializar a sua presença na escola; exatamente em um momento inusitado de nossa história é que ela conseguiria algo concreto nessa direção. Porém, o fato de o ensino ter sido *decretado* leigo nunca impediu a Igreja de angariar a maior quantidade de alunos para seus colégios. Por um lado, certamente a nossa herança cultural,

fortemente sedimentada na doutrina católica, desempenhou papel importante junto aos membros da classe dominante, de modo que encontravam no ensino do tipo religioso um currículo mais afinado com os seus objetivos de *classe*. E por outro lado, historicamente a igreja nunca mostrou interesse em oferecer um ensino gratuito junto às classes menos favorecidas – aliás, em vários momentos as teses católicas eram taxativamente contra esse tipo de ensino. Então, qual era o real interesse da Igreja ao querer oficializar a sua presença no ensino, sendo que ela nunca abandonara o segmento que mais lhe interessava - a elite – e nutria certa aversão ao tipo de ensino oficial que principiava-se a instituir – o gratuito?

De acordo com HORTA (1996a, p. 150), Francisco Campos, já na Revisão Constitucional de 1926, havia tentado fazer aprovar as emendas católicas de reintrodução do ensino religioso na escola oficial, porém, como foi dito, apenas quando Ministro da Educação e Saúde do Governo Provisório, é que obteve êxito; “na proposta de Campos esta reintrodução do ensino religioso não tinha apenas uma dimensão ideológica. Tratava-se da utilização da doutrina católica como instrumento de luta contra as ideologias internacionalistas, de legitimação do autoritarismo e de afirmação do nacional” (HORTA, 1996a, p. 150).

Dito de outro modo, a volta do ensino religioso estava, de um lado, em consonância com os objetivos do Governo que subia ao poder após a Revolução de 30 que, de algum modo, estava ainda preso às velhas estruturas que a Revolução intentou derrubar. E, de outro lado, a Igreja, antevendo as bases de seu ensino e principalmente de sua influência na vida nacional, ameaçadas com a possibilidade de um ensino nacional obrigatório, gratuito, leigo e para ambos os sexos, via certa possibilidade de manter sua influência através do ensino religioso *obrigatório* (ROMANELLI, 1980, pp. 141-142). E nesse jogo de duplo interesse, a Igreja Católica, contando com o apoio do Governo Vargas, conseguiu na Constituição de 1934, não sem reação dos renovadores, aprovar algumas de suas teses, sendo a mais importante a introdução, agora constitucionalmente, do ensino religioso em todas as escolas públicas do país.¹⁵⁵

Também, por conta da política de equiparações da Reforma Francisco Campos, que promoveu a equivalência e oficialização entre as escolas públicas e privadas, o setor privado encontrou terreno fértil ao seu desenvolvimento, levando a acontecer, nas décadas de 30 e 40,

¹⁵⁵ De acordo com o texto constitucional, o ensino religioso seria de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno, manifestada pelos pais ou responsáveis e constituía matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais. A questão volta à cena política na Constituição outorgada por Vargas, em 1937. No texto, o ensino religioso poderia ser contemplado como matéria de curso ordinário das escolas públicas, normais e secundárias. Não poderia, porém, constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores, nem de frequência compulsória por parte dos alunos (ROMANELLI, 1980, pp. 141-142).

o que ROCHA (1996, p. 137) chamou de “boom” na educação, relativo à “expansão do ensino secundário de caráter privado” no país, de tal modo que

Chegou-se, assim, à formação de um empresariado de ensino, que já no início dos anos de 1940 começa a agir como um ator político específico. (No período anterior, o ator educacional privado confundia-se fundamentalmente com a organização eclesial católica). O crescimento do setor privado foi um fator inibidor da iniciativa pública, restringindo-se o ensino público àquele tempo a algumas escolas de grande porte e de caráter modelar. (ROCHA, 1996, p. 137)

De tudo isso se depreende que a Reforma Francisco Campos, grosso modo, mesmo sendo um marco na história educacional do país, estava atrelada às velhas estruturas e tradições escolares do país. E mesmo quebrando a hegemonia dos preparatórios que minavam o ensino secundário, manteve a forte presença das letras num currículo ainda propedêutico, com um ciclo complementar – de 2 anos – que era, de certo modo, um anexo dos cursos superiores aos quais aspiravam os alunos (ROMANELLI, 1980, pp. 135 e 139).

Na mesma direção, manteve certo menosprezo pelos cursos técnicos profissionalizantes, pois apenas o ensino secundário clássico possibilitava o acesso ao ensino superior, mantendo a tradição liberal-aristocrática de educação voltada para as carreiras liberais, num sistema ainda altamente seletivo e elitista. Vale dizer que a implementação de um ensino técnico profissionalizante em larga escala naquele momento histórico estaria em consonância não apenas com as necessidades do país de avançar em direção a um desenvolvimento industrial/tecnológico, mas iria também ao encontro da demanda por esse tipo de ensino. Contudo, a tradição falou mais alto e o que foi feito muito provavelmente o foi como modo de apaziguar as forças sociais que lutavam por esse tipo de ensino, nada mais que isso.

O fato é que, ao manter a mesma *ideologia* do sistema educacional vigente até então, a Reforma Francisco Campos não representou um rompimento de estruturas e, mesmo propiciando um aumento no oferecimento de vagas, nada mais fez que *alargar* o sistema vigente. Desse modo, diluiu o dualismo do sistema que separava as escolas entre oficiais e não oficiais, e ensino secundário para a elite e primário para o povo. Por isso a Reforma apenas deslocou a dualidade do sistema, ficando agora a escola de formação clássica, com direito ao acesso aos cursos superiores, *destinada* à elite, e a escola secundária profissionalizante, que não dava acesso aos cursos superiores, para o povo¹⁵⁶. As

¹⁵⁶ Apenas com a Lei 1821, de 12 de março de 1953, todos os cursos de nível médio seriam reconhecidos como degraus diretos para o ensino superior, rompendo a rigidez do ensino clássico privilegiadamente preparatório ao curso superior (TEIXEIRA, 1976, p. 50), desde que os concluintes, em qualquer um dos cursos técnicos - industrial, comercial, ou agrícola - se submetessem a exame de adaptação, representando assim, uma equivalência parcial entre os sistemas propedêutico e profissional de ensino (SANTOS, 2000, p. 218)

conseqüências disso não poderiam ser outras que não o esvaziamento das escolas profissionalizantes e a expansão da escola de formação clássica. Isso porque, ao contrário talvez do que o Governo e a elite esperavam,

o povo resolveu ingressar, não na escola ‘prática’, que a priori se lhe destinou, mas na ‘acadêmica’, com tanto maior razão, quanto se pretende que seja esta a escola de formação da ‘elite’ e o povo não vê razão de ele também não se fazer ‘elite’, e por tão simples processo, quanto o de estudar somente com a cabeça e não com as mãos e aprender latim e não a trabalhar inteligentemente. (TEIXEIRA, 1976, p. 72)

Além dessas questões que contribuíram para corroborarem o “boom” da escola clássica, de caráter privado, após 1930, em detrimento da profissionalizante, uma outra questão também contribuiu para isso. A escola de formação clássica certamente era mais barata que a profissionalizante, que além de necessitar de um profissional docente de difícil *improvisação*, necessitava também de laboratórios, instrumentos e materiais extremamente caros. Isso já há muito o percebera o setor privado, que atuando juntamente com a Igreja Católica para que a situação não se alterasse, despontava como o *maior oferecedor* de educação no país, mas sem o mínimo interesse pelas escolas técnicas que ficaram legadas às mazelas da administração pública.

Analisando a educação brasileira, TEIXEIRA (1976, p. 78), com muita propriedade, afirma que o sistema de ensino em nosso país foi feito para impedir o desenvolvimento educacional. A reforma Francisco Campos e as que a seguiram, incluindo-se as LDBs, lhe deram razão.

Para finalizar, não podemos deixar de reconhecer que a Reforma Francisco Campos desenvolveu um papel de extrema importância ao organizar as Universidades no país, propiciando, como conseqüência, a formação dos professores de ensino secundário nas Faculdades e Centro de Educação, ligados às Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, como já foi salientado.

A formação de professores para o ensino secundários (e superior)

Como já foi dito, antes de 1937 nenhum professor que atuava no ensino secundário tinha formação específica, devido à inexistência de institutos especialmente criados para isso. Eram médicos, advogados e curiosos em geral que buscavam complementar a sua renda ministrando aulas. Apenas com a Reforma Francisco Campos, de 1931, é que os Institutos de Educação foram criados e os cursos de Licenciatura, implementados. Contudo, algumas iniciativas chegaram a esboçar-se no sentido de se criar Escolas Normais Superiores,

destinadas à formação do professor secundário. Uma dessas iniciativas ocorreu em 1912 e teve como autor Miguel Calmon. Em seu projeto de lei, o Art. 1º dizia: “Fica, desde já, criada uma *Escola Normal Superior* na Capital Federal, com o fim de formar professores para as matérias que constituem o curso das escolas normais” (Apud PRIMITIVO, 1942, p. 224).¹⁵⁷ Como sabemos, a Câmara não aprovou o projeto.

Uma outra tentativa ocorreu em 1921, como diretriz votada na Conferência Interestadual de Ensino Primário, chamada pelo Ministro Alfredo Pinto, quando foi resolvido, entre diversas outras coisas, que “a União fundaria uma *Escola Normal Superior para a formação dos professores das escolas normais e inspetores de ensino*, e mais estabelecimentos da mesma categoria serão instalados, de acordo com as necessidades regionais e na proporção dos recursos disponíveis” (PRIMITIVO, 1942, p. 338). Todos os 31 membros da Conferência assinaram as conclusões do encontro, menos um representante do Estado do Rio Grande do Sul, Carlos Penafiel, por considerar “uma verdadeira usurpação das prerrogativas conferidas pela Constituição Federal” (Apud PRIMITIVO, 1942, p. 341).

O ministro Alfredo Pinto, em seu último relatório, argumentou, entre outros assuntos, sobre “d) a nacionalização do ensino primário, e a sua maior difusão, por todos os meios diretos e indiretos, a fim de sairmos da triste situação que nos assinalaram as estatísticas; e) ampliação do regime universitário. Parece também de maior acerto a instituição de uma *Escola Normal Superior, federal, para a formação de professorado secundário*” [grifo nosso] (Apud PRIMITIVO, 1942, p. 224). No ano seguinte, 1923, é Azevedo Sodré quem apresenta um substitutivo à diretriz tirada na Conferência Interestadual de 1921, que criaria, entre outros órgãos, uma “Escola Normal Superior no Rio de Janeiro e Escolas Normais nos Estados” (Apud PRIMITIVO, 1942, pp. 232 e 342).

O fato é que todas essas propostas foram longamente debatidas, mas não obtiveram a aprovação da Câmara; o “Governo, porém, entendeu mais uma vez, na decretação e execução da reforma de 1925, abandonar este objetivo principal e alargar mais uma vez cursos de escolas superiores...” (PRIMITIVO, 1942, p. 342).

Dito de outro modo, os setores sociais comprometidos com a manutenção de privilégios e com o abandono das causas sociais e/ou voltadas para o povo, venceram mais uma vez. E nada se fez. Talvez porque, para o grupo dominante, o tipo de educação que era oferecido estava adequado aos seus interesses.

¹⁵⁷ No projeto eram previstas, inclusive, as regras para suprimento das despesas que seriam geradas com a Lei. Uma das fontes não deixa de ser curiosa. No Art. 8º dizia: “Fica igualmente criado o *imposto especial* de consumo de \$100 por litro de álcool puro e, proporcionalmente ao grau alcoólico, por litro de aguardente de produção nacional” (Apud PRIMITIVO, 1942, p. 224).

Nesse panorama, ao manter o ensino primário como uma atribuição dos Estados, por um lado decretava-se a sua falência e com isso as massas populares eram mantidas longe dos ramos de ensino secundário e superior. E, por outro lado, não precisariam ter uma preocupação com a qualidade destes últimos ramos de ensino, que eram considerados apenas como um ornamento a mais, como um distintivo de classe. A exemplo disso:

A aceitação tranqüila pelos políticos brasileiros de um ensino elementar gratuito e, ao contrário, as dificuldades em estabelecer um ensino secundário grátis, fato que só ocorreu após 1945, comprova a natureza elitista do curso, criado para atender as classes dirigentes, além de ser um curso exclusivamente reservado aos jovens do sexo masculino. O ensino secundário feminino foi apenas objeto de eventuais propostas, limitando-se a ser exercido em poucas escolas confessionais ou particulares leigas. (BITTENCOURT, 1993, p. 58)

Desse modo, não havia também interesse com a formação dos professores que atuavam no curso superior, sendo um argumento muito comum para justificar esse fato o seguinte: “como não é somente o engenheiro, nem o médico que sabe física, química, etc., não parece razoável exigir-se diploma acadêmico do candidato ao magistério superior” (PRIMITIVO, 1942, p. 91).

Nossa intenção, até aqui, foi simplesmente pintar um panorama acerca da situação do país tendo como pano de fundo as mentalidades e ideologias explicitadas através das diversas reformas pelas quais passaram os sistemas de ensino. Vale enfatizar que “é preciso estar consciente das limitações da educação como mecanismo capaz de superar as desigualdades sociais e econômicas entre indivíduos. As causas destas desigualdades estão na própria forma de organização da sociedade e, por isso, é pequena a contribuição das reformas educacionais para a solução das contradições sociais” (COSTA, 1984b, p. 98). Ou seja, os sistemas educativos, antes de serem os responsáveis pela situação geral da sociedade são, sobretudo, um resultado dela. Contudo, mesmo não sendo fácil mensurar os benefícios da educação, não podemos negar que eles existem:

a educação pode melhorar a condição econômica das pessoas, contribuir para a formação de comportamentos socialmente aceitos, melhorar o nível de nutrição e de saúde e facilitar a mobilidade social. (...) A educação pode proporcionar maior coesão social, assegurar estabilidade política e assim por diante. Num país em desenvolvimento, muitas destas dimensões ganham um significado maior. Quando a pobreza assume proporções consideráveis, a renda se concentra nas mãos de uma minoria e as condições de saúde e de habitação estão bem aquém do desejável, então a educação é a única alternativa que resta para o pobre. Isto não quer dizer que seja a tábua de salvação. Ela é a única tábua. O pior é que nestas condições a educação também é mal distribuída (...)

É importante frisar que a educação não é panacéia para os males sociais, mas é uma alternativa importante a ser levada em conta.

(...) há razões suficientes para acreditar que ela pode, pelo menos, contribuir para que milhares de indivíduos deixem de ser tão miseráveis. (COSTA, 1984, pp. 64-64)

E a elite brasileira parece ter entendido isso muito antes que os pobres em geral.

E os imigrantes?

Não podemos deixar de mencionar, nesse quadro, a influência que os imigrantes desempenharam nas questões educacionais. Enquanto “na 1ª década do Século XX, na capital do país, as escolas primárias encontravam-se isoladas e dispersas” e os “alunos eram matriculados pelo exame dos dentes, quando não podiam apresentar a certidão de nascimento – a troca dos dentes de leite pela dentição permanente constituíam prova suficiente de idade escolar” (NUNES, 2000, 377) – situação muito distinta era a dos imigrantes que aqui aportavam aos milhares.

Um fato importante na história da imigração para o Brasil relaciona-se às medidas que foram tomadas pelo Imperador – apoiado pela elite agrária que administrava o país – para direcionar os imigrantes para as atividades às quais eles se destinavam – a lavoura – em substituição à mão-de-obra escravizada. Desse modo, foi de grande importância a Lei de Terras, de 1850, que propiciaria a criação de grandes latifúndios e impediria que pequenos agricultores tivessem acesso à posse da terra, obrigando os imigrantes a buscarem o trabalho assalariado na lavoura (MALERBA, 1999, p. 100). Além disso

A produção para exportação estava organizada no sistema de grandes plantações, exigindo uma imobilização de capital que não era acessível aos colonos em sua etapa de instalação. Em todo caso, se se decidissem a plantar café, os colonos teriam que concorrer com empresas que exploravam a mão-de-obra escrava. Demais, é perfeitamente explicável que a classe dirigente da economia cafeeira, cuja influência no governo já era decisiva, não demonstrasse nenhum interesse em subsidiar uma imigração que em nada concorreria para solucionar o problema da mão-de-obra em suas plantações e que com ela viesse a concorrer no mercado do café. (FURTADO, 1963, p. 157)

Entretanto, a substituição da mão-de-obra escravizada era apenas um dos objetivos da imigração forçada e muitas vezes financiada pelo governo imperial. Estava em jogo também interesses políticos relacionados à posse da terra em algumas regiões e, de modo por vezes velado, certa intenção de branquear a população brasileira “além de pautada na crença da superioridade inata do trabalhador europeu” (KREUTZ, 2000, p 349).

A questão da imigração no Brasil tem início nos primeiros anos do período Imperial, com a colônia alemã de São Leopoldo, no Rio Grande do Sul, mas devido à precariedade das

condições da colônia, relacionada à falta de um mercado interno para escoar seus excedentes, entre outros motivos, ela não logrou êxito.

Outras tentativas foram feitas nos anos seguintes, mas sem muito êxito. Inclusive, em 1852, o Senador Vergueiro, um grande produtor de café do Estado de São Paulo, acreditando na superioridade da mão-de-obra assalariada em comparação à escravizada, “se decidiu a contratar diretamente trabalhadores na Europa. Conseguindo do governo o financiamento do transporte, transferiu oitenta famílias de camponeses alemães para a sua fazenda, em Limeira. A iniciativa despertou interesse e mais de duas mil pessoas foram transferidas, principalmente de estados alemães e da Suíça, até 1857” (FURTADO, 1963, p. 157). Contudo, nessas fazendas foram mantidas condições de trabalho não muito melhores que aquelas vividas pelos negros escravizados, e o resultado devido às contradições entre o fazendeiro e os imigrantes foi um levante em 1857 que exigiu a intervenção do Governo (MALERBA, 1999, p. 35; BASBAUM, 1982, p. 143). Esse caso fez com que se desenvolvesse na Europa certa aversão à imigração para o Brasil e também exigiu do Governo grande investimento em propaganda nos anos seguintes, numa tentativa de mudar a imagem do país no exterior.

O fato é que, depois de lançadas as bases para a formação da grande corrente imigratória, que tornaria possível a expansão cafeeira no Estado de São Paulo, nos anos seguintes, o imigrante europeu, ajudado pelo seu governo e pelo governo brasileiro, “chegava à plantação do café com todos os gastos pagos, residência garantida, gastos de manutenção assegurados até à primeira colheita. Ao final do ano estava buscando outra fazenda em que lhe oferecessem qualquer vantagem” (FURTADO, 1963, p. 167). E assim, um número cada vez maior de imigrantes europeus entra no país. Apenas no Estado de São Paulo, o número de imigrantes “sobe de 13 mil, nos anos de 1870, para 184 mil no decênio seguinte e 609 mil no último decênio do século. O total para o último quartel do século foi 803 mil, sendo 577 mil provenientes da Itália” (FURTADO, 1963, p. 160).

Não demoraria muito para que essa massa de imigrantes começasse a desempenhar uma influência mais significativa na vida nacional, além de suas atividades braçais na lavoura. Será exatamente na educação onde encontraremos os primeiros indícios disso.

De um lado, em 1890, o índice de analfabetismo da população brasileira era de 85%; em 1900, era de 75% e em 1920, continuava em 75% (RIBEIRO, 1979, p. 78). Para uma população com aproximadamente 14.000.000 de habitantes, no final do século XIX havia apenas 250.000 alunos nos cursos primários, ou seja, apenas 1,785% da população. A situação dos níveis secundário e superior era ainda pior. Apenas para citarmos um exemplo, em 1864 havia 826 alunos matriculados no curso de Direito; 294, no de Medicina; 145, no de Engenharia e 104, na Escola Militar (MORAIS, 1989, p. 103); em termos percentuais esses

números são insignificantes, se comparados com a população toda. Sobre essa questão, BITTENCOURT (1993, p. 39) argumenta que o número de analfabetos brasileiros, no final do século XIX, era tão alarmantemente alto, se comparado aos de países “civilizados”, incluindo-se aí a Argentina e o Chile, que chegavam a constranger nossos políticos.

E do outro lado, os índices de alfabetização dos imigrantes que chegaram pelo porto de Santos, entre os anos de 1908 e 1932, apenas para citar um caso, eram: alemães, 91,1%; japoneses, 89,9%; italianos, 71,3%; portugueses 57,7%; espanhóis; 46,3% (KREUTZ, 2000, p. 353); enquanto que em 1920 o Brasil tinha apenas 25% da população alfabetizada!

Pautados nesses índices, é possível supor que os imigrantes chegavam ao Brasil em melhores condições de alfabetização – e de cultura geral – que os brasileiros. Assim, eles não teriam por que submeter seus filhos às – poucas – escolas oficiais que existiam. Uma consequência natural disso, entre outros fatores, foi a implantação de escolas adequadas a cada cultura que imigrava. Alguns, como os italianos, inclusive recebiam subvenções e materiais didáticos dos governos de seus países de origem.

Desse modo, até 1875, a comunidade alemã já contava com 99 escolas (50 católicas e 49 evangélicas), em 1900 com 308 escolas no Rio Grande do Sul e, em 1935, com 1041 escolas (429 católicas, 570 evangélicas e 42 mistas) (KREUTZ, 2000, p. 355).

KREUTZ (2000, p. 356) argumenta que a comunidade alemã era bem engajada nas questões educacionais, chegando a produzir, entre 1917 e 1938, mais de 50 manuais didáticos para uso em suas escolas, mantendo uma associação e um jornal próprios de professores.

Sobre a imigração de origem polonesa, em 1914 havia: no Paraná – 46 escolas com 1860 alunos; no Rio Grande do Sul – 17 escolas com 425 alunos; em Santa Catarina - 1 escola; e em 1920 foi fundada a União dos Professores das Escolas Polonesas no Brasil, que entre outras coisas promovia o treinamento para professores nas férias; além de possuírem uma biblioteca volante, editavam cartilhas próprias para seus alunos, entre outros materiais (KREUTZ, 2000, pp. 361-362).

E por etnia, em 1939, havia: 1579 escolas alemãs; 396 escolas italianas; 349 escolas polonesas; 178 escolas japonesas (KREUTZ, 2000, 355).

Por um lado, com a queda do preço do café no mercado internacional, a imigração para o Brasil, desde o início da década de 1930, já havia deixado de ser uma prioridade para o Governo Brasileiro, que principia a impor certas restrições imigratórias (AZEVEDO, 1976, p. 244).

E por outro lado, com o nacionalismo presente nas teses/ideologias do governo Vargas, os imigrantes não poderiam continuar representando uma espécie de *estado*

estrangeiro no território brasileiro, por isso, a única solução encontrada foi a nacionalização compulsória de todos os estrangeiros em 1938. E na mesma direção

O governo da União, retomando a política timidamente ensaiada em 1918, desenvolveu desde 1937 uma ação intensamente nacionalizadora das escolas no sul do país e, especialmente, em Santa Catarina e no Rio Grande do Sul e, enfrentando fortes organizações que recebiam subvenções e influências estrangeiras, promoveu, por um conjunto sistemático de medidas, a adaptação dos imigrantes e seus descendentes ao meio nacional. Essa obra de nacionalização, em mais larga escala, o governo federal a empreendeu com vigor e conduziu metodicamente, quer amparando a iniciativa dos Estados, como no Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo e Espírito Santo, onde, de 1937 a 1941, foram fechadas 774 escolas particulares ‘desnacionalizantes’ e substituídas por 885 escolas públicas, abertas nos mesmos locais, quer concedendo, em 1940, auxílio especial a esses Estados para a construção de prédios escolares nas aglomerações de população estrangeira, quer dando nova organização aos núcleos coloniais, cuja fundação se condicionou às exigências do interesse nacional. (AZEVEDO, 1976, p. 198)

Naturalmente, tais medidas para os imigrantes e seus descendentes representaram certo retrocesso em suas organizações educacionais, pois, como sabemos, o sistema de ensino nacional era desorganizado e elitizado, além de pautado em certa dualidade entre ensino clássico, com direito de acesso ao ensino superior, e profissionalizante, sem esse direito e destinado às classes menos favorecidas, como mencionamos.

O fato é que, após os anos de 1930, “o fenômeno de condensação urbana adquiriu uma intensidade sem precedentes na história do país, desenvolvendo-se notavelmente as populações de Porto Alegre, Curitiba, Belo Horizonte, Recife e, mais que todas, as do Rio de Janeiro e São Paulo”. (AZEVEDO, 1976, p. 244). Além disso, com as restrições à imigração, intensifica-se o movimento de migração interna, que teve início nos anos de 1920, de todos os Estados em direção às lavouras do sul, especialmente, às de São Paulo.

Assim, essas massas humanas que procuravam os grandes centros, principalmente do sul e sudeste do país, apresentariam uma forte pressão no sentido de alargar os mecanismos de acesso aos sistemas de ensino. E, naturalmente, o ensino do tipo clássico não supriria as necessidades dessa *nova* demanda e, muito menos, o ensino técnico existente era suficiente, tanto em termos de quantidade de vagas, quanto em termos da qualidade e tipos de cursos oferecidos. A situação colocada pela reforma de ensino de 1930 não se sustentava mais. Havia necessidade de nova mudança nos sistemas de ensino.

Entramos assim numa nova fase da educação brasileira, marcada por novas dualidades: entre o ensino público-gratuito e o privado; entre o ensino clássico-propedêutico e o técnico-profissionalizante.

As Reformas do Ensino: de 1931 a 1970

Antes de falarmos das reformas ocorridas depois de 1931, cabe nos determos um pouco mais naquele período histórico.

A Revolução de 30 em muitos aspectos representou um divisor de águas na história nacional e, mesmo na educação, sob uma análise superficial dos acontecimentos, poderíamos entender desse modo as mudanças/reformas ocorridas naquele período, marcado pela centralização das decisões educacionais na União, o estabelecimento da escola seriada em substituição definitiva ao esquema de aulas avulsas, entre diversas outras mudanças trazidas pela reforma Francisco Campos. Entretanto, uma análise mais cuidadosa dos fatos nos permite afirmar que os acontecimentos, em sua *totalidade*, não se desvencilharam de uma velha mentalidade aristocrática e elitizada, sob a qual a reforma apenas veio corrigir alguma distorção gerada pelo ambiente de reivindicações acumuladas ao longo dos conturbados anos de 1920. Se as mudanças daquele começo de década representaram um divisor de águas, foi no sentido de explicitar a nova tática adotada pela elite para garantir os mesmos privilégios que o sistema escolar anterior lhes conferia.

Como já foi dito, o sistema educacional brasileiro sempre foi dual, ficando os pobres com o ensino primário, gratuito e a elite, com o ensino secundário propedêutico e o superior profissionalizante, pagos. Porém, esse estado de coisas encontrou a Revolução de 30 em seu caminho e deveria ser colimado, visando a satisfazer uma classe média que há algum tempo já se organizava e tinha na ampliação das condições de acesso à educação um dos seus principais focos de reivindicações. Mas os anos de 1930 encontram também uma elite agrária já há muito tempo empobrecida por conta da decadência do latifúndio, que ainda agonizava na tentativa de manter seus privilégios adquiridos anteriormente, restando a seus filhos apenas a fronteira da educação para as funções do Estado, à política e às profissões liberais. Exatamente por isso, a Reforma Francisco Campos, e as que se seguiram até a década de 1960, não poderiam instituir um sistema escolar público, gratuito e universal, “pois abriria as portas a uma possível deslocamento das camadas sociais” (TEIXEIRA, 1976, p. 98). A solução encontrada, pautada em certo *instinto de defesa e de conservação* das classes dominantes, como coloca TEIXEIRA (1976, p. 98), seria engenhosa se não fosse trágica para a maior parte da população, além de manter forte influência em todos os acontecimentos educacionais brasileiros dos anos seguintes.

A escola primária pública e gratuita, com uma forte presença dos valores de classes médias, já era um fato e não havia por que modificá-la. Já no ensino superior e secundário, havia necessidade de se instituir modificações de modo que acalmassem os *ânimos* tanto da classe média, quanto da elite. Assim, foram instituídos dois tipos de escolas secundárias: uma

propedêutica e preparatória ao ensino superior – paga, pois oferecida em colégios particulares – destinada à elite, e outra, dividida entre normal e profissionalizante, além de pública, gratuita e em número reduzido, destinadas ao povo.

Criados tais óbices para o ensino superior, poderia o mesmo ser público e gratuito. E foi o que se fez, ficando deste modo assegurada às classes dominantes, mas em parte já empobrecidas, do país, a oportunidade de dar a seus filhos a educação necessária às carreiras burocráticas e liberais, com que as boas famílias brasileiras contavam superar as dificuldades da desagregação da classe agrária (TEIXEIRA, 1976, p. 99).

Mesmo nesse ensino superior gratuito, a elite soube conservar em seu poder os cursos de maior prestígio social: os cursos de Medicina; os de Engenharia; e, principalmente, os de Direito. O restante, de certo modo, não lhes interessava, poderiam ser deixados aos desgarrados das classes inferiores que conseguissem romper o sistema...

O estado de coisas implantado era de algum modo tão natural para as elites que administravam o país, que na Constituição de 1937, outorgada por Getúlio Vargas, o texto relativo ao ensino profissionalizante dizia que “destinava-se às classes menos favorecidas” (ROMANELLI, 1980, p. 152; PILETTI & PILETTI, 1988, p. 211; RIBEIRO, 1979, p. 133; AZEVEDO, 1976, 194, TEIXEIRA, 1976). Desse modo, a dicotomia entre trabalho manual e intelectual nutrida com certo preconceito, desde os tempos mais remotos de nosso processo de construção sócio-cultural, ainda é mantida em 1937, tendo as suas conseqüências muito bem explicitadas através dos sistemas de ensino.

Nesse panorama é aprovada, entre 1942 e 1943, a Lei Gustavo Capanema, que por estar presa às estruturas da política do Governo Vargas, representou um retrocesso em termos da instituição de um sistema nacional de educação que relevasse as necessidades do Brasil naquele momento histórico. Isso porque visava, entre outras coisas, a proporcionar uma cultura geral e humanística, explicitar uma política patriótica e nacionalista que tinha um forte caráter fascista, autoritário e populista, além de oferecer uma formação geral para o ingresso no curso superior. Dito de outro modo, a Lei Capanema apenas reafirmou o ensino propedêutico e aristocrático, que tinha como objetivo preparar a elite para o ingresso nos cursos superiores (ROMANELLI, 1980, pp. 157 e segs.), deixando às camadas populares uma estrutura de formação técnica mesmo que desligada das necessidades imediatas da população, além de ser oferecida por (poucas) instituições privadas.

Desse modo, as demandas sociais por uma maior oferta de vagas nas escolas secundárias exigia do Governo uma saída, de modo a manter incólume o ensino superior ainda como um distintivo de classe. Seguindo essa lógica, é criada uma legislação nacional específica ao ramo técnico de ensino – Leis Orgânicas -, a partir de 1942, criando o Ensino

Comercial, em 1943; o Ensino Industrial, em 1942; o Ensino Agrícola, em 1946; o SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial e o SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, em 1942 e 1946, respectivamente; também são aprovadas a Lei Orgânica do Ensino Secundário, 4244/42 e 6141/43, a Lei Orgânica do Ensino Primário, 8529/46 e a Lei Orgânica das Escolas Normais, em 1946, entre outras (ROMANELLI, 1980, p. 154; PILETTI & PILETTI, 1988, p. 211; MIRANDA, 1966, p. 83). Na Lei do Ensino Normal, foi instituído um currículo ainda preso a uma cultura geral, distante de uma formação mais profissional dos docentes. Além disso, determinava a proibição de ingresso nos cursos ginasial e colegial a candidatos maiores de 25 anos de idade (ROMANELLI, 1980, pp. 163 e segs.). Nesse sentido, é natural supor que aqueles que já atuavam no magistério, mas que não tinham uma formação específica antes da aprovação da lei, tinham mais de 25 anos de idade!

Essas mudanças, sendo já indiciadoras do fim do período Vargas¹⁵⁸ e início do segundo período democrático no cenário político-social brasileiro – de 1946 a 1964 -, marcam também os novos rumos dados às diretrizes educacionais e, principalmente, indicam a política do governo para com o ensino técnico/profissionalizante que foi relegado como responsabilidade da indústria para com seus empregados (ROMANELLI, 1980, p. 155). A exemplo disso, o SENAC e o SENAI eram órgãos criados à sombra do poder privado com o auxílio do poder público¹⁵⁹, ou seja, eram instituições particulares que visavam a suprir as deficiências técnicas dos funcionários e filhos de funcionários de alguns ramos industriais e não estavam ligados à uma política pública de profissionalização da mocidade brasileira.

O poder público, entre os anos de 1943 e 1945, empreendeu algumas medidas que visavam a reestruturar o chamado ensino comercial de grau médio: um básico de 4 anos e um técnico de 3 anos, subdividido em comércio, propaganda, administração, contabilidade, estatística e secretariado (MIRANDA, 1966, p. 78). Porém, muito provavelmente a atenção dada a estes ramos de ensino dizia respeito mais às facilidades técnicas e financeiras de sua implementação que a um desejo de resolver o problema da ausência de mão-de-obra especializada, existente no Brasil.

Por isso, após 1946, o debate público *versus* privado é privilegiado, colocando em *cheque* os interesses do Estado em relação aos da Igreja Católica e dos setores privados nas discussões educacionais (OLIVEIRA, 1996, p. 186).

¹⁵⁸ Desconsiderando, é claro, o seu *breve* retorno na primeira metade da década de 1950.

¹⁵⁹ Não entraremos nas questões da qualidade do ensino que era (e é) oferecido nestas instituições, pois sabemos que sempre houve uma grande preocupação com a qualidade. Estamos ressaltando esta questão apenas para explicitar certo descaso/desinteresse do poder público para com o oferecimento de uma educação profissional, ainda no final da década de 1940, quando muitos países estavam investindo altas somas nesse tipo de formação, como um mote a superar as suas deficiências no período pós-guerra.

Os conflitos da Igreja com o Estado não era algo novo na esfera educacional brasileira. Desde a Constituição de 1891, quando a educação foi decretada como laica, os conflitos se iniciaram. Porém, é após os anos de 1930 que “este confronto irá se manifestar através de uma disputa entre a escola pública e a escola privada pela hegemonia no campo do ensino” (PINHEIRO, 1996, pp. 258-259).

Um fato importante a se considerar é que o setor privado, acompanhado pela Igreja Católica, manteve o controle da maioria das instituições de ensino secundário no país. Apenas para citar um exemplo, em 1932, das 394 unidades desse ramo de ensino, apenas 58 eram mantidas pelo governo, enquanto 336 pertenciam à iniciativa privada (PILETTI & PILETTI, 1988, p. 221). Desse modo, após o período ditatorial representado por Vargas, e com a necessidade de se desenvolver uma reforma ampla do ensino nacional, que envolvesse os três ramos – primário, secundário e superior –, os setores privados sentiram que sua hegemonia na área da educação poderia ser freada, se o Congresso aprovasse um ensino, além de laico, gratuito para toda a população.

Assim, a formação de blocos com interesses por vezes antagônicos foram formados, ficando de um lado os defensores da "causa" da escola nova, os inovadores lutando pela gratuidade de ensino, e de outro, os setores, incluindo-se a igreja católica, defendendo o ensino privado (PILETTI & PILETTI, 1988, p. 220),

De fato, como pontua GADOTTI (2000), o estado nacional-populista buscava através da escola construir uma mentalidade desenvolvimentista, o que em si está de acordo com as diretrizes do capitalismo que florescia e necessitava de trabalhadores para a grande indústria, apto ao trabalho cooperativo. Assim, “a sociedade política impõe a sua hegemonia sobre as instituições de ensino, para transformá-las num ‘aparelho ideológico’ a seu serviço” (p. 111). Em 1957, outro **Projeto-de-lei**, chamado de "substitutivo Lacerda", ao contrário, propunha que a sociedade civil assumisse o controle da educação, pregando, portanto, a **privatização do ensino** (p. 113). Naturalmente, com a educação sendo financiada pelo Estado e fiscalizada pela sociedade civil, que a controlaria.

Do outro lado desse embate, os inovadores liberais reagiam com um novo Manifesto, basicamente com os mesmo princípios do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. Os embates hegemônicos estão claros.

A exemplo disso, esse confronto impediu a aprovação da LDB 4024/61 durante 13 anos¹⁶⁰. O projeto de Lei deu entrada na Câmara em 1948, passando por uma sucessão de

¹⁶⁰ Uma análise dos pareceres e substitutivos apresentados nesse período representa um excelente material a ser melhor pesquisado, porque dizem muito da realidade brasileira daquele momento histórico, e através dos

discussões, pareceres e substitutivos. E como uma consequência dos embates entre essas forças políticas, o equilíbrio entre os interesses foi estabelecido e, mais uma vez, muito pouco foi alterado no cenário educacional brasileiro. Porém, a vitória certamente foi maior para o “setor privado, garantindo-lhe até o direito, em alguns casos, de ser financiado pelo Estado”. A conquista popular foi, certamente, insignificante, sendo um exemplo a “equivalência do ensino profissionalizante” ao propedêutico (GADOTTI, 2000, p. 113), o que já era uma tendência antes mesmo da aprovação da lei.

Com a aprovação da LDB 4024/1961, o sistema de ensino ficou assim estabelecido: ensino pré-primário; ensino primário, com 4 anos de duração; ensino ginásial, com 4 anos de duração (subdividido em: ensino colegial, com 3 anos de duração (englobando: curso Industrial, Agrícola, Comercial; Normal para Formação de Professores Primários); ensino superior (mantida a mesma estrutura anterior). O fato, vale repetirmos, quase nada mudou, exceto pela quebra da rigidez de um currículo único (ROMANELLI, 1980, p. 181; RIBEIRO, 1979, 153; PILETTI & PILETTI, 1988, pp. 220-221). Do mesmo modo, a dualidade entre ensino propedêutico ao ensino superior e o técnico/industrial não foi superada, mesmo a Lei estipulando a equivalência entre esses ramos de ensino (SANTOS, 2000, p. 219), sendo ainda forte a aversão às atividades técnicas/manuais.

De todo modo, a LDB 4024 representou a primeira lei geral da educação brasileira e descentralizou a educação da esfera federal para a estadual. Além disso, ao longo de sua vigência, foram instituídos o salário-educação e a pós-graduação (BOAVENTURA, 1996, p. 196).

Nessa dinâmica histórica, se a LDB de 1961 não representou grandes avanços em termos de uma política educacional voltada para as *reais* necessidades do povo brasileiro que, não é forçoso afirmar, ainda estava buscando se afirmar culturalmente, não podemos *culpar* o momento histórico ou a ausência de lutas. Ou seja, naquele momento as hegemonias estavam se testando. De um lado o povo, mesmo que sob o jugo populista, pelas mãos de seus intelectuais estava construindo a sua hegemonia. E, de outro lado, a classe dominante via a sua hegemonia em crise, sendo ameaçada por uma nova força social que se organizava juntamente com as classes populares. Mesmo não podendo ser entendido como um momento histórico em que as massas populares ascenderiam ao poder, porque não se tratava de um movimento verdadeiramente revolucionário, mas reformador, o despertar do povo já preocupava a classe dominante.

Nessa direção, a LDB 5692/1971 certamente representou maior retrocesso que a anterior. A começar pelo modo como ela foi apresentada ao Congresso Nacional e como foi aprovada. Esta LDB foi na verdade uma imposição do governo militar, tendo sido “aprovada em duas horas e meia” (PILETTI & PILETTI, 1988, p. 239), sem passar pelo crivo dos setores sociais – e pela sociedade em geral - diretamente envolvidos nas questões da educação, como aconteceu com a LDB 4024/1961.

Estruturalmente, a Lei de 1971 apenas mudou as nomenclaturas dos níveis de ensino, passando o primário, juntamente com o ginásio, a ser chamado de Primeiro Grau – com 8 anos de duração - e o colegial, a ser chamado de Segundo Grau – com 3 anos de duração.

Com isso, a Lei também amenizou a passagem do primário ao ginásio, que antes era feita através de exame de seleção. Agora, a matrícula era automática na 5ª série para quem obtivesse aprovação na 4ª série do Primeiro Grau, mas mantendo a mesma estrutura do sistema anterior: para as quatro primeiras séries – um único professor por classe, e as quatro últimas mantiveram as características do ginásio.

Sob uma análise superficial dos fatos, pode-se concluir que a LDB 5692 representou grande avanço, principalmente em termos do oferecimento em larga escala do ensino profissionalizante, quando instituiu a habilitação profissional compulsória para todo o Segundo Grau (SANTOS, 2000, p. 219). Entretanto, ao acabar com a formação profissional que antes era feita no nível ginasial, os legisladores, intencionalmente ou ingenuamente, impediram que a maior parcela da população adquirisse uma formação profissional já em seus primeiros anos escolares. O fato, como defende SANTOS (SANTOS, 2000, p. 220), é que a “profissionalização deveria atingir todas as classes sociais indiscriminadamente... Contudo, o trabalhador industrial sequer chegava ao segundo grau, pois era excluído das escolas muito antes, devido aos altos índices de evasão e repetência que caracterizavam a escola de 1º grau, em particular na população de baixa renda”.

Adicionalmente a essa questão, ao ser *imposta* a profissionalização no segundo grau, as escolas e os educadores não foram preparados para essa nova tarefa e, é possível supor, a parcela da população que alcançava o segundo grau não ansiava por esse tipo de formação, porque, tradicionalmente, aquele nível de escolarização sempre representou um trampolim para o ensino superior. Assim, as escolas, mal preparadas, burlavam o sistema, apresentando um currículo para a fiscalização ver, e outro mais voltado para a preparação para o vestibular, além de oferecerem os cursos profissionalizantes que apresentassem condições de implementação mais barata, não se preocupando com a (in)existência de um mercado de trabalho que absorvesse os formandos (PILETTI & PILETTI, 1988, p. 240). Desse modo, os

cursos oferecidos foram os de: secretariado, auxiliar de contabilidade, contabilidade, auxiliar de enfermagem, entre outros que não necessitassem de um aparato técnico caro.

Deste modo, a “lei falhou por não atender aos recursos necessários a uma ampla rede de ensino” e, também, “pela resistência dos empresários em admitir nos quadros de suas empresas os profissionais oriundos dos cursos de segundo grau” (SANTOS, 2000, p. 219) por considerá-los, talvez, de baixo nível de formação.

É provável que na habilitação para o exercício do magistério esteja o maior despropósito da lei de 1971, ao prever que: para atuar na 1ª à 4ª série do primeiro grau, era exigida apenas a habilitação específica obtida no 2º grau; para atuar na 5ª à 8ª do primeiro grau, era exigida a graduação em Licenciatura Curta, específica de grau superior; e, para atuar no segundo grau, era exigida a Licenciatura Plena, específica de grau superior. Como agravante desse quadro, a lei permitiu ainda que, não havendo professores suficientes para atuar no segundo grau, aqueles com graduação em licenciatura curta teriam permissão para lecionar nesse nível de ensino (ROMANELLI, 1980, p. 249).

Por isso, a LDB 5692/71 representou um “duro golpe nos sistemas de formação de professor” (PILETTI & PILETTI, 1988, p. 246). Num país pobre e com escassas condições de trabalho, entre outras questões sociais, para alguém que almejava entrar para o magistério seria uma opção mais tentadora concluir apenas a licenciatura curta e ingressar imediatamente no mercado de trabalho, que se submeter a um processo longo de formação. Dessa forma, e a história comprovou isso, as licenciaturas curtas tenderam a tornar-se definitivas e a substituir a longa – ou plena (PILETTI & PILETTI, 1988, p. 246).

Não podemos separar os acontecimentos no campo da educação, incluindo-se aí as políticas de formação de professor, dos acontecimentos sociais como um todo. Um professor *curto* – formado em licenciatura curta - que atuará num ambiente de algum modo estéril às transformações sociais, porque oferece um currículo deslocado das necessidades e realidades imediatas dos educandos, não representará incentivo algum para que seus alunos façam pesquisa, porque ele próprio não foi preparado para isso. Será um professor “incapacitado para a pesquisa” e, por isso, será um “professor dócil, porque é mão-de-obra barata, dócil ao Estado porque não pode refletir face à sociedade e ao conhecimento” (CURY, 2000, p. 577), mas ninguém poderá acusá-lo de não ser útil à conjuntura social que o criou, porque formará também alunos dóceis, alheios ao mundo em que vivem. Esse professor *curto* é possível ser entendido como o professor próprio de um sistema ditatorial, militar e de pouca liberdade, formado pelo sistema e para o sistema.

Essa *anomalia*, em termos de formação docente, durou até recentemente, sendo superada apenas com a LDB 9394/1996. Do mesmo modo, a profissionalização compulsória,

imposta pela Lei 5692, mesmo não indo ao encontro dos anseios sociais e sendo burlada abertamente por quase todas as instituições de ensino, também naquelas públicas, ainda durou 11 anos até a aprovação da Lei 7044/1982, que deu “um caráter opcional para a profissionalização” (CURY, 2000, p. 577).

A principal função do Secundário – que se transfigurou em Segundo Grau e, depois, em Ensino Médio – sempre foi a de preparar os educandos não para o ensino superior, mas para o ingresso ao ensino superior. Dito de outro modo, a característica de ser preparatório nunca foi abandonada quando se fala de ensino secundário no Brasil. A exemplo disso, nos anos de 1930, foram criados dois sistemas de ensino, um que conduzia ao vestibular e outro profissionalizante, destinado ao povo; nos anos de 1940, houve uma tentativa mais incisiva no sentido de quebrar essa dicotomia, buscando promover a equivalência – sem sucesso – entre os dois ramos de ensino; nos anos de 1970, mesmo com a unificação dos dois ramos, tornando o ensino profissionalizante, o caráter de preparatório nunca foi abandonado; finalmente, nos anos de 1980, a “lei 9394/96 estipulava o ensino médio como formativo, excluindo o fato de ser voltado para o acesso ao ensino superior ou de ser profissionalizante” (CURY, 2000, p. 577).

Entretanto, talvez devido à longa tradição, o ensino médio tem sido ainda hoje, na maioria dos colégios, uma espécie de preparatório para o exame vestibular, mesmo que isso não seja professado explicitamente nos projetos político-pedagógicos das escolas.

Também,

A dualidade dos sistemas de ensino volta a acontecer pela Lei 9394/96, quando o para o ensino técnico é exigida uma complementação que poderá ser feita concomitantemente em alguma instituição que oferecer a educação profissional, inclusive nas Escolas Técnicas Federais.

Nas palavras do Secretário da Educação, Ruy Berger Leite Filho, ‘a educação profissional, no projeto político do MEC, é tratada como um subsistema de ensino’ (Decreto 2208/97 - art. 5 § único) (SANTOS, 2000, p. 222)

Ou seja, comparando o ensino oferecido nas escolas do final dos anos de 1990, com aquele que era oferecido, por exemplo, no início dos anos de 1920, observamos que existem muitas diferenças principalmente em termos de acesso, permanência e público atendido, teorias pedagógicas, entre outras, mas as ideologias de ensino, no tocante às dicotomias público *versus* privado, propedêutico ao superior *versus* profissionalizante, certamente ainda persistem, mesmo que camufladas por certas ideologias.