

Prefeitura Municipal de Pindamonhangaba do Estado de São Paulo

PINDAMONHANGABA-SP

Diretor de Escola e Professor de Educação Básica I
(Fundamental / Infantil).

JH051-19

Todos os direitos autorais desta obra são protegidos pela Lei nº 9.610, de 19/12/1998.
Proibida a reprodução, total ou parcialmente, sem autorização prévia expressa por escrito da editora e do autor. Se você conhece algum caso de "pirataria" de nossos materiais, denuncie pelo sac@novaconcursos.com.br.

OBRA

Prefeitura Municipal de Pindamonhangaba do Estado de São Paulo

Diretor de Escola e Professor de Educação Básica I (Fundamental/Infantil).

Concurso Público Nº 001/2019

AUTORES

Língua Portuguesa - Profª Zenaide Auxiliadora Pachegas Branco

Matemática - Profº Bruno Chierigatti e João de Sá Brasil

Atualidades - Profº Heitor Ferreira

Conhecimentos Específicos - Profª Ana Maria B. Quiqueto

Bibliografia - Profª Ana Maria B. Quiqueto

PRODUÇÃO EDITORIAL/REVISÃO

Elaine Cristina

DIAGRAMAÇÃO

Elaine Cristina

Danna Silva

CAPA

Joel Ferreira dos Santos



www.novaconcursos.com.br

sac@novaconcursos.com.br

APRESENTAÇÃO

PARABÉNS! ESTE É O PASSAPORTE PARA SUA APROVAÇÃO.

A Nova Concursos tem um único propósito: mudar a vida das pessoas.

Vamos ajudar você a alcançar o tão desejado cargo público.

Nossos livros são elaborados por professores que atuam na área de Concursos Públicos. Assim a matéria é organizada de forma que otimize o tempo do candidato. Afinal corremos contra o tempo, por isso a preparação é muito importante.

Aproveitando, convidamos você para conhecer nossa linha de produtos "Cursos online", conteúdos preparatórios e por edital, ministrados pelos melhores professores do mercado.

Estar à frente é nosso objetivo, sempre.

Contamos com índice de aprovação de 87%*.

O que nos motiva é a busca da excelência. Aumentar este índice é nossa meta.

Acesse **www.novaconcursos.com.br** e conheça todos os nossos produtos.

Oferecemos uma solução completa com foco na sua aprovação, como: apostilas, livros, cursos online, questões comentadas e treinamentos com simulados online.

Desejamos-lhe muito sucesso nesta nova etapa da sua vida!

Obrigado e bons estudos!

*Índice de aprovação baseado em ferramentas internas de medição.

CURSO ONLINE



PASSO 1

Acesse:

www.novaconcursos.com.br/passaporte



PASSO 2

Digite o código do produto no campo indicado no site.

O código encontra-se no verso da capa da apostila.

*Utilize sempre os 8 primeiros dígitos.

Ex: JN001-19



PASSO 3

Pronto!

Você já pode acessar os conteúdos online.



SUMÁRIO

LÍNGUA PORTUGUESA

Questões que possibilitem avaliar a capacidade de interpretação de texto, conhecimento da norma culta na Modalidade escrita do idioma e aplicação da Ortografia oficial.....	01
Acentuação gráfica.....	17
Pontuação.....	20
Classes gramaticais.....	22
Concordância verbal e nominal.....	64
Pronomes: emprego e colocação e Regência nominal e verbal.....	70
Noções da norma culta da língua portuguesa na modalidade escrita	75
Crase	81
Encontros vocálicos	84
Dígrafos	87
Adjetivo	87
Pontuação	87
Substantivo – gênero, número, grau;.....	91
Separação de sílabas	91
Sinônimo; Antônimo	92
Verbos.....	95

MATEMÁTICA

Utilizar o raciocínio matemático para resolver situações e problemas que envolvam os seguintes conteúdos: Conjuntos numéricos racionais e reais - operações, propriedades, problemas envolvendo as quatro operações nas formas fracionária e decimal.....	01
Números e grandezas proporcionais; razão e proporção; divisão proporcional.....	12
Regra de três simples e composta.....	15
Porcentagem.....	18
Expressões algébricas: equações de primeiro e segundo grau, sistemas de equações lineares.....	21
Sequências, Progressão aritmética e Progressão Geométrica.....	28
Conceito de Função: Função Polinomial, Exponencial e Logarítmica.....	33
Geometria Plana: Polígonos regulares, circunferência e círculo; cálculo de áreas.....	45

ATUALIDADES

História e geografia do Brasil, de São Paulo e de Pindamonhangaba.....	01
Aspectos econômicos, políticos e sociais do mundo, do Brasil, de São Paulo e Pindamonhangaba.....	05
Atualidades do Brasil e do mundo.....	08
Esportes, turismo e lazer.....	15
Economia mundial, nacional, estadual e municipal.....	16

SUMÁRIO

CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS E BIBLIOGRAFIA

A construção de políticas, que respondam às necessidades e especificidades de cada uma das unidades escolares no que diz respeito às condições físicas e materiais, para o acesso e permanência, passa pelas questões orçamentárias. Nesse sentido, vamos ampliar a colaboração dos Conselhos Municipais de Educação, do FUNDEB e de alimentação escolar para planejar e acompanhar a execução do orçamento da Educação, ampliando a discussão sobre a destinação dos 25% de recursos financeiros, constitucionalmente vinculados a educação, também nas unidades escolares, por meio de um processo vivo e participativo, como envolvimento dos conselhos escolares e da comunidade, dando os primeiros passos para o processo de orçamento participativo na educação.

Lei Orgânica do Município 01

Articular os serviços prestados pela Prefeitura Municipal, garantindo um processo permanente de educação na cidade, discutindo os problemas, coletando e apresentando soluções coletivas, em que todas e todos se sintam partícipes das mudanças na cidade 18

Debater, urgentemente, acerca do pacto federativo, traduzido nos Planos Municipais, Estadual e Federal de Educação. Nesse sentido, realizar a Conferência Municipal Popular da Educação, visando a avaliação das metas do PNE, bem como participar das conferências Estadual e Nacional da Educação. Criar o Sistema de Educação, visando maior autonomia da rede e das escolas municipais. Realizar o Congresso Municipal de Educação, como estrutura de formação e aperfeiçoamento da política pública, com a socialização do trabalho desenvolvido pelas escolas como forma de processo, constante e sistemático, de avaliação das melhorias necessárias à educação de qualidade do município. Lei Municipal da Educação nº 5.786/2015 22

BIBLIOGRAFIA

FREIRE, Paulo; Ação cultural para a liberdade. 6 Ed Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982 67

FREIRE, Paulo; Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992 79

FREIRE, Paulo; A sombra desta mangueira. São Paulo Olho d'água, 1995 83

FREIRE, Paulo; A educação na cidade. São Paulo, Cortez 1999 88

FREIRE, Paulo; Educação e atualidade brasileira. São Paulo Cortez 2002 88

FREIRE, Paulo; Pedagogia da autonomia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013 91

FREIRE, Paulo; Pedagogia da indignação, cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Paz e Terra, 2014 110

FREIRE, Paulo; Educação e Política. São Paulo: Paz e Terra, 2015 113

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio; Por uma pedagogia da pergunta. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985 114

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira; Medo e ousadia – O cotidiano do Professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986 120

ÍNDICE

CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS E BIBLIOGRAFIA

A construção de políticas, que respondam às necessidades e especificidades de cada uma das unidades escolares no que diz respeito às condições físicas e materiais, para o acesso e permanência, passa pelas questões orçamentárias. Nesse sentido, vamos ampliar a colaboração dos Conselhos Municipais de Educação, do FUNDEB e de alimentação escolar para planejar e acompanhar a execução do orçamento da Educação, ampliando a discussão sobre a destinação dos 25% de recursos financeiros, constitucionalmente vinculados a educação, também nas unidades escolares, por meio de um processo vivo e participativo, como envolvimento dos conselhos escolares e da comunidade, dando os primeiros passos para o processo de orçamento participativo na educação. Lei Orgânica do Município	01
Articular os serviços prestados pela Prefeitura Municipal, garantindo um processo permanente de educação na cidade, discutindo os problemas, coletando e apresentando soluções coletivas, em que todas e todos se sintam participes das mudanças na cidade	18
Debater, urgentemente, acerca do pacto federativo, traduzido nos Planos Municipais, Estadual e Federal de Educação. Nesse sentido, realizar a Conferência Municipal Popular da Educação, visando a avaliação das metas do PNE, bem como participar das conferências Estadual e Nacional da Educação. Criar o Sistema de Educação, visando maior autonomia da rede e das escolas municipais. Realizar o Congresso Municipal de Educação, como estrutura de formação e aperfeiçoamento da política pública, com a socialização do trabalho desenvolvido pelas escolas como forma de processo, constante e sistemático, de avaliação das melhorias necessárias à educação de qualidade do município. Lei Municipal da Educação n 5786/2015	22

BIBLIOGRAFIA

FREIRE, Paulo; Ação cultural para a liberdade. 6 Ed Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982	67
FREIRE, Paulo; Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992	79
FREIRE, Paulo; A sombra desta mangueira. São Paulo Olho d'água, 1995	83
FREIRE, Paulo; A educação na cidade. São Paulo, Cortez 1999	88
FREIRE, Paulo; Educação e atualidade brasileira. São Paulo Cortez 2002	88
FREIRE, Paulo; Pedagogia da autonomia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013	91
FREIRE, Paulo; Pedagogia da indignação, cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Paz e Terra, 2014	110
FREIRE, Paulo; Educação e Política. São Paulo: Paz e Terra, 2015	113
FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio; Por uma pedagogia da pergunta. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985	114
FREIRE, Paulo; SHOR, Ira; Medo e ousadia – O cotidiano do Professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986	120

A CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS, QUE RESPONDAM ÀS NECESSIDADES E ESPECIFICIDADES DE CADA UMA DAS UNIDADES ESCOLARES NO QUE DIZ RESPEITO ÀS CONDIÇÕES FÍSICAS E MATERIAIS, PARA O ACESSO E PERMANÊNCIA, PASSA PELAS QUESTÕES ORÇAMENTÁRIAS. NESSE SENTIDO, VAMOS AMPLIAR A COLABORAÇÃO DOS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO, DO FUNDEB E DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR PARA PLANEJAR E ACOMPANHAR A EXECUÇÃO DO ORÇAMENTO DA EDUCAÇÃO, AMPLIANDO A DISCUSSÃO SOBRE A DESTINAÇÃO DOS 25% DE RECURSOS FINANCEIROS, CONSTITUCIONALMENTE VINCULADOS A EDUCAÇÃO, TAMBÉM NAS UNIDADES ESCOLARES, POR MEIO DE UM PROCESSO VIVO E PARTICIPATIVO, COMO ENVOLVIMENTO DOS CONSELHOS ESCOLARES E DA COMUNIDADE, DANDO OS PRIMEIROS PASSOS PARA O PROCESSO DE ORÇAMENTO PARTICIPATIVO NA EDUCAÇÃO.



#FicaDica

Para trabalharmos este tópico utilizaremos os estudos de Paulo Freire em “Educação e Política”, pois a obra aborda conteúdos pertinentes ao quesito de infraestrutura, orçamentos, educação comunitária e outros pertinentes ao cargo em questão. Também abordamos a Lei Orgânica do Município para elucidar como se dá as condições educacionais *in locus* no âmbito municipal.

ANOTAÇÕES SOBRE UNIDADE NA DIVERSIDADE

Parto de duas constatações óbvias:

a) As diferenças interculturais existem e apresentam cortes: de classe, de raça, de gênero e, como alongamento destes, de nações.

b) Essas diferenças geram ideologias, de um lado, discriminatórias, de outro, de resistência.

Não é a cultura discriminada a que gera a ideologia discriminatória, mas a cultura hegemônica a que o faz. A cultura discriminada gesta a ideologia de resistência que, em função de sua experiência de luta, ora explica formas de comportamento mais ou menos pacíficos, ora rebeldes, mais ou menos indiscriminadamente violentos, ora criticamente voltados à recriação do mundo. Um ponto importante a ser sublinhado: na medida em que as relações entre estas ideologias são dialéticas, elas se interpenetram. Não se dão em estado puro e podem mudar de pessoa a pessoa. Por exemplo, posso ser homem, como sou, e nem por isso ser machista. Posso ser negro, mas, em defesa de meus interesses econômicos, contemporizar com a discriminação branca.

c) É impossível compreendê-las sem a análise das ideologias e a relação destas com o poder e com a fraqueza.

As ideologias, não importa se discriminatórias ou de resistência, se encarnam em formas especiais de conduta social ou individual que variam de tempo espaço a tempo espaço.

Se expressam na linguagem – na sintaxe e na semântica –, nas formas concretas de atuar, de escolher, de valorar, de andar, de vestir, de até dizer olá, na rua. Suas relações são dialéticas. Os níveis destas relações, seus conteúdos, sua maior dose de poder revelado no ar de superioridade, de distância, de frieza - com que os poderosos tratam os carentes de poder; o maior ou menor nível de acomodação ou de rebelião com que respondem os dominados, tudo isso é fundamental no sentido de superação das ideologias discriminatórias, de modo a que possamos viver a Utopia: não mais discriminação, não mais rebelião ou adaptação, mas Unidade na Diversidade.

d) É impossível pensar, pois, na superação da opressão, da discriminação, da passividade ou da pura rebelião que elas engendram, primeiro, sem uma compreensão crítica da História, na qual, finalmente, essas relações interculturais se dão de forma dialética, por isso, contraditória e processual. Segundo, sem projetos de natureza político-pedagógica no sentido da transformação ou da re-invenção do mundo.

Falemos um pouco da primeira questão, a compreensão da História que temos, uma vez que, históricos, mulheres e homens, nossa ação não apenas é histórica também, mas historicamente condicionada.

Às vezes, nem sequer, ao atuar, estamos conscientemente claros em torno de que concepção da História nos marca. Daí a importância que reconheço, nos cursos de formação de educadores, das discussões em torno das diferentes maneiras de compreendermos a História que nos faz e refaz enquanto a fazemos.

Falemos sucintamente de algumas das diferentes maneiras de refletirmos sobre nossa presença no mundo em que e com que estamos. De acordo com uma primeira versão, mulheres e homens, seres espirituais, dotados de razão, de discernimento, capazes de separar o bem do mal, marcados pelo pecado original, precisam evitar a todo custo cair no pecado ou nele recair, pecado sempre precedido de fortes tentações e procurar o caminho da salvação.

O pecado e a sua negação se tornam de tal modo, o primeiro, sinal de absoluta fraqueza, a segunda, um grito fácil de vitória, que a existência humana, reduzida a essa luta, termina por quase se perder no medo à liberdade ou na hipocrisia puritana que é uma forma de ficar com a feiúra e negar a boniteza da pureza.

A História, no fundo, é a história dessa procura. A salvação da alma pela fuga ao pecado. As principais armas, os fundamentais métodos de ação para quem idealistamente experimenta esta concepção da História são as orações, as penitências, as promessas. A Teologia da Libertação, diga-se de passagem, significa uma radical ruptura com essa forma mágico-mítica de religiosidade e, pondo suas raízes na experiência concreta tempo-espacial, dos homens e das mulheres, do Povo de Deus, fala de outra compreensão da História, na verdade feita por nós. De acordo com esta inteligência da História, Deus é uma Presença nela que, porém, não me proíbe de fazê-la. Pelo contrário, empurra-me a fazê-la. E de fazê-la não no sentido da negação dos direitos dos outros, só porque diferentes de mim.

Que ética é essa que só vale quando a ser aplicada em favor de mim?

Que estranha maneira é essa de fazer História, de ensinar Democracia, espancando os diferentes para, em nome da Democracia, continuar gozando da liberdade de espancar!

Com relação ainda ao futuro, gostaria de sublinhar duas outras compreensões da História, ambas imobilizadoras, deterministas. A primeira, que tem no futuro a pura repetição do presente. De modo geral assim é que pensam os dominadores. O amanhã para eles e para elas é sempre o seu presente de dominadores sendo reproduzido, com alterações adverbiais. Não há nesta concepção lugar para a substantiva superação da discriminação racial, sexual, linguística, cultural, etc.

Os negros continuam inferiores, mas, agora, podem sentar em qualquer lugar do ônibus... Os latino-americanos são boa gente, mas não são pontuais... Maria é uma excelente jovem. É negra, mas é muito inteligente... Nos três exemplos a conjunção adversativa, mas está grávida da ideologia autoritariamente racista, discriminatória.

Uma outra concepção da História e, tanto quanto as demais, no mínimo, condicionadora de práticas, não importa em que campo, o cultural, o educativo, o econômico, o das relações entre as nações, o do meio ambiente, o da ciência, o da tecnologia, o das artes, o da comunicação, é a que reduz o amanhã a um dado. O futuro é um pré-dado, uma espécie de sina, de fado. O futuro não é problemático. Pelo contrário, é inexorável. A dialética que essa visão da História reclama, e que tem sua origem num certo dogmatismo marxista, é uma dialética domesticada.

Conhecemos a síntese antes de experimentarmos o embate dialético entre a Tese e a Antítese.

Uma outra maneira de entender a História é a de submetê-la aos caprichos da vontade individual. O indivíduo, de quem o social depende, é o sujeito da História. Sua

consciência é a fazedora arbitrária da História. Por isso, quanto melhor a educação trabalhar os indivíduos, quanto melhor fizer seu coração um coração sadio, amoroso, tanto mais o indivíduo, cheio de boniteza, fará o mundo feio virar bonito.

Para esta visão da História e do papel das mulheres e dos homens no mundo o fundamental é cuidar de seu coração deixando, porém, intocadas as estruturas sociais. A salvação dos homens e das mulheres não passa por sua libertação permanente e esta pela reinvenção do mundo.

Vejo a História, exatamente como os teólogos da libertação entre quem me sinto muito bem, em total discordância com as demais compreensões dela de que falei.

Para mim, a História é tempo de possibilidade e não de determinações. E se é tempo de possibilidades, a primeira consequência que vem à tona é a de que a História não apenas é, mas também demanda liberdade. Lutar por ela é uma forma possível de, inserindo-nos na História possível, nos fazer igualmente possíveis. Em lugar de ser perseguição constante ao pecado em que me inscrevo para me salvar, a História é a possibilidade que criamos ao longo dela, para nos libertar e assim nos salvar.

Somente numa perspectiva histórica em que homens e mulheres sejam capazes de assumir-se cada vez mais como sujeitos-objetos da História, vale dizer, capazes de reinventar o mundo numa direção ética e estética mais além dos padrões que aí estão é que tem sentido discutir comunicação na nova etapa da continuidade da mudança e da inovação.

Isto significa então reconhecer a natureza política desta luta.

Natureza política que descarta práticas puramente assistencialistas de quem pensa comprar um ingresso no céu com o que colhe na terra de sua falsa generosidade.

Pensar a História como possibilidade é reconhecer a educação também como possibilidade. É reconhecer que se ela, a educação, não pode tudo, pode alguma coisa. Sua força, como costume dizer, reside na sua fraqueza. Uma de nossas tarefas, como educadores e educadoras, é descobrir o que historicamente pode ser feito no sentido de contribuir para a transformação do mundo, de que resulte um mundo mais "redondo", menos arestoso, mais humano, e em que se prepare a materialização da grande Utopia: Unidade na Diversidade.

DO DIREITO DE CRITICAR – DO DEVER DE NÃO MENTIR, AO CRITICAR

O direito de criticar e o dever, ao criticar, de não faltar à verdade para apoiar nossa crítica é um imperativo ético da mais alta importância no processo de aprendizagem de nossa democracia.

É preciso aceitar a crítica séria, fundada, que recebemos, de um lado, como essencial ao avanço da prática e da reflexão teórica, de outro, ao crescimento necessário do sujeito criticado. Daí que, ao sermos criticados, por mais que não nos agrade, se a crítica é correta, fundamentada, feita eticamente, não temos como deixar de aceitá-la, retificando assim nossa posição anterior. Assu-

mir a crítica implica, portanto, reconhecer que ela nos convenceu, parcial ou totalmente, de que estávamos incorrendo em equívoco ou erro que merecia ser corrigido ou superado. Isto significa termos de aceitar algo óbvio: que nossas análises dos fatos, das coisas, que nossas reflexões, que nossas propostas, que nossa compreensão do mundo, que nossa maneira de pensar, de fazer política, de sentir a boniteza ou a feiúra, as injustiças, que nada disso é unanimemente aceito ou recusado. Isto significa, fundamentalmente, reconhecer que é impossível estar no mundo, fazendo coisas, influenciando, intervindo, sem ser criticado.

Mas, apesar da obviedade do que acabo de dizer, isto é, de que é impossível agradar a gregos e troianos, quem faz algo tem de exercitar a humildade antes mesmo de começar a aparecer em função do que começou a fazer. Vida autenticamente, a humildade acalma, pacifica os possíveis ímpetos de intolerância de nossa vaidade em face da crítica, mesmo justa, que recebemos.

Não é possível, por outro lado, exercermos o direito de criticar, em termos construtivos, pretendendo ter no criticar um testemunho educativo, sem encarnar uma posição rigorosamente ética. Assim, o direito à prática de criticar exige de quem o assume o cumprimento à risca de certos deveres que, se não observados, retiram a validade e a eficácia da crítica. Deveres com relação ao autor que criticamos e deveres com relação aos leitores de nosso texto crítico. Deveres, no fundo, com relação a nós mesmos também.

O primeiro deles é não mentir. Não mentir em torno do criticado, não mentir aos leitores nem a nós próprios. Podemos nos equivocar, podemos errar. Mentir, nunca.

Um outro dever é procurarmos, com rigor, conhecer o objeto de nossa crítica. Não é ético nem rigoroso criticar o que não conhecemos. Não posso fundar minha crítica ao pensamento de A ou de B no que ouvi dizer de A e de B, nem sequer no que apenas li sobre A e B, mas no que eu mesmo li, no que pesquisei em torno de seu pensamento. É claro que, para criticar positiva ou negativamente o pensamento de A ou de B, me é importante também saber o que deles dizem outros autores. Isto, porém não basta.

A exigência de conhecer o pensamento a ser criticado independe do bem-querer ou do malquerer que tenhamos à pessoa cujo pensamento analisamos.

Como criticar um texto que nem sequer li, baseado apenas na raiva que tenho do autor ou da autora ou porque José e Maria me disseram que o autor do texto é espontaneísta? Que temos o direito de ter raiva de gentes não há dúvida. É óbvio também. O direito que tenho de ter raiva de Maria ou de José não pode se alongar, porém, ao de mentir em torno dele ou dela. Não posso dizer, por exemplo, sem provar, que José e Maria disseram que pode haver prática educativa sem conteúdos. Em primeiro lugar, esta afirmação é uma inverdade histórica. Nunca houve nem há educação sem conteúdos. Segundo, se digo isto de José e de Maria, sublinhando, portanto, seu erro, sem provar que eles, na verdade, fizeram tal afirmação, minto com relação a José e Maria, minto com relação a mim mesmo e continuo trabalhando contra a democracia, que não se constrói no falseamento da verdade.

Se minha indisposição por A ou por B provoca em mim um mal-estar que vai mais além dos limites, o que inviabiliza ou, no mínimo, dificulta que os leia, me devo obrigar uma posição de silêncio em face do que escrevem. E devo ainda criticar-me por não ser capaz de superar meus mal-estares pessoais. O que não posso é engrossar a fila dos que falam por falar, por ouvir dizer, e às vezes até sem nenhuma recusa afetiva a quem critica. Pelo contrário, dos que inclusive se dizem amigos do intelectual criticado, mas que gravaram, como clichê imutável frases feitas que se repetem com ares de enorme sabedoria. Insisto em que a falha destes não está no fato de criticarem um amigo. Não há pecado nenhum em criticar um amigo desde que o façamos eticamente.

Certa vez li, em um texto crítico de meu trabalho, que sou pouco rigoroso no trato dos temas. Em certo momento, por uma razão de que já não me recordo, o crítico citou um trecho da Pedagogia do oprimido com um erro lamentável que vinha se repetindo em diferentes reimpressões. "A invasão da práxis" em lugar de "A inversão da práxis". Me impressionou que um intelectual, que surpreende falta de rigor noutra, não perceba quão pouco rigoroso é ao citar semelhante não senso: "a invasão da práxis." E não como prova de minha falta de rigor.

Faltoso de rigor, esse intelectual sublinha o pouco rigor do outro.

O direito à crítica exige também do crítico um saber que deve ir além do saber em torno do objeto direto da crítica. Saber indispensável à rigorosidade do crítico.

Outro dever ético de quem critica é deixar claro a seus leitores que sua crítica abarca um texto apenas do criticado ou sua obra toda, seu pensamento.

Se o autor criticado escreveu vários trabalhos, ao criticarmos um deles, não podemos dizer que a crítica é a seu pensamento como totalidade, a não ser que, conhecendo a totalidade, nos convençamos disto. Reitero: o que não é possível é ler um entre dez textos e estender aos nove restantes a crítica feita a um, antes de analisar rigorosamente os demais.

A esticidade do trabalho intelectual não me permite a irresponsabilidade de ser leviano na apreciação da produção dos outros. Como disse antes, posso errar, posso me equivocar ou me confundir na minha análise, mas não posso distorcer o pensamento que estudo e crítico. Não posso dizer que o autor que critico disse Y se ele disse M e eu estou certo de que ele disse M.

Não posso criticar por pura inveja ou por pura raiva ou para simplesmente aparecer.

É inadmissível que, entre intelectuais de bom nível, escutemos afirmações como esta:

– Você já leu um trabalho recente desse autor que você critica tão duramente? – Não. E tenho raiva de quem leu.

Este discurso nega totalmente o intelectual que o faz. Pior ainda: este discurso em nada contribui para a formação ético-científica dos alunos ou alunas de tal intelectual.

Recentemente escutei de educanda em tom sofrido, o quanto a decepcionara ter ouvido de professor em quem confiava referências críticas a certo intelectual fundadas quase no “me disseram” ou no “é isso o que se diz”.

Os professores não ensinamos apenas os conteúdos. Através do ensino deles, ensinamos também a pensar criticamente, se somos progressistas e ensinar para nós, por isso mesmo, não é depositar pacotes na consciência vazia dos educandos.

O nosso testemunho de seriedade nas citações ou nas referências que fazemos a autores de quem discordamos ou com quem concordamos ou, pelo contrário, a nossa irresponsabilidade no trato dos temas e dos autores, tudo isso pode interferir de maneira negativa ou positiva na formação permanente dos educandos.

De estudante brasileiro fazendo seu doutoramento em Paris ouvi, anos atrás, o seguinte: “Aprendi recentemente a significação profunda das citações. Estava discutindo um pequeno texto com meu orientador em que fazia uma citação de Merleau-Ponty. O professor fez um gesto de pausa e me colocou duas perguntas:

– Você leu, pelo menos, o capítulo inteiro de que você retirou a citação? – Você está mesmo certo de que precisa fazer esta citação?”

“Na verdade”, disse o amigo, “não havia lido Ponty e, desafiado pelas perguntas do orientador, fui ao texto de Merleau, revi o meu e percebi que a citação era desnecessária”.

Citar, realmente, não pode ser pura exibição intelectual ou remédio para insegurança. Ler um livro, por exemplo, na tradução brasileira, por não dominar suficientemente a língua materna do autor, mas fazer a citação naquela é procedimento pouco ético e nada respeitável. Citar não pode ser, ainda, artifício, através do qual alongamos o nosso texto com retalhos de textos de outros.

Creio ser urgente, entre nós, superar este mau hábito que é, no fundo, um testemunho deformante, de criticar, de minimizar um autor, de imputar-lhe afirmações que jamais fez ou distorcer as que realmente fez. E de fazê-lo com ares de seriedade e de certeza tais que poderiam deixar em dúvida até o autor injustamente criticado. Em certo momento do processo os críticos se apoiam apenas no que ouvem e não no que lêem ou pesquisam.

A crítica fácil, ligeira, se alastra irresponsável e, não raro, se perde no tempo. De repente, se ouve ainda de alguns desses críticos perdidos no tempo, como presenças mal-assombradas, que Freire é idealista. Que a conscientização na sua obra é a melhor prova de sua ilusão subjetivista. Não leram um texto de 1970 em que discuto detidamente este problema, um outro de 1974, ambos publicados pela Editora Paz e Terra em 1975, em Ação cultural para a liberdade e outros escritos. Não leram uma série de ensaios, de entrevistas, de livros dialógicos aparecidos nos anos 80 e, mais recentemente, a Pedagogia da esperança, um reencontro com a Pedagogia do oprimido, que a Paz e Terra acaba de publicar. Não leram igualmente A educação na cidade publicação da Cortez, de dezembro de 1991.

Não que me pense devendo ser lido por toda gente. Não! Mas por quem, criticando-me, não pode furtar-se à leitura do que critica.

O direito incontestável de criticar exige de quem o exerce o dever de não mentir.

EDUCAÇÃO E PARTICIPAÇÃO COMUNITÁRIA

Numa primeira aproximação ao enunciado que guarda em si o tema sobre que devo falar hoje, me parece fundamental que, dele tomando distância, alcance a sua substantividade. Sua significação mais profunda.

Em última análise, o que o enunciado sugere é que, partindo de uma compreensão crítica da prática educativa bem como de uma compreensão crítica da participação comunitária, nos alonguemos em considerações e análises em torno de suas relações. Em torno de como, fazendo educação numa perspectiva crítica, progressista, nos obrigamos, por coerência, a engendrar, a estimular, a favorecer, na própria prática educativa, o exercício do direito à participação por parte de quem esteja direta ou indiretamente ligado ao que fazer educativo.

Assim, começemos a pensar um pouco e em voz alta sobre o que entendemos por prática educativa. Deixemos a compreensão de uma certa prática educativa, a progressista, para mais adiante, e nos fixemos, agora, no esforço de inventariar conotações da prática educativa que tanto estão presentes se a prática é progressista ou se se realiza para tentar manter o status quo; se é neoliberal, pós-modernamente conservadora ou se, pelo contrário, é pós-modernamente progressista. O que nos interessa agora, pois, é surpreender certos núcleos fundamentais que fazem com que possamos dizer: esta não é uma prática educativa. Esta é uma prática educativa.

Me parece que o primeiro aspecto a sublinhar é que a prática educativa é uma dimensão necessária da prática social, como a prática produtiva, a cultural, a religiosa, etc.

Enquanto prática social a prática educativa, em sua riqueza, em sua complexidade, é fenômeno típico da existência, por isso mesmo fenômeno exclusivamente humano. Daí, também, que a prática educativa seja histórica e tenha historicidade. A existência humana não tem o ponto determinante de sua caminhada fixado na espécie. Ao inventar a existência, com os “materiais” que a vida lhes ofereceu, os homens e as mulheres inventaram ou descobriram a possibilidade que implica necessariamente a liberdade que não receberam, mas que tiveram de criar na briga por ela. Seres indiscutivelmente programados, mas, como salienta François Jacob, “programados para aprender”, portanto seres curiosos, sem o que não poderiam saber, mulheres e homens se arriscam, se aventuram, se educam no jogo da liberdade.

Sem a invenção da linguagem nada disso teria sido possível, mas, por outro lado, a linguagem, que não existe sem pensamento enquanto é possível pensamento sem linguagem, não surgiu ou se constituiu por pura decisão inteligente do animal virando gente. As mãos soltas, liberadas, trabalhando instrumentos para a caça, que alongavam o corpo ampliando assim seu espaço de ação, tiveram importância indiscutível na construção social da linguagem.

Faz muito tempo que Sollas disse: “Os trabalhos feitos pelas mãos do homem são seu pensamento revestido de matéria.”

Não há dúvida de que a linguagem se desenvolveu e se desenvolve enquanto coisas são feitas por indivíduos para si mesmos ou para outros também, em cooperação. É preciso, porém, reconhecer que o uso de instrumentos e sua fabricação não bastavam, tampouco o trabalho não isolado. Outros animais usam instrumentos e, mais ainda, caçam juntos e, nem por isso, falam.

Foi reinventando-se a si mesmo, experimentando ou sofrendo a tensa relação entre o que herda e o que recebe ou adquire do contexto social que cria e que o recria, que o ser humano veio se tornando este ser que, para ser, tem de estar sendo. Este ser histórico e cultural que não pode ser explicado somente pela biologia ou pela genética nem tampouco apenas pela cultura. Que não pode ser explicado somente por sua consciência como se esta em lugar de ter-se constituído socialmente e transformado seu corpo em um corpo consciente tivesse sido a criadora todo-poderosa do mundo que o cerca, nem tampouco pode ser explicado como puro resultado das transformações que se operaram neste mundo. Este ser que vive, em si mesmo, a dialética entre o social, sem o que não poderia ser e o individual, sem o que se dissolveria no puro social, sem marca e sem perfil.

Este ser social e histórico, que somos nós, mulheres e homens, condicionado, mas podendo reconhecer-se como tal, daí poder superar os limites do próprio condicionamento, “programado [mas] para aprender” – teria necessariamente que entregar-se à experiência de ensinar e de aprender.

A organização de sua produção, a educação das gerações mais jovens ou o culto de seus mortos, tanto quanto a expressão de seu espanto diante do mundo, de seus medos, de seus sonhos, que são uma certa “escrita” artística de sua realidade que ele sempre “leu”, muito antes de haver inventado a escrita ou a tentativa sempre presente de decifrar os mistérios do mundo pela adivinhação, pela magia e, depois, pela ciência, tudo isso teria de acompanhar mulheres e homens como criação sua e como instigação para mais aprender, para mais ensinar, para mais conhecer.

Fixemo-nos agora na prática educativa em si tal qual a realizamos hoje e tentemos detectar nela os sinais que a caracterizam como tal. Procuremos surpreender seus componentes fundamentais sem os quais não há prática educativa.

De forma simples, esquemática até, mas não simplista, poderemos dizer que toda situação educativa implica:

a) Presença de sujeitos. O sujeito que, ensinando, aprende e o sujeito que, aprendendo, ensina.

Educador e educando.

b) Objetos de conhecimento a ser ensinados pelo professor (educador) e a ser apreendidos pelos alunos (educandos) para que possam aprendê-los.

Conteúdos.

c) Objetivos mediatos e imediatos a que se destina ou se orienta a prática educativa.

É exatamente esta necessidade de ir mais além de seu momento atuante ou do momento em que se realiza – diretividade da educação – que, não permitindo a neutralidade da prática educativa, exige do educador a assunção, de forma ética, de seu sonho, que é político. Por isso, impossivelmente neutra, a prática educativa coloca ao educador o imperativo de decidir, portanto, de romper e de optar, tarefas de sujeito participante e não de objeto manipulado.

d) Métodos, processos, técnicas de ensino, materiais didáticos, que devem estar em coerência com os objetivos, com a opção política, com a utopia, com o sonho de que o projeto pedagógico está impregnado. Se os seres humanos não tivessem virado capazes, por causa, entre outras coisas, da invenção da linguagem conceituai, de optar, de decidir, de romper, de projetar, de refazer-se ao refazer o mundo, de sonhar; se não se tivessem tornado capazes de valorar, de dedicar-se até ao sacrifício ao sonho por que lutam, de cantar e decantar o mundo, de admirar a boniteza, não havia por que falar da impossibilidade da neutralidade da educação. Mas não havia também por que falar em educação. Falamos em educação porque podemos, ao praticá-la, até mesmo negá-la.

É o uso da liberdade que nos leva à necessidade de optar e esta à impossibilidade de ser neutros. Agora bem, a impossibilidade total de ser neutros em face do mundo, do futuro – que não entendo como um tempo inexorável, um dado, mas como um tempo a ser feito através da transformação do presente com que se vão encarnando os sonhos –, nos coloca necessariamente o direito e o dever de nos posicionar como educadores. O dever de não nos omitir. O direito e o dever de viver a prática educativa em coerência com a nossa opção política. Daí que, se a nossa é uma opção progressista, substantivamente democrática, devemos, respeitando o direito que têm os educandos de também optar e de aprender a optar, para o que precisam de liberdade, testemunhar-lhes a liberdade com que optamos (ou os obstáculos que tivemos para fazê-lo) e jamais tentar sub-repticiamente ou não impor-lhes nossa escolha.

Se a nossa é uma opção democrática e se somos coerentes com ela, de tal maneira que nossa prática não contradiga o nosso discurso, não nos é possível fazer uma série de coisas não raro realizadas por quem se proclama progressista.

Vejamos algumas:

1) Não tomar em consideração o conhecimento de experiência feito com que o educando chega à escola, valorando apenas o saber acumulado, chamado científico, de que é possuidor.

2) Tomar o educando como objeto da prática educativa de que ele é um dos sujeitos. Desta forma, o educando é pura incidência de sua ação de ensinar. A ele como sujeito lhe cabe ensinar, quer dizer, transferir pacotes de conhecimento ao educando; a este cabe docilmente receber agradecido o pacote e memorizá-lo.

Ao educador democrata lhe cabe também ensinar, mas, para ele ou ela, ensinar não é este ato mecânico de transferir aos educandos o perfil do conceito do objeto.

Ensinar é sobretudo tornar possível aos educandos que, epistemologicamente curiosos, vão se apropriando da significação profunda do objeto somente como, apreendendo-o, podem aprendê-lo.

Ensinar e aprender para o educador progressista coerente são momentos do processo maior de conhecer. Por isso mesmo, envolvem busca, viva curiosidade, equívoco, acerto, erro, serenidade, rigorosidade, sofrimento, tenacidade, mas também satisfação, prazer, alegria.

3) Alardear aos quatro ventos que quem pensa diferentemente, quer dizer, quem respeita o saber com que o educando chega à escola, não para ficar girando em torno dele mas para ir além dele, é populista, focalista e licencioso.

4) Defender a visão estreita da escola como um espaço exclusivo de "lições a ensinar e de lições a tomar", devendo assim estar imunizada (a escola) das lutas, dos conflitos, que se dão "longe dela", no mundo distante. A escola, no fundo, não é sindicato...

5) Hipertrofiar sua autoridade a tal ponto que afogue as liberdades dos educandos e se estas se rebelam a solução está no reforço do autoritarismo.

6) Assumir constantemente posições intolerantes nas quais é impossível a convivência com os diferentes.

A intolerância é sectária, acrítica, castradora. O intolerante se sente dono da verdade, que é dele.

Não é possível crescer na intolerância. O educador coerentemente progressista sabe que estar demasiado certo de suas certezas pode conduzi-lo a considerar que fora delas não há salvação.

O intolerante é autoritário e messiânico. Por isso mesmo em nada ajuda o desenvolvimento da democracia.

7) Fundar sua procura da melhora qualitativa da educação na elaboração de "pacotes" conteudísticos a que se juntam manuais ou guias endereçados aos professores para o uso dos pacotes.

Percebe-se como uma tal prática transpira autoritarismo. De um lado, no nenhum respeito à capacidade crítica dos professores, a seu conhecimento, à sua prática; de outro, na arrogância com que meia dúzia de especialistas que se julgam iluminados elabora ou produz o "pacote" a ser docilmente seguido pelos professores que, para fazê-lo, devem recorrer aos guias. Uma das conotações do autoritarismo é a total descrença nas possibilidades dos outros.

O máximo que faz a liderança autoritária é o arremedo de democracia com que às vezes procura ouvir a opinião dos professores em torno do programa que já se acha, porém, elaborado.

Em lugar de apostar na formação dos educadores o autoritarismo aposta nas suas "propostas" e na avaliação posterior para ver se o "pacote" foi realmente assumido e seguido.

Do ponto de vista coerentemente progressista, portanto democrático, as coisas são diferentes. A melhora da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática. É pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida, mas pouco assumida.

Entre "pacotes" e formação permanente o educador progressista coerente não vacila: se entrega ao trabalho de formação. É que ele ou ela sabe muito bem, entre outras coisas, que é pouco provável conseguir a criticidade dos educandos através da domesticação dos educadores. Como pode a educadora provocar no educando a curiosidade crítica necessária ao ato de conhecer, seu gosto do risco, da aventura criadora, se ela mesma não confia em si, não se arrisca, se ela mesma se encontra amarrada ao "guia" com que deve transferir aos educandos os conteúdos tidos como "salvadores"?

Esta forma autoritária de apostar nos pacotes e não na formação científica, pedagógica, política do educador e da educadora revela como o autoritário teme a liberdade, a inquietação, a incerteza, a dúvida, o sonho e anseia pelo imobilismo. Há muito de necrofilico no autoritário assim como há muito biofilico no progressista coerentemente democrático.

Creio que, depois de todas as considerações feitas até agora, nos é possível começar a refletir criticamente também sobre a questão da participação em geral e da participação comunitária em particular.

A primeira observação a ser feita é que a participação, enquanto exercício de voz, de ter voz, de ingerir, de decidir em certos níveis de poder, enquanto direito de cidadania se acha em relação direta, necessária, com a prática educativo-progressista, se os educadores e educadoras que a realizam são coerentes com seu discurso. O que quero dizer é o seguinte: constitui contradição gritante, incoerência clamorosa uma prática educativa que se pretende progressista mas que se realiza dentro de modelos de tal maneira rígidos, verticais, em que não há lugar para a mais mínima posição de dúvida, de curiosidade, de crítica, de sugestão, de presença viva, com voz, de professores e professoras que devem estar submissos aos pacotes; dos educandos, cujo direito se resume ao dever de estudar sem indagar, sem duvidar, submissos aos professores; dos zeladores, das cozinheiras, dos vigias que, trabalhando na escola, são também educadores e precisam ter voz; dos pais, das mães, que são convidados a vir à escola ou para festinhas de fim de ano ou para receber queixas de seus filhos ou para se engajar em mutirões para o reparo do prédio ou até para "participar" de quotas a fim de comprar material escolar... Nos exemplos que dei, temos, de um lado, a proibição ou a inibição total da participação; de outro, a falsa participação.

Quando fui Secretário de Educação da cidade de São Paulo, obviamente comprometido com fazer uma administração que, em coerência com o nosso sonho político, com a nossa utopia, levasse a sério, como devia ser, a questão da participação popular nos destinos da escola, tivemos, meus companheiros de equipe e eu, de começar pelo começo mesmo. Quer dizer, começamos por fazer uma reforma administrativa para que a Secretaria de Educação trabalhasse de forma diferente. Era impossível fazer uma administração democrática, em favor da autonomia da escola que, sendo pública fosse também popular, com estruturas administrativas que só viabilizavam o poder autoritário e hierarquizado. Do Secretário aos diretores imediatos, destes aos chefes de setores que, por sua vez, estendem as ordens às escolas. Nestas, a

Diretora, juntando às ordens recebidas alguns caprichos seus, emudecem zeladores, vigias, cozinheiras, professoras e alunos. Claro que há sempre exceções, sem as quais o trabalho de mudança restaria demasiado difícil.

Não seria possível pôr a rede escolar à altura dos desafios que a democracia brasileira em aprendizagem nos coloca estimulando a tradição autoritária de nossa sociedade. Era preciso, pelo contrário, democratizar o poder, reconhecer o direito de voz aos alunos, às professoras, diminuir o poder pessoal das diretoras, criar instâncias novas de poder com os Conselhos de Escola, deliberativos e não apenas consultivos e através dos quais, num primeiro momento, pais e mães ganhassem ingerência nos destinos da escola de seus filhos; num segundo, esperamos, é a própria comunidade local que, tendo a escola como algo seu, se faz igualmente presente na condução da política educacional da escola. Era preciso, pois, democratizar a Secretaria.

Descentralizar decisões. Era necessário inaugurar um governo colegiado que limitasse o poder do Secretário. Era preciso reorientar a política de formação dos docentes, superando os tradicionais cursos de férias em que se insiste no discurso sobre a teoria, pensando-se em que, depois, as educadoras põe em prática a teoria de que se falou no curso pela prática de discutir a prática. Esta é uma eficaz forma de vivermos a unidade dialética entre prática e teoria. O que quero deixar claro é que um maior nível de participação democrática dos alunos, dos professores, das professoras, das mães, dos pais, da comunidade local, de uma escola que, sendo pública, pretenda ir tornando-se popular, demanda estruturas leves, disponíveis à mudança, descentralizadas, que viabilizem, com rapidez e eficiência, a ação governamental.

As estruturas pesadas, de poder centralizado, em que soluções que precisam de celeridade, as arrastam de setor a setor, à espera de um parecer aqui, de outro acolá, se identificam e servem a administrações autoritárias, elitistas e, sobretudo, tradicionais, de gosto colonial. Sem a transformação de estruturas assim que terminam por nos perfilar à sua maneira, não há como pensar em participação popular ou comunitária. A democracia demanda estruturas democratizantes e não estruturas inibidoras da presença participativa da sociedade civil no comando da res-pública.

Foi isso o que fizemos. Devo ter sido o Secretário de Educação da cidade de São Paulo que menos poder pessoal teve mas pude, por isso mesmo, trabalhar eficazmente e decidir com os outros. Recentemente, aluna de pós-graduação do Programa de Supervisão e Currículo da Pontifícia

Universidade Católica de São Paulo, que trabalha em sua dissertação de mestrado sobre Participação Popular na Escola: um aprendizado democrático no país das excludências, em conversa com mães de alunos de uma das escolas municipais, ouviu de uma delas, ao perguntar-lhe: "Você acha que é importante o Conselho de Escola? Por quê?"

"Sim" respondeu a mãe indagada. "É bom porque em parte a comunidade pode saber como a escola é por dentro. O que é feito com nossos filhos, a utilização

do dinheiro. Antes, a comunidade ficava do portão para fora. Só entrávamos na escola para saber das notas e reclamações dos filhos. Era só para isso que, antigamente, os pais eram chamados – ou para trazer para as festas um prato de quitute.

"Com a chegada do Conselho se abre um espaço para que o pai", continua ela, "ao entrar na escola, comece a conhecer a escola por dentro. Através do Conselho conseguimos almoço para o Segundo Período, porque, pelo horário, as crianças não almoçam em casa."

Não foram poucas, porém, as resistências que enfrentamos por parte de Diretoras, de Coordenadoras Pedagógicas, de Professoras, "hospedando" nelas a ideologia autoritária, colonial, elitista.

"Que isso? Indagavam às vezes, entre surpresas e feridas, será que vamos ter que aturar palpites e críticas dessa gente ignorante, que nada sabe de Pedagogia?"

A ideologia, cuja morte foi proclamada mas continua bem viva, com seu poder de opacizar a realidade e de nos miopizar, as proibia de perceber que o saber de "experiência feito" dos pais, educadores primeiros, tinha muito a contribuir no sentido do crescimento da escola e que o saber das professoras poderia ajudar os pais para a melhor compreensão de problemas vividos em casa. Finalmente, o ranço autoritário não deixava pressentir, sequer, a importância para o desenvolvimento de nosso processo democrático do diálogo entre aqueles saberes e a presença popular na intimidade da escola. É que, para os autoritários, a democracia se deteriora quando as classes populares estão ficando demasiado presentes nas escolas, nas ruas, nas praças públicas, denunciando a feiúra do mundo e anunciando um mundo mais bonito.

Gostaria de encerrar minha contribuição a este encontro dentro do tema sobre que me coube falar insistindo em que a participação comunitária, no campo em torno do qual falei mais, o da escola, em busca de sua autonomia, não deve significar, para mim, a omissão do Estado.

A autonomia da escola não implica dever o Estado fugir a seu dever de oferecer educação de qualidade e em quantidade suficiente para atender a demanda social.

Não aceito certa posição neoliberal que vendo perversidade em tudo o que o Estado faz defende uma privatização sui-generis da educação. Privatiza-se a educação, mas o Estado a financia. Cabe a ele então repassar o dinheiro às escolas que são organizadas por lideranças da sociedade civil.

Alguns grupos populares têm engrossado esta linha sem perceber o risco que correm: o de estimular o Estado a lavar as mãos como Pilatos diante de um de seus mais sérios compromissos – o compromisso com a educação popular.

Os grupos populares certamente têm o direito de, organizando-se, criar suas escolas comunitárias e de lutar para fazê-las cada vez melhores. Têm o direito inclusive de exigir do Estado, através de convênios de natureza nada paternalista, colaboração. Precisam, contudo, estar advertidos de que sua tarefa não é substituir o Estado no

seu dever de atender às camadas populares e a todos os que e as que, das classes favorecidas, procurem suas escolas.

Nada deve ser feito, portanto, no sentido de ajudar o Estado elitista a descartar-se de suas obrigações. Pelo contrário, dentro de suas escolas comunitárias ou dentro das escolas públicas, as classes populares precisam, aguerridas, de lutar para que o Estado cumpra com o seu dever.

A luta pela autonomia da escola não é antinômica à luta pela escola pública.

EDUCAÇÃO E RESPONSABILIDADE

Me perguntaram recentemente num desses muitos encontros de que participo no Brasil e fora dele como eu via as relações entre educação e responsabilidade.

Em primeiro lugar, qualquer que seja a prática de que participemos, a de médico, a de engenheiro, a de torneiro, a de professor, não importa de quê, a de alfaiate, a de eletricitista, exige de nós que a exerçamos com responsabilidade. Ser responsável no desenvolvimento de uma prática qualquer implica, de um lado, o cumprimento de deveres, de outro, o exercício de direitos.

O direito de ser tratados com dignidade pela organização para a qual trabalhamos, de ser respeitados como gente. O direito a uma remuneração decente. O direito de ter, finalmente, reconhecidos e respeitados todos os direitos que nos são assegurados pela lei e pela convivência humana e social.

O respeito a estes direitos é dever daqueles que têm o comando em diferentes níveis de poder, sobre a atividade de que fazemos parte. Sua responsabilidade exige deles ou delas que cumpramos os nossos deveres. O desrespeito aos direitos e o não cumprimento de deveres entre nós é de tal modo generalizado e afrontoso que o clima que nos caracteriza é o da irresponsabilidade.

Irresponsabilidade de Presidentes, de Ministros, de Eclesiásticos, de Diretores, de Magistrados, de Legisladores, de Comandantes, de Fiscais, de Operários. A impunidade é a regra. Aplauda-se o espertalhão que rouba um milhão. Pune-se, porém, o miserável que rouba um pão.

Obviamente, a superação de tais descalabros não está nos discursos e nas propostas moralistas, mas num clima de rigorosidade ética a ser criado com necessárias e urgentes transformações sociais e políticas. Transformações que, por sua vez, vão viabilizando cada vez mais a posta em prática de uma educação voltada para a responsabilidade. Voltada, por isso mesmo, para a libertação das injustiças e discriminações de classe, de sexo e de raça.

Assevero ingênua ou astuta a dicotomia entre educação para a libertação e educação para a responsabilidade. Desta forma, a educação para a responsabilidade seria a negação da educação para a libertação, vista então como prática irresponsável.

Esta é uma apreciação incorreta. Não há educação para a libertação, cujos sujeitos atuem coerentemente, que não seja imbuída de forte senso de responsabilidade. O antagonismo não se dá entre a prática educativa para a libertação e a prática educativa para a responsabi-

lidade. O antagonismo se verifica entre a prática educativa, libertadora, rigorosamente responsável e a autoritária, antidemocrática, domesticadora.

Isto não significa, porém, que a educação autoritária, domesticadora, seja irresponsável. Ela é também responsável, mas a sua é uma responsabilidade em relação aos interesses dos grupos e das classes dominantes, enquanto a responsabilidade na prática educativa libertadora está em relação com a natureza humana fazendo-se e refazendo-se na História. Está em relação com a vocação ontológica dos seres humanos para a humanização que os insere na luta permanente no sentido de superar a possibilidade, histórica também, da desumanização, como distorção daquela vocação. Há uma qualidade diferente nas duas formas de ser responsáveis, de entender e assumir a responsabilidade. Em outras palavras, a responsabilidade na prática educativa domesticadora exige de seus agentes competência científica e astúcia política tanto quanto educadoras e educadores progressistas necessitam de conhecer o que e como fazer ao lado da perspicácia política.

Os primeiros, porém, a serviço dos interesses de quem domina. Os segundos, em nome do sonho ou da utopia de ser mais de mulheres e de homens.

É possível, contudo, que educadoras e educadores, autoritários e progressistas, atuem irresponsavelmente. É possível que não se preparem para ser eficazes, cada um a seu modo; é possível que não sejam coerentes. Aí, a irresponsabilidade está nos sujeitos da prática, não na natureza mesma da prática.

O que me parece imperioso reconhecer é que a responsabilidade que a prática educativa progressista, libertadora, exige de seus sujeitos tem uma eticidade que falta à responsabilidade da prática educativa autoritária, dominadora. Até mesmo da prática autoritária chamada de esquerda que, em nome da justiça social, reduz as classes trabalhadoras a puros objetos de sua ação "salvadora".

É que a ética ou a qualidade ética da prática educativa libertadora vem das entranhas mesmas do fenômeno humano, da natureza humana constituindo-se na História, como vocação para o ser mais. Trabalhar contra esta vocação é trair a razão de ser de nossa presença no mundo, que terminamos por alongar em presença com o mundo. A exploração e a dominação dos seres humanos, como indivíduos e como classes, negados no seu direito de estar sendo, é imoralidade das mais gritantes.

Como tentar explicar a miséria, a dor, a fome, a ignorância, a enfermidade crônica, dizendo, cinicamente, que o mundo é assim mesmo; que uns trabalham mais, com competência, por isso têm mais e que é preciso ser pacientes pois um dia as coisas mudam.

Há uma imoralidade radical na dominação, na negação do ser humano, na violência sobre ele, que contagia qualquer prática restritiva de sua plenitude e a torna imoral também.

Imoral é a dominação econômica, imoral é a dominação sexual, imoral é o racismo, imoral é a violência dos mais fortes sobre os mais fracos. Imoral é o mando das classes dominantes de uma sociedade sobre a totalidade de outra, que deles se torna puro objeto, com sua maior ou menor dose de convivência.

A educação para a libertação, responsável em face da radicalidade do ser humano, tem como imperativo ético a desocultação da verdade. Ético e político.

O educador progressista não pode aceitar nenhuma explicação determinista da História. O amanhã para o educador progressista não é algo inexorável. Tem de ser feito pela ação consciente das mulheres e dos homens enquanto indivíduos e enquanto classes sociais. A libertação não virá porque a ciência preestabeleceu que ela virá. A libertação se dá na História e se realiza como processo em que a consciência das mulheres e dos homens é um sine qua. Neste sentido, a natureza ética desta luta política tem tal importância que não pode ser menosprezada o mais mínimo que seja. É tão ingênuo pretender a superação das situações concretas de dominação através de puros discursos moralistas quanto é estreito e mecanicista, distorção científica, negar o caráter ético desta luta. Caráter que não apenas não pode e não deve ser negado, mas, pelo contrário, que fundamenta a própria luta. Não terá sido por outra razão que Marx afirmou: "Hay que hacer la opresión real todavía más opresiva anadiendo a aquella la conciencia de la opresión haciendo la infamia todavía, más infamemente, al pregonarla".

A frase de Marx não teria sentido se opressão e libertação fossem meras ocorrências mecânicas, determinadas pela História. Se os seres humanos não se tivessem tornado capazes de conhecer como conhecem, de falar como falam, de atuar como atuam. Se não se tivessem tornado capazes de prever, de programar, de avaliar, de comparar, de decidir, de ajuizar. A frase não teria sentido se, com ela, pretendêssemos instigar, desafiar os jacarés do Pantanal, em extinção, objetos de ganância horrível de gente perversa. A frase tem sentido porque os seres humanos, programados, não são, porém, determinados e se tornaram capazes de decidir ao lado da possibilidade de apenas seguir.

Se as lideranças revolucionárias fossem constituídas de indivíduos demasiado especiais, superiores aos condicionamentos, absolutamente conscientizados, imunes à força das ideologias, cuja tarefa fosse conduzir as classes populares ao destino certo, já sabido pelas lideranças, independentemente do saber das massas, dos seus sonhos e desejos, de sua fraqueza, a frase de Marx não teria sentido também. Não haveria por que fazer "a infâmia ainda mais infamante ao pregoá-la". A frase tem sentido porque, reconhecendo o estado de objetos em que se acham as massas populares na situação concreta de opressão, reconhece também a possibilidade que elas têm de, mobilizando-se e organizando-se na luta contra a exploração, se tornar sujeitos da transformação política da sociedade.

A frase tem sentido porque reconhece a tensão em que existem os seres humanos entre ser e não ser, entre estar sendo diminuídos como objetos e estar autenticando-se como sujeitos.

A consciência do mundo, que me possibilita apreender a realidade objetiva, se alonga em consciência moral do mundo, com que valoro ou desvaloro as práticas realizadas no mundo contra a vocação ontológica dos seres humanos ou em seu favor.

Encarnada ou vivida por educadores ou educadoras progressistas, coerentes, a educação como prática da liberdade é um que-fazer necessariamente responsável.

O educador progressista é leal à radical vocação do ser humano para a autonomia e se entrega aberto e crítico à compreensão da importância da posição de classe, de sexo e de raça para a luta de libertação.

Não reduz uma posição à outra. Não nega o peso da classe nem da cor da pele nem tampouco do sexo na luta. O educador progressista entende que qualquer reducionismo de classe, de sexo, de raça, distorce o sentido da luta, pior ainda, reforçando o poder dominante, enfraquece o combate. Por isso mesmo a sua é a defesa em favor da invenção da unidade na diversidade.

É óbvio pois que o educador autoritário, a serviço não da radicalidade ontológica dos seres humanos, mas dos interesses da classe dominante, mesmo quando se pensando e dizendo em favor das classes populares, trabalha no sentido da divisão e não no da unidade na diversidade. Para o educador autoritário é fundamental que a maioria de dominados não se reconheça como maioria, mas se dilua em minorias enfraquecidas.

Por mais que, nesta ou naquela sociedade, por motivos históricos, sociais, culturais, econômicos seja visivelmente sublinhada a importância da raça, da classe, do sexo, na luta e libertação, é preciso que evitemos cair na tentação de reduzir a luta inteira a um desses aspectos fundamentais.

O sexo só não explica tudo. A raça só, tampouco. A classe só, igualmente.

O líder operário, audaz e empreendedor, aguerrido na luta de libertação, mas que trata sua companheira como objeto é tão incoerente quanto a líder feminista branca que menospreza a camponesa negra e tão incoerente quanto o intelectual progressista que, falando a operários, não se esforça para falar com eles.

Estas incoerências, no meu caso pessoal, me levam a lutar mais. A denunciá-las, a combatê-las no sentido de superá-las, jamais à desesperança em que quedaria mudo e sem amanhã.

Estas incoerências me levam a entender melhor a natureza do ser humano, constituindo-se na História não como um a priori da História. A sua finitude, a sua inconclusão, a sua possibilidade de ser e de não ser, de amar e de odiar, de oprimir e de libertar-se.

NINGUÉM NASCE FEITO: É EXPERIMENTANDO-NOS NO MUNDO QUE NÓS NOS FAZEMOS

Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tornamos parte.

Não nasci professor ou marcado para sê-lo, embora minha infância e adolescência tenham estado sempre cheias de "sonhos" em que rara vez me vi encarnando figura que não fosse a de professor.

"Brinquei" tanto de professor na adolescência que, ao dar as primeiras aulas no curso então chamado de "admissão" no Colégio Osvaldo Cruz do Recife, nos anos 40,

não me era fácil distinguir o professor do imaginário do professor do mundo real. E era feliz em ambos os mundos. Feliz quando puramente sonhava dando aula e feliz quando, de fato, ensinava.

Eu tinha, na verdade, desde menino, um certo gosto docente, que jamais se desfez em mim. Um gosto de ensinar e de aprender que me empurrava à prática de ensinar que, por sua vez, veio dando forma e sentido àquele gosto. Umhas dúvidas, umas inquietações, uma certeza de que as coisas estão sempre se fazendo e se refazendo e, em lugar de inseguro, me sentia firme na compreensão que, em mim, crescia de que a gente não é, de que a gente está sendo.

Às vezes, ou quase sempre, lamentavelmente, quando pensamos ou nos perguntamos sobre a nossa trajetória profissional, o centro exclusivo das referências está nos cursos realizados, na formação acadêmica e na experiência vivida na área da profissão. Fica de fora como algo sem importância a nossa presença no mundo. É como se a atividade profissional dos homens e das mulheres não tivesse nada que ver com suas experiências de menino, de jovem, com seus desejos, com seus sonhos, com seu bem-querer ao mundo ou com seu desamor à vida. Com sua alegria ou com seu mal-estar na passagem dos dias e dos anos.

Na verdade, não me é possível separar o que há em mim de profissional do que venho sendo como homem. Do que estive sendo como menino do Recife, nascido na década de 20, em família de classe média, acossada pela crise de 29. Menino cedo desafiado pelas injustiças sociais como cedo tomando-se de raiva contra preconceitos raciais e de classe a que juntaria mais tarde outra raiva, a raiva dos preconceitos em torno do sexo e da mulher.

Como não perceber, por exemplo, que de minha formação profissional faz parte bom tempo de minha adolescência em Jaboatão, perto do Recife, em que não apenas joguei futebol com meninos de córregos e de morros, meninos das chamadas classes menos afortunadas, mas também com eles aprendi o que significava comer pouco ou nada comer.

Algumas opções radicais, jamais sectárias, que me movem hoje como educador, portanto como político, começaram a se gestar naquele tempo distante.

A Pedagogia do oprimido, escrita tanto tempo depois daquelas partidas de futebol ao lado de Toinho Morango, de Reginaldo, de Gerson Macaco, de Dourado, cedo roídos pela tuberculose, tem que ver com o aprendizado jamais interrompido, que comeci a fazer naquela época – o da necessidade de transformação, da reinvenção do mundo em favor das classes oprimidas.

Um segundo momento desta trajetória, importante também, se dá quando o diretor do Colégio Osvaldo Cruz, Aluizio Araujo, que me recebera em seu colégio como aluno gratuito, me convidou para assumir umas turmas de Português do então curso ginásial. Me lembro ainda hoje do que significou para mim, entre assustado e feliz, entre temeroso e ousado, dar minha primeira aula.

O gosto que tive naquela manhã de tantos verões passados é o gosto que tenho hoje nas aulas primeiras que continuo dando, às vezes temeroso também.

Li muito naquela fase. Vareei noites com as obras de Ernesto Carneiro Ribeiro, com as de Rui Barbosa. Estudei gramáticos portugueses, gramáticos brasileiros. Me experimentei em estudos de linguística e recusei sempre me perder em gramatiquices. Dei aula de gramática propondo aos alunos a leitura de Gilberto Freyre, de Graciliano Ramos, de Machado de Assis, de Lins do Rego, de Manuel Bandeira, de Drummond de Andrade. O que buscava incansavelmente era a boniteza na linguagem, oral ou escrita. Foi Vossler, quem primeiro me chamou a atenção para o problema do momento estético da linguagem. Entre um ela vinha aproximando-se e ela vinha se aproximando, jamais tive dúvida. Fiquei sempre com a segunda hipótese.

Foram desses tempos as primeiras tentativas no sentido de desafiar ou de estimular, de instigar os alunos, adolescentes dos primeiros anos do então chamado curso ginásial, a que se dessem à prática do desenvolvimento de sua linguagem – a oral e a escrita. Prática impossível, quase, de ser vivida plenamente se a ela falta a busca do momento estético da linguagem, a boniteza da expressão, coincidente com a regra gramatical ou não. Busca da boniteza da expressão a que se junte a preocupação com a clareza do discurso, com a precisão rigorosa do pensamento e com o respeito à verdade. Estética e ética se dão as mãos.

Um tempo intensamente vivido por minha experiência docente àquela época era o que dedicava à discussão com os alunos de seus textos. Discussão coletiva de que participavam com vivo interesse, em torno de frases, de retalhos de seus trabalhos, que eu selecionava e na análise dos quais se abria todo um horizonte temático. Horizonte que ia da colocação pronominal que envolve questões estéticas, ao uso da crase; da sintaxe do verbo Haver ao emprego do infinito pessoal.

Era analisando com os alunos seus trabalhos concretos, sua experiência de redação, que eu ia, com indiscutível facilidade, pondo sobre a mesa questões de sintaxe cujo estudo era previsto, na programação dos conteúdos, para um ano ou dois mais adiante. A sintaxe emergia esclarecedora da fala viva dos autores dos textos. Não era transplantada das páginas frias de uma gramática. Da mesma forma como a procura da boniteza do discurso se dava com o bom gosto sendo provado na experiência concreta que os alunos faziam com sua linguagem, na comparação que eu estabelecia muitas vezes entre a frase de um dos jovens autores e a de um Gilberto Freyre ou de um Lins do Rego ou de um Graciliano Ramos.

Uma das conseqüências óbvias de uma prática assim era o gosto com que os alunos se entregavam à escrita e à leitura. O gosto e a segurança.

O estudo da gramática deixou de ser um desgosto, um obstáculo à convivência com os professores da linguagem. Em lugar de termos nela a prisão da criatividade, do risco, o espantinho à aventura intelectual, passamos a ter nela uma ferramenta a serviço de nossa expressão. Os estudos gramaticais deixaram de ser um instrumento repressivo com que a cultura dominante inibe os intelectuais populares e passaram a ser vistos como algo necessário, incorporado à própria dinâmica da linguagem.