

50. Ibidem, p. 33.
51. Ibidem, p. 33.
52. O relato dos argumentos de Antonucci que se segue foi coligido das notas tiradas por O'Cadiz, que assistiu ao congresso do SINPEEM durante a sua pesquisa no terreno em 1994.
53. Adílson Odair Citelli, Lígia Chiappini, Nídia Nacib Pontuschka, "Proposta de Acção," in Pontuschka org., *Ousadia no Diálogo: Interdisciplinaridade na escola pública* (São Paulo: Loyola, 1993), p. 220.
54. Entrevista, Marco António Gouvêa, fevereiro de 1994.

Capítulo III

REDEFININDO RELAÇÕES: o Estado, a educação e a mudança social

A educação como movimento social: a experiência de São Paulo

O debate em torno das novas políticas educativas lançadas pela administração PT no município de São Paulo engloba uma série de aspectos: Que tipo de Estado se está a construir? Que tipo de democracia se está a pedir num projecto democrático-socialista? Que tipo de educação irá eventualmente emergir do ensino público popular? É possível estabelecer relações de trabalho entre sectores públicos e movimentos sociais, sem a co-optação e a perda de autonomia destes? Se na própria dinâmica desta relação se introduzirem tensões, ambiguidade e incerteza, como poderá estabelecer-se um acordo exequível para o planeamento e a execução de políticas educativas em parceria a longo prazo? E, por outro lado, poderá o Estado estimular o desenvolvimento de um movimento social autónomo (e.g., o Movimento para a Reorientação do Currículo no interior das escolas)?

Este capítulo situa a *problemática* das relações entre as políticas estatais reformistas em educação, a mudança social e o papel dos movimentos sociais. Embora possa parecer anacrónico falar de políticas socialistas depois do fim da União Soviética, as mudanças drásticas na Europa de Leste e a aceitação generalizada da opinião de que a planificação política a económica por parte do Estado, as políticas desenvolvidas no

Brasil pelo PT e por Freire ainda se reclamam de uma orientação democrático-socialista e anti-capitalista, e não social-democrata. Seria, porém, erróneo considerar o PT um partido político homogêneo. Pelo contrário, como já se disse, o PT contém cinco tendências diferentes e cerca de 15 facções, cada uma delas reflectindo diferenças políticas, visíveis em debates a respeito de políticas educativas. Além disso, as políticas estaduais no Brasil são complexas, particularmente no que se refere aos diversos papéis dos governos federal, estaduais e municipais. Este capítulo considera exclusivamente o nível local, ou municipal, que se tornaram cruciais no processo de democratização política no Brasil e noutras sociedades sul-americanas. Se falar em socialismo pode parecer anacrónico, discutir o papel do Estado como actor principal na elaboração de uma política educativa pode parecer esotérico, particularmente tendo em conta a forte tendência para a descentralização e privatização dos serviços educativos na América Latina e a redução do papel do Estado, devida a políticas de ajustamento estrutural na região.

Por último, o processo democrático de fazer política torna-se ainda mais complexo quando consideramos a contribuição dos movimentos sociais, incluindo os seus objectivos, *modus operandi* e racionalidade política¹. Todavia, é exactamente a tenacidade e imaginação que perpassam as políticas do PT que tornam o estudo do exemplo de reforma educativa em apreço tão apaixonante e a sua análise tão instrutiva. Assim, este capítulo examina as premissas de base e os pressupostos da formação e desenvolvimento do Estado que guiaram o trabalho de Freire enquanto Secretário de Educação. Uma ênfase particular é posta nas relações entre movimentos sociais e políticas estaduais no processo educativo.

Educação, Estado democrático e movimentos sociais: fundamentos conceptuais

Teoria do Estado e educação

Com base numa abordagem histórico-cultural informada pela teoria crítica, duas questões vitais se levantam sobre São Paulo e a administração democrático-socialista de 1989-1992. Primeiro, até que ponto pode uma teoria do Estado explicar a formulação de uma política educativa por parte dum governo municipal? Segundo, até que ponto pode o carácter de classe do aparelho de Estado municipal atravessar as políti-

cas educativas avançadas por uma administração democrático-socialista eleita?

O conceito de Estado que está em moda na ciência política é usado aqui de duas formas. Primeiro, é usado como reacção contra as abordagens políticas liberais pluralistas que durante muitas décadas trabalharam sob uma abordagem teórica de "menos Estado"; e, segundo, é usada para realçar o papel do Estado como actor no delinear de políticas. Neste sentido, o Estado é visto ora como um actor determinado e relativamente independente, ora como um terreno onde se negocia e disputa a política pública.

No ponto mais elevado da abstracção propomos que se considere o Estado como um pacto de domínio e um sistema administrativo autorregulador. Avançaram-se várias teorias sobre o Estado, incluindo contributos de Claus Offe, Bruce Fuller, Martin Carnoy e Henry Levin.

O cientista político alemão Claus Offe defende que a governação organizada pelo Estado é um sistema de regras selectivo, gerador de acontecimentos; ou seja, um processo de organização.² Offe vê o Estado como os aparelhos institucionais, as organizações burocráticas e as normas e códigos formais e informais que constituem as esferas "pública" e "privada" da vida social. Na análise de Offe, fazer política tem um carácter distinto em todos os estados capitalistas. Assim, o foco principal não são nem as relações interpessoais das várias elites nem o processo de tomada de decisões em si mesmo. O carácter de classe do Estado reside não na origem social dos políticos, governantes, burocratas ou classe dirigente, mas na estrutura interna do próprio aparelho de Estado, devido à sua necessária selectividade da política pública — uma selectividade que está "entranhada no sistema de instituições políticas".³

Offe defende que os actores do Estado (nos ministérios, parlamentos e partidos políticos) constantemente se confrontam com o dilema de que "muitas exigências e garantias legal e politicamente sancionadas permanecem irreconciliáveis com as exigências e as capacidades da política orçamental e financeira, e do mercado do trabalho na economia capitalista".⁴ Para Offe o papel do Estado na definição da política está confinado antes de tudo à definição de temas, tempos e métodos; ou seja, o estabelecimento de uma estrutura institucional para processos de poder social em vez de resultados específicos. Ao fazê-lo, os actores do estado produzem cálculos estratégicos ou estratégias de racionalização para lidar com problemas sociais. Exemplos destas estratégias incluem o recurso a estratégias preventivas em vez de curativas na resolução de problemas, organização de programas políticos finais em vez de condicio-

nais, ajuda institucionalizada e, em algumas áreas, reprivatização. Uma selectividade estrutural está patente nas estratégias de racionalização do estado para resolver as contradições das políticas sociais.

O trabalho de Offe foi interpretado por vários estudiosos, entre os quais Bruce Fuller, que aplica as teorias de Offe a uma análise de determinados países do Terceiro Mundo. A interpretação da obra de Offe feita por Fuller pressupõe que o Estado é um mediador completamente independente de conflitos entre vários grupos e classes sociais. Assim, segundo esta abordagem, o estado é uma estrutura à mercê da melhor oferta que não pode ser controlado por uma qualquer elite de forma consistente. Enquanto que a análise estrutural de Offe se baseia na teoria crítica, neomarxista e na análise das relações Estado-sociedade neweberianas, a abordagem de Fuller apropria-se desta análise introduzindo-a numa interpretação liberal-pluralista do Estado como é exemplificada na sua "teoria sinalizadora da escola" e na teoria institucional. Por exemplo, as formas de acção do Estado segundo Offe — dotação de recursos materiais, práticas administrativas e expressões simbólicas — são retiradas por Fuller do contexto de um Estado capitalista que, dadas as contradições do capitalismo selvagem, deve promover a acumulação de capital privado e, em última análise, legitimar o sistema político. Deste modo, segundo Fuller, o Estado é visto como uma instituição limitada permeável a uma série de interesses e interdependências. Em última análise, porém, o Estado tem de adquirir capital material e *know-how* técnico, ao lutar pela sua legitimação e eficácia organizacional necessárias à sua própria sobrevivência. Assim, a fragilidade do Estado nas sociedades em vias de desenvolvimento e as contradições que enfrenta têm mais a ver com Estados frágeis competindo com outras instituições modernizadoras do que com forças internas e externas que corrompem a autonomia do Estado, particularmente no contexto da globalização das economias mundiais. Do mesmo modo, a incapacidade de o Estado governar (incluindo a ingovernabilidade de sistemas democráticos) ocorre quando ele dá às comunidades sinais de conflitualidade. Portanto, a análise de Fuller praticamente ignora as contradições intrínsecas do capitalismo desorganizado (i.e., as que se baseiam em classe, género, raça e numa miríade de conflitos morais e de distribuição) e as implicações das coligações políticas flutuantes em luta pelas distribuições simbólicas e materiais de bens e serviços.⁵

Enquanto as teorias do Estado deixaram as relações entre governação federal, estadual e municipal (e as políticas educativas) numa situação de considerável défice teórico, o programa socialista democrático e a

natureza popular da administração PT sugerem uma dualidade de carácter do Estado capitalista e das suas formas organizacionais. Por um lado, o Estado intitula-se o representante oficial da nação como um todo. É por isso que Max Weber considera o Estado não só como o monopólio da força, mas também como a sede da troca de serviços e benefícios comunitários, embora Offe observe que esta definição weberiana assenta na noção de autoridade formal de actos soberanos mas nada nos diz sobre por quem e contra quem se emprega este monopólio da força.⁶

Por outro lado, o Estado também se torna numa arena de luta de projectos nacionais e socio-políticos. O sociólogo brasileiro Fernando Henrique Cardoso sugeriu que o Estado deve considerar-se "a parte básica de domínio existente entre classes sociais ou facções de classes dominantes e as normas que garantem o seu domínio sobre os estratos subordinados." Fá-lo como um pacto de domínio, como um actor corporativo que assume a representação da soberania popular e como a autoridade política que põe em prática a regra democrática — ou seja, a democracia como sistema de representação e participação política em que as subjectividades e regras não se reduzem, em última análise, aos efeitos do poder, género, raça e riqueza.⁸

Para clarificar o papel do Estado democrático temos de estabelecer a distinção entre democracia como método e democracia como prática. Como método, a democracia é antes de mais a representação política que inclui processos de votação periódicos, eleições livres, sistemas parlamentares e judiciais livres do controle executivo, noções de fiscalização e equilíbrios do sistema, o predomínio dos direitos individuais sobre os direitos colectivos e a liberdade de expressão. Como prática, a democracia está associada à participação política das populações nos assuntos públicos. Está relacionada com o poder do povo (sobre qualquer outra instituição reguladora, tal como o parentesco ou uma burocracia), a ideia de direitos iguais para todos os cidadãos e, em particular na Constituição dos Estados Unidos, com uma filosofia política de igualdade.⁹ Além disso, a democracia como prática implica mudanças de poder, tanto ao nível micro (e.g., atingir relações de não-exploração de género dentro das famílias) como ao nível macro (e.g., obtenção da igualdade de género nas relações sociais e económicas).

Quando se consideram as teorias sobre democracia, a noção de Estado adquire novas dimensões normativas e políticas. Ao conduzirem a leis universalistas, racionais e consistentes fornecem um campo de acção estável. Ao mesmo tempo, o Estado democrático utiliza a política pública para criar uma cidadania moderna, separando os interesses particula-

res dos indivíduos da vontade geral.¹⁰ Demonstrando uma visão crítica acerca das teorias do Estado democrático, Martin Carnoy e Henry Levin sustentam que a política pública é um produto de um conflito social básico, um conflito que se joga na arena do Estado. Na sua pesquisa sobre a produção de uma política educativa resultante de conflitos de classe e de movimentos sociais, os Estados capitalistas avançados aparecem como terrenos de luta social. Carnoy e Levin defendem que, para compreender as transformações na educação, é necessário simultaneamente compreender as mudanças no processo laboral e como estes dois processos se condicionam mutuamente. Para esta abordagem, a mudança educativa é entendida como parte de um conflito social mais lato, resultante de desigualdades de rendimento e de poder social da produção capitalista.¹¹ Apesar das diferenças culturais e económicas entre sociedades capitalistas avançadas e o Brasil capitalista dependente e em desenvolvimento, a abordagem de Carnoy e Levin pode revelar-se útil como ponto de partida para análise.

Assim, concebido como um sistema administrativo de domínio político, o Estado pode ser entendido como a totalidade da autoridade política numa sociedade, qualquer que seja o nível (nacional, provincial ou local) em que opera.¹² O Estado democrático, nas suas políticas directamente conduzidas para a constituição e a reprodução do capitalismo, protege o sistema de produção de bens contra várias ameaças e conduz a sua transformação. Concomitantemente, ultrapassa necessidades de curto prazo de sectores ou facções e disputas entre capitalistas individuais ou grupos empresariais.

Mas o Estado também reflecte a dinâmica da democracia. Os direitos humanos fundamentais são protegidos por leis criadas e aplicadas pelo Estado democrático. Em muitas democracias o sector público tornou-se a maior fonte de emprego para minorias e mulheres, numa tentativa de promover direitos cívicos. Saúde, segurança social e educação são áreas particularmente sensíveis nos esforços para satisfazer as aspirações democráticas dos cidadãos. Assim, os Estados democráticos têm também promovido a causa da igualdade e da justiça através de políticas sociais, da aplicação de leis progressistas e do emprego de minorias e mulheres.¹³ No contexto brasileiro, os grandes paladinos na realização de objectivos democráticos são as organizações de base, os movimentos sociais e partidos políticos como o PT, que tem fortes raízes populares. Se estas novas políticas educativas promovidas por movimentos sociais são politicamente exequíveis e realizáveis, tecnicamente competentes e eticamente seguras é o que se discutirá mais tarde.¹⁴

O Estado, a educação e os movimentos sociais

Ao considerarmos as relações entre organizações de base, movimentos sociais e políticas educativas em São Paulo, caracterizamos o Estado não só como um actor relativamente independente, mas também como um terreno contestado na formação de política pública. Em primeiro lugar, é necessária alguma clarificação de termos. Na América Latina é frequente definir as organizações de base como organizações comunitárias privadas que trabalham para conseguir uma liderança democrática e melhores oportunidades económicas para os pobres, através de criação de empregos, educação, cuidados de saúde e micro-empresas produtivas.¹⁵ Noutras regiões, idênticos tipos de organizações poderiam ser organizações não governamentais (ONGs). As organizações não-governamentais, que em geral se caracterizam pela sua autonomia em relação ao controle governamental, normalmente definem-se como "uma organização de fins não lucrativos, com fundos próprios, dirigida pelos seus próprios corpos gerentes ou dirigentes, e fundada para manter ou ajudar (...) actividades que se destinam ao bem comum."¹⁶ Na América Latina as organizações não-governamentais podem ou não ser organizações de base.

Os movimentos sociais referem-se a esforços colectivos destinados a promover um qualquer tipo de mudança de poder. Para o sociólogo francês Alain Touraine, os movimentos sociais utilizam um tipo de acção conflitual que se caracteriza essencialmente por um comportamento colectivo defensivo. Por exemplo, as tentativas por parte de organizações de base e ONGs para minorar o impacto do desemprego, escassez de habitação e limitações nas infra-estruturas de cuidados de saúde ou de educação podem facilmente classificar-se de comportamento colectivo defensivo. Touraine discute também um segundo tipo de conflito, no qual os conflitos modificam a tomada de decisões e se tornam lutas sociais. Se os grupos procuram alterar as relações sociais de poder relativamente a acções culturais, valores éticos, ciência ou produção, podem classificar-se como movimentos sociais.¹⁷ Deste modo, os movimentos feminista, ecologista, pacifista e anti-nuclear são exemplos de movimentos sociais na sociedade contemporânea norte-americana.

Na América Latina e no Brasil os movimentos sociais incluem as comunidades cristãs de base, as associações de moradores, o movimento feminista e as associações ecologistas.¹⁸ Se entendermos a política como uma luta pelo poder, estes movimentos sociais não devem ser interpretados exclusivamente em termos políticos, já que representam também

práticas culturais e morais centradas na construção de identidades e espaços colectivos. Têm origem em torno de certas exigências e de relações sociais específicas, tornando-se cada vez mais autónomas das instituições tradicionais de representação política de interesses. Isto acontece, afirma Ernesto Laclau, associando-se a outros proponentes da teoria dos movimentos sociais, porque os indivíduos já não definem a sua identidade exclusivamente em relação aos meios e relações de produção, mas também como consumidores, residentes numa determinada área, membros de uma Igreja ou grupos de género, ou participantes no sistema político.¹⁹

De facto, os movimentos sociais podem surgir como alianças de organizações de base ou comunitárias, ONGs, partidos políticos, sindicatos, organizações de igrejas e mesmo de indivíduos, tais como intelectuais, artistas e outros. Uma vez que os novos movimentos sociais desafiam a burocratização, a acomodação e a massificação cultural crescentes da vida social, constituem a “expressão de uma forma de democracia mais aberta e pluralista” que tenta realçar “a difusão de valores e práticas colectivos e participativos, através de um leque cada vez mais alargado de sedes de luta social.”²⁰

A diversidade e número de ONGs e de movimentos sociais ou populares no Brasil é impressionante. Na sua investigação, Moacir Gadotti e seus colaboradores pesquisaram 91 organizações não-governamentais a trabalhar em prol da escola pública e estudaram também 89 organizações promotoras da educação popular.²¹ Gadotti refere que os investigadores do Instituto Superior de Estudos Religiosos do Brasil identificaram 1041 organizações não-governamentais. Deste total, 556 estavam a trabalhar para movimentos populares em 173 cidades, 251 organizações estavam associadas a movimentos de mulheres e 234 estavam envolvidas em movimentos afro-brasileiros. Sustenta que há outras organizações não-governamentais que não estão identificadas neste estudo, incluindo ecologistas, pescadores, desempregados, comunidades religiosas e povos indígenas.

A prática dos movimentos sociais oferece um terreno potencialmente fértil para uma abordagem de “conscientização” *à la* Freire. É típico dos movimentos sociais partirem de uma base de conhecimento e de anteriores lutas das pessoas, tomando em linha de conta as suas capacidades organizativas e as suas queixas. Isto permite a construção de programas *com e a partir das* comunidades, mais do que *para* elas. De uma perspectiva crítica, uma abordagem de conscientização recolhe opiniões diversas. De acordo com Agneta Lind e Anton Johnston, “Freire apresenta uma

importante fonte de reflexão crítica e inspiração para os praticantes da alfabetização, através das suas críticas às abordagens elitistas e de domesticação em relação à literacia e da sua insistência nas experiências com os aprendentes, ensinando-os e ao mesmo tempo aprendendo com eles. A abordagem da conscientização não fornece, porém, linhas de conduta suficientes para uma estratégia de alfabetização completa e contém elementos não-aplicáveis, especialmente para programas governamentais em larga escala.”²²

Estas críticas podem ser avaliadas no contexto da experiência de Freire como político em São Paulo, onde a alfabetização e as políticas educativas em geral se baseavam numa pedagogia do oprimido e a criação de políticas envolvia programas governamentais em larga escala. Em São Paulo, porém, estabeleceu-se uma parceria entre os movimentos sociais e o governo municipal, ligando os recursos humanos desses movimentos aos recursos financeiros e técnicos do Estado. No caso das políticas orientadas para a criação da Escola Pública Popular, o Estado pretendia criar uma dinâmica que permitisse um movimento de reforma no interior das escolas municipais, organizando os professores e a comunidade escolar — nomeadamente através do Projecto Inter, dos grupos de formação e dos conselhos de escola — à volta dos temas da democratização da administração, do acesso e da melhoria da qualidade do ensino. Mais tarde iremos debruçar-nos sobre as complexidades deste último e, diríamos, mais audacioso projecto político de apoio à criação de um movimento social no interior das escolas nos capítulos que se seguem (IV, V e VI), nos quais discutiremos o Projecto Inter, os seus fundamentos teóricos e as suas implicações práticas. Neste capítulo iremos fixar-nos no antigo caso do MOVA.

Questões acerca do carácter de classe do governo municipal e do seu comportamento burocrático parecem perseguir educadores democratas e progressistas que tentaram ligar o Estado aos movimentos sociais. Por exemplo, Gadotti, um dos colaboradores próximos de Freire, defende que “os movimentos sociais, mesmo quando lidam com administrações municipais progressistas, adoptam uma atitude de ‘estarem tacticamente dentro e estrategicamente fora.’” Por outras palavras, os movimentos sociais que lutam pela educação popular ou participam no desenvolvimento de políticas sociais têm sempre um pé dentro e outro fora do Estado.²³ Dada a desconfiança que estes movimentos nutrem em relação à natureza e carácter do governo em São Paulo, é possível estabelecer um esquema comum de actuação e um conjunto de linhas de conduta que orientem a criação de políticas tanto para o governo muni-

principal como para os movimentos sociais? E se for possível, que tipo de estrutura surgirá? E, como defendemos adiante, será possível — como a administração PT de São Paulo se propôs fazer — que o Estado crie condições que levem à criação de um movimento social no ambiente institucional das escolas?

Freire como Secretário de Educação da cidade de São Paulo: contexto histórico

Como já foi dito, a actividade política em São Paulo ilustra as tensões existentes entre as funções reprodutivas do Estado e o Estado como sede da luta por uma democracia mais ampla.

Nomeado pela Prefeita Luiza Erundina de Sousa em janeiro de 1989, Freire trabalhou como Secretário de Educação até 27 de maio de 1991, altura em que se demitiu para retomar as suas actividades académicas, proferir conferências e escrever. A equipa que trabalhara com Freire continuou a dirigir a formação política e o seu antigo chefe de gabinete, Mário Sérgio Cortella, um professor de Filosofia e Teologia na Universidade Católica Pontifícia de São Paulo, foi nomeado como novo Secretário de Educação até ao fim do mandato em dezembro de 1992.²⁴ No início do seu exercício, Freire e a sua equipa implementaram mudanças radicais na educação municipal, incluindo uma reforma curricular abrangente para os 8 primeiros anos de escolaridade, novos modelos de gestão escolar, através da criação de conselhos de escola que incluíam professores, directores, pais e representantes do governo, bem como o lançamento de um movimento para a alfabetização (MOVA — São Paulo) baseado numa planificação e produção participadas em parceria com organizações não-governamentais e movimentos sociais.

A administração educativa constitui uma enorme tarefa na cidade de São Paulo, já que a sua população de 9,6 milhões de habitantes a torna um dos maiores municípios do mundo.²⁵ São Paulo é também o centro financeiro do Brasil, detentora da décima maior economia mundial.²⁶ Com um orçamento municipal de 2,75 biliões de dólares para 1989, 3,6 biliões de dólares para 1990, 3,89 biliões de dólares para 1991, 3,0 biliões de dólares para 1992 e 5,5 biliões de dólares para 1993, a cidade tem também o terceiro maior orçamento a seguir ao estado de São Paulo e ao governo federal. Freire presidia a 691 escolas com 710.000 estudantes e 36.614 funcionários (professores, pessoal administrativo e auxiliar), constituindo estes últimos 30% do total de funcionários do município.

Analisar a administração socialista do centro financeiro e industrial do Brasil capitalista coloca vários desafios teóricos. Além disso, a personificação da nova política educativa na figura de Paulo Freire oferece uma perspectiva singular das lutas sociais e do processo de conscientização.²⁷ Freire é não só uma figura extraordinária no mundo académico, mas também alguém que combinou de forma ímpar a teoria com a experiência prática na educação de adultos. Tornou-se famoso no início dos anos 60 em resultado das suas poderosas experiências na alfabetização, e os seus escritos deixaram de ser meras técnicas de alfabetização para se tornarem peças fundamentais da pedagogia crítica no mundo inteiro.

O trabalho de Freire começou a atrair a atenção através de obras que documentavam as suas primeiras experiências em alfabetização no Nordeste brasileiro. A sua acção pedagógica tem sido associada com o *Movimento de Educação & Base*, os Centros de Cultura Popular e as organizações de base no Brasil.²⁸ Nomeado em 1963 pelo governo populista de João Goulart para presidir à Comissão Nacional de Cultura Popular e coordenar o Plano Nacional de Alfabetização, o seu trabalho na alfabetização teve um profundo impacto no carácter da cidadania no Brasil.²⁹ Como primeiro director (1961-1964) do Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Recife em Pernambuco, Freire estava ligado à esquerda católica e as suas ideias foram uma inspiração para a Teologia da Libertação na América Latina.³⁰

Freire esteve também envolvido em importantes campanhas de alfabetização fora do Brasil, incluindo a Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe e Nicarágua, e os seus livros são considerados uma fonte de inspiração para a inovação educacional em muitas partes do mundo. As suas recentes análises sobre o papel da Pedagogia da Libertação nas sociedades industriais avançadas constituem assuntos importantes para debate e reflexão pedagógica.³¹

Mas o que há na filosofia política da educação de Freire que a torna tão actual e universal, colocando-o a ele e a alguns dos “temas geradores” que propôs no centro dos debates sobre pedagogia crítica nas últimas três décadas? Freire defende que a interacção humana raramente escapa à opressão de uma forma ou de outra. Por motivos ligados a classe, raça ou género, as pessoas tendem a tornar-se vítimas e/ou autores de opressão. Ele faz notar que a exploração de classe, o racismo e o sexismo são as formas mais visíveis de domínio e opressão, mas também reconhece a existência de subjugação por outros motivos, tais como crenças religiosas ou filiação política.³²

Partindo de uma psicologia da opressão influenciada pelo trabalho de psicoterapeutas tais como Franz Fanon e Erich Fromm, Freire desenvolveu uma “pedagogia do oprimido”. O seu objectivo consiste em usar a educação para melhorar a condição humana, contrariando os efeitos da opressão e, em última análise, contribuindo para o que considera “a vocação ontológica da humanidade”.

A *Pedagogia do Oprimido*³³ de Freire, influenciada por uma miríade de correntes filosóficas, incluindo a fenomenologia, o existencialismo, o personalismo cristão, o marxismo humanista e o hegelianismo, faz um apelo ao diálogo e, em última análise, à conscientização — i.e., uma consciência crítica — como forma de ultrapassar relações de domínio e opressão.³⁴ Assim, conceitos de educação para a participação social, conscientização e *empowerment* são centrais na filosofia política da educação de Freire. Não é, de todo, de estranhar que, ao regressar ao Brasil em 1980, Freire se tenha tornado membro do PT e surgido como um dos seus mais notáveis intelectuais e educadores. O que adquire particular relevância nesta situação, porém, é o facto de, neste caso, o trabalho de Freire constituir uma ruptura clara com os esforços anteriores centrados, em grande medida, em adultos num contexto não formal; o novo modelo educativo consubstanciado na administração educativa de Freire tem lugar no contexto de políticas do governo municipal, no que respeita à escolaridade primária pública em todas as áreas de conteúdos, à educação não formal e à alfabetização.

Nas próximas secções apresentamos os fundamentos conceptuais da agenda do PT para a criação de uma nova educação pública de qualidade, corporizada em iniciativas para a reforma curricular nas escolas básicas, em reformas no modo de governar e no esforço do PT em promover a alfabetização de adultos e de jovens em São Paulo.

À procura de um equilíbrio: política estatal e “escola pública popular”

Os desafios no sentido de recriar o Estado de forma a reflectir a ideologia e os objectivos do PT, com que Freire e outros se depararam na governação, já foram antes analisados do ponto de vista teórico. Nesta secção apresentaremos, de modo breve, as formas como a administração de Freire enfrentou estes desafios fundamentais, bem como as questões relacionadas com os interesses de classe, a autonomia do Estado, a independência dos movimentos sociais e a integração produtiva e dinâmica desses três vectores.

O programa geral da reforma educativa proposta pela administração de Freire baseia-se no conceito de Escola Pública Popular. Na sua origem, o conceito de educação popular (ou seja, a “educação do povo”) era utilizado na América Latina para definir o modelo de educação pública concebido por governos liberais, em particular nas três últimas décadas do século XIX. O trabalho revolucionário de Freire com a *pedagogia do oprimido* transformou radicalmente esse conceito original de educação popular num outro que nasce da análise política e social das condições de vida entre os pobres e se propõe implicar estes grupos nos processos individuais e colectivos de consciência e acção críticas.³⁵

O debate contemporâneo sobre a escolaridade pública popular no Brasil começa, assim, por reconhecer a gravidade dos problemas respeitantes à igualdade de oportunidades educativas em termos de acesso, permanência e qualidade. Por exemplo, dos cerca de 88 milhões de brasileiros com 10 ou mais anos, 25,5% eram analfabetos.³⁶ De acordo com o censo nacional de 1980, 33% (7,6 milhões) dos 23 milhões de crianças de idades compreendidas entre os 7 e os 14 anos não frequentavam a escola; entre os que frequentavam a escola, 27,6% (ou seja, 6,3 milhões) frequentavam anos de escolaridade abaixo da idade correspondente. Em média, 46,3% dos brasileiros possuem dois anos ou menos de escolarização, o que é considerado insuficiente para proporcionar um nível funcional de literacia, enquanto 75% dos brasileiros com cinco ou mais anos têm menos de quatro anos de escolarização. Uma vez na escola, conforme afirmou Plank (ver o Capítulo I), as oportunidades educativas das crianças são bastante limitadas, com 15% dos alunos do 1º ano e 19% dos alunos do 5º ano a abandonarem a escola e apenas 32% das crianças a completarem a escolaridade elementar no período previsto de oito anos.

Os constrangimentos educativos são ainda mais agravados por prementes problemas económicos, pela pobreza e a desigualdade. De acordo com um estudo do economista Hélio Jaguaribe, 64,7% da população economicamente activa vivia abaixo do limiar de pobreza (por exemplo, dois ou menos salários mínimos).³⁷ Como o Diálogo Interamericano notava, a pobreza e a desigualdade institucionalizada estão intimamente ligadas por toda a América Latina: “No Equador, Peru e Brasil, os 20% de famílias mais ricas ganham 30 vezes mais do que os 20% das mais pobres”.³⁸

Foi neste contexto que Freire defendeu que as condições físicas dos edifícios escolares de São Paulo eram ainda piores do que a qualidade da própria educação municipal. Centenas de salas de aula estavam completamente degradadas, com mesas e cadeiras impróprias para uso.³⁹ Uma avaliação feita no final do primeiro ano de Freire no governo revelava a extensão do problema. No começo do seu mandato, 654 das 691 escolas

municipais estavam em más condições físicas, 400 das quais com problemas graves. Havia falta de 35.000 carteiras e cadeiras para os alunos, e a incapacidade financeira da Secretaria impediu a conclusão de reparações já aprovadas de edifícios escolares. Nos primeiros 11 meses foram desbloqueados fundos públicos para reparar 26 escolas e iniciaram-se melhoramentos em 20. Concluiu-se a construção de dez novos edifícios escolares que tinham sido iniciados pelos anteriores responsáveis pela educação e outros nove edifícios estavam a construir-se. Finalmente foram concedidas 500 novas cadeiras e carteiras e mais de 6.274 foram reparadas.⁴⁰

Igualmente responsável pela desigualdade educativa no Brasil é a prática existente de vias do ensino. Há sistemas paralelos de escolas básicas e secundárias*: um sector privado de qualidade, ocasionalmente subsidiado pelo Estado, que serve um público da classe média, e o ensino público para as crianças das famílias das classes pobres e trabalhadoras.⁴¹ Os defensores da Escola Pública Popular denunciam políticas oficiais de privatização dos serviços públicos. Argumentam que a erosão da qualidade no ensino público cria um descontentamento cada vez maior, originando que um grande número de empresários ligados à educação tire partido do mal-estar existente em relação ao ensino público. Neste contexto, as classes trabalhadoras e os camponeses defrontam-se com duas alternativas: ou frequentar um "ensino público desvalorizado ou a exclusão total".⁴²

No seu livro *Uma só escola para todos*, Gadotti documenta debates entre os intelectuais brasileiros radicais sobre os conceitos relacionados com a unificação das escolas populares ou escolas públicas populares. Atribui a origem deste debate à obra de Freire e a outros intelectuais proeminentes, muitos deles ligados ao PT, incluindo Florestan Fernandes, Luiz Eduardo Wanderley e Marilena Chauí.⁴³ Do mesmo modo, este conceito de ensino público popular está ligado a propostas do PT avançadas em várias administrações municipais "democráticas", incluindo Campinas, Diadema, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Santos e São Paulo.

O racismo institucionalizado, as práticas disciplinares desequilibradas ou o conteúdo curricular irrelevante podem afastar do sistema as crianças e os jovens das classes trabalhadoras. Os objectivos da escola pública popular ou da educação pública popular incluem melhorias na igualdade de acesso e frequência, o evitar do abandono escolar e o desenvolvimento de rotinas estruturais e organizacionais. As crianças de

* De ensino fundamental e médio, na organização escolar brasileira [N. do revisor científico].

sectores populares consideram estranho em relação à sua própria experiência cultural o capital cultural institucionalizado da escola. Como defende o sociólogo francês Pierre Bourdieu, toda a actividade humana envolve a acumulação de capital cultural com base num "habitus" específico. O conceito de *habitus* refere-se a um sistema interiorizado, permanente de valores ou significados, resultante da interacção do indivíduo com a sua família e o ambiente imediato ou comunitário. Diferentes actividades e papéis sociais produzem diferentes capitais culturais, os quais estão hierarquicamente articulados de acordo com a classe social e (no Brasil) a raça. Além disso, são frequentemente associados a credenciais educativas de elite.⁴⁴

Assim sendo, os promotores do ensino público popular acreditam que são necessários melhoramentos drásticos na qualidade da educação. As crianças das classes trabalhadoras devem ser ensinadas a apreciar o seu próprio capital cultural e a serem expostas a estratégias de aprendizagem baseadas no seu próprio *habitus*. Actualmente têm de adaptar-se constantemente a um capital cultural e a um *habitus* da classe média dominante. É também necessário adaptar a oferta das escolas às exigências e necessidades das crianças das classes trabalhadoras, muitas das quais também trabalham a tempo inteiro ou parcial.

Além do mais, o ensino público popular é um conceito que associa a educação e a hegemonia. No Brasil, os defensores do ensino público popular criticam no ensino público a sua baixa qualidade e o autoritarismo. Relacionam a sua reforma ao controle do planeamento e implementação do ensino por parte de forças populares, nomeadamente comunitárias e movimentos sociais. A gestão democrática das escolas é outro aspecto fulcral do ensino público popular. Este objectivo, que pressupõe autonomia na planificação, gestão e controle do funcionamento das escolas, com a participação de alunos, pais, movimentos sociais, professores, funcionários e responsáveis governamentais pela educação, implica uma crítica violenta à planificação tecnocrática e ao conceito de competência técnica despida de qualquer controlo ou participação democráticos.

Donde, o avanço de um conceito altamente politizado do papel da escola na sociedade brasileira permitiu à SME-PT compreender a possibilidade de a escola pública se tornar um instrumento para a transformação da sociedade pelas classes populares: a Escola Pública Popular. O secretário Freire desenvolve o conceito:

Uma *Escola Pública Popular* não é apenas a que garante acesso a todos, mas também aquela em cuja construção todos podem participar, aquela que realmente corresponde aos interesses populares, que são os interesses da

maioria; é, portanto, uma escola com uma *nova qualidade*, baseada no empenhamento, numa postura de solidariedade, formando a consciência social e democrática. [...] O primeiro passo é conquistar a *escola velha* e convertê-la num centro de investigação, reflexão pedagógica e experimentação com *novas alternativas* dum ponto de vista popular. [itálicos no texto]⁴⁵

Na perspectiva de Freire, o objectivo é ligar a educação a um projecto histórico de emancipação social: as práticas lectivas deviam estar relacionadas com uma teoria do conhecimento. Consequentemente, a educação aparece mais como um acto de conhecimento do que uma mera transmissão de conhecimentos ou a assunção da bagagem cultural da sociedade. Uma vez que se considera que conhecimento e poder estão intimamente relacionados, as tradições e práticas culturais na escola são suspeitas de esconderem relações de domínio. Assim, a apropriação crítica do conhecimento pelas classes trabalhadoras pode implicar também uma crítica do arbitrário cultural.

O termo “arbitrário cultural” é usado aqui em referência ao conhecimento escolar e à forma como as escolas produzem e distribuem capitais culturais diferenciados. Na presente análise, porém, deve ser considerado descritivo e não analítico. O conceito de arbitrário cultural, um produto da nova Sociologia da Educação, refere-se ao facto de cada classe ter a sua própria cultura, cujos conteúdos são arbitrários. Uma vez que as relações entre classe são desiguais, uma classe dominante pode exercer uma “violência simbólica” no currículo escolar ao impor o seu capital cultural — ou seja, um sistema de significados que reflectem uma determinada herança cultural, uma linguagem e padrões de raciocínio, incluindo percepções intelectuais, morais e estéticas. Do mesmo modo, mas de uma perspectiva teórica diferente, Jurgen Habermas defende que a “cultura burguesa” — baseada nos princípios do individualismo possessivo e orientada para o sucesso e o valor material de troca — se transmite através da socialização na família e na escola. Demonstrar que o currículo é problemático e que o conhecimento escolar reflecte interesses humanos representa uma grande contribuição dos modelos de reprodução cultural, ainda que seja perigoso levar estes modelos demasiado longe.⁴⁶ Isto é particularmente verdadeiro quando, de acordo com a análise de Habermas, processos de mudança social nas sociedades capitalistas contemporâneas transformam princípios chave constitutivos da cultura burguesa. Isto tornará problemático o conceito de “arbitrário cultural”. Por exemplo, o conceito de uma cultura burguesa e de livre troca já não pode explicar a legitimação dos sistemas capitalistas liberais quando uma ideologia de sucesso é posta em causa pela ligação cada vez mais incerta entre educação formal e o êxito profissional, ou quando a orientação para

os valores materiais de troca está cada vez mais minada pelo crescimento de grupos sociais que são excluídos da vida social do trabalho remunerado e, no entanto, estão sujeitos a relações de dominação capitalista.⁴⁷

Essencialmente, a proposta de Freire consiste numa educação para a libertação:

A educação será libertadora na medida em que adopte a reflexão e acção conscientes e criativas das classes oprimidas acerca do seu próprio processo de libertação. Para assumir a sua hegemonia o povo precisa de uma educação de qualidade. Precisa das ferramentas, de apropriação de conhecimentos, de métodos e técnicas cujo acesso hoje está limitado a uma minoria privilegiada. Isto implica a apropriação sistemática e crítica da leitura, escrita e matemática, e dos princípios científicos e técnicos. Mais ainda, implica a apropriação de métodos de aquisição, produção e disseminação da aprendizagem: pesquisa, discussão, argumentação, uso dos mais diversos métodos de expressão, comunicação e arte.⁴⁸

Em suma, o conceito de ensino público popular põe em causa a necessidade de uma crescente privatização dos serviços públicos, defendendo, antes, o aumento do investimento no ensino público e a melhoria no acesso e qualidade (i.e., *democratização do acesso*), ao mesmo tempo relacionando a eficácia da escola às necessidades educativas e sociais das crianças e jovens das classes populares. Finalmente, ao ligar o ensino público aos movimentos populares, este projecto enfatiza o controlo democrático — e não autoritário ou tecnocrático — dos recursos, planificação e implementação da educação (i.e., *democratização da gestão*). A implementação do ensino público popular inclui um importante movimento pela reforma curricular, novas formas de gestão das escolas e um programa de alfabetização, apresentados de forma breve nas secções que se seguem e discutidos em pormenor nos capítulos que faltam.

O movimento para a reorientação do currículo

Sendo a característica central do ensino público popular a ideia de educação como prática de liberdade, em São Paulo a reforma curricular tornou-se uma peça fundamental da estratégia da Secretaria para criar um paradigma e uma prática educativa emancipatória. Numa tal perspectiva paradigmática, as escolas devem ser não só um local de reconstrução crítica do conhecimento e de crítica da sociedade, mas também um centro de produção de cultura popular.⁴⁹

O movimento da reforma curricular — do qual o Projecto Interdisciplinar foi o ímpeto primeiro — baseia-se nos seguintes princípios: (a) é uma construção colectiva baseada na participação; (b) deve reflectir diversas experiências, com um respeito escrupuloso pela autonomia de cada escola; (c) deve realçar a relação entre teoria e prática, com uma metodologia de reflexão-acção e uma nova acção (*praxis*) no currículo; e (d) deve incluir um modelo de formação contínua de professores, com uma análise crítica do currículo na prática. A metodologia da reforma curricular começa com um processo de acção e de reflexão para, em seguida, uma nova acção desenvolvida em conjunto por professores, alunos, pais, membros dos conselhos de escola, e especialistas em educação da Secretaria Municipal de Educação, escolas e universidades, utilizando abordagens interdisciplinares e os contributos dos movimentos sociais.⁵⁰ São definidas três fases neste processo de reforma curricular (relacionadas com o método original de Freire): (a) *problematização*, que inclui uma crítica ao currículo vigente e uma discussão das formas inovadoras de o alterar; (b) *organização*, incluindo a sistematização de respostas a um questionário discutido nas escolas e às descobertas da primeira fase de problematização; e (c) *concepção e implementação* de um novo currículo interdisciplinar através de um tema gerador.

A reforma curricular começa com os directores e os professores a aprenderem a escutar os seus alunos. Utilizando uma abordagem interdisciplinar, os educadores devem também recolher temas geradores centrados nos conhecimentos dos alunos e dos professores. Por exemplo, a habitação foi um tema gerador escolhido por uma escola da zona de Perus em São Paulo durante o primeiro semestre, sendo o tópico estudado em todas as disciplinas, da Educação Física à Matemática. No segundo semestre foram escolhidos os transportes.⁵¹

O processo da reforma curricular começou em 1990 com 10 escolas piloto em cada Núcleo de Acção Educativa (NAE). Foi depois implementado em mais 100 escolas (10 associadas a cada local piloto). Nos finais de 1992 o projecto tinha-se estendido a cerca de 100 escolas e esperava-se a sua extensão gradual a todo o sistema. Simultaneamente iniciaram-se em 1989 vários outros programas educativos, incluindo os *Grupos de Formação* (grupos de formação contínua de professores), o *Projecto Génesis* (computadores na sala de aula) e o *Projecto Não-Violência* (trabalho anti-violência com adolescentes). Os *Grupos de Formação*, por exemplo, promoviam a formação de professores através de encontros regulares para discutirem as suas práticas pedagógicas e ofereciam aos professores oportunidades de participarem em discussões com vários peritos e para lerem textos teóricos e filosóficos.

O processo de reforma radical iniciado pelo SME-PT não foi, porém, isento de conflitos e contradições. A este propósito, Freire descreve uma conversa com uma directora de escola, na qual, após alguns momentos de discussão acerca da atitude da directora, ela se zangou e exclamou: "Pois, pois, eu sou autoritária e vou continuar assim". Freire, então, disse-lhe: "Olhe, eu sei que é autoritária. Gostaria de pedir-lhe com muito afecto que passasse a ser menos autoritária neste cargo. Mas, de facto, não posso impor-lhe o gosto pela democracia".⁵² A directora permaneceu no seu posto.

Reforma da governação: os conselhos de escola

A Secretaria Municipal de Educação actua através de colectivos de directores, com os conselhos de escola na base. Por cada 40 conselhos de escola são eleitos delegados que participam num conselho de escolas mais elevado dentro de cada Núcleo de Acção Educativa. Os coordenadores de cada NAE reúnem-se no Colégio Intermédio, e representantes deste grupo participam no Colégio Central, que inclui o Secretário de Educação, o Chefe de Gabinete, o Coordenador da Coordenadora dos Núcleos de Acção Educativa, o Director Técnico (que supervisiona a reforma curricular), o Chefe da Divisão Administrativa e o consultor técnico e de planeamento da Secretaria.

Freire descreveu o conselho de escola, uma entidade criada por uma administração municipal anterior mas nunca implementada completamente, deste modo:

O conselho de escola constitui a representação de algum poder, tem algum poder, não só o poder do poder do director da escola, do responsável da escola. É constituído por professores, representantes dos pais e também dos funcionários da escola e dos alunos. Por exemplo, eu estou constantemente a admitir pessoas para trabalharem na escola. Eu assino o documento, mas a aprovação vem do conselho; não sou eu que escolho a pessoa. Os conselhos de escola são uma das tentativas sérias que estamos a fazer no sentido de democratizar a escola e descentralizar o poder.⁵³

Para que o conselho de escola funcionasse democraticamente, a proposta do *estatuto do magistério municipal* propunha que os directores, subdirectores e directores pedagógicos fossem eleitos por cada comunidade escolar. Para estes cargos podiam ser eleitas por dois anos as pessoas com a qualificação adequada.⁵⁴ Poderiam depois ser reeleitos por mais dois anos. No fim do segundo mandato, porém, não podiam concorrer de novo ao cargo senão após ter passado um período de dois anos.

Isto, com efeito, teria obrigado os responsáveis pela gestão das escolas a voltarem a dar aulas de quatro em quatro anos. De acordo com esta proposta, todos os pais, as crianças de 10 anos ou mais, o pessoal administrativo (incluindo ajudantes, contínuos e seguranças) e o corpo docente podiam votar. Os votos dos alunos e dos pais representariam, proporcionalmente, 50% do total, representando os funcionários e o corpo docente os outros 50%. Para destituir os elementos do conselho de escola antes do fim do mandato era necessária uma petição assinada por 50% dos eleitores com direito a voto na comunidade escolar.

Após longas discussões envolvendo representantes dos sindicatos, professores e directores, a proposta deste estatuto foi rejeitada liminarmente, já que os três grupos se opunham veementemente a cargos eleitos. Opunham-se também a novas cláusulas que obrigavam os professores que trabalhavam tanto no sector do estado como no municipal a optarem por trabalhar a tempo inteiro apenas num deles. Foi elaborado um novo estatuto, incorporando a maioria das preocupações do sindicato dos professores, que entrou em vigor como Lei Municipal 11.229 de 26 de junho de 1992.⁵⁵

Freire reconhece que a sua primeira proposta foi rotundamente chumbada. No entanto, considera que esta derrota “não prova que estivessemos errados politicamente, mas antes que o sistema educativo municipal estava politicamente atrasado”.⁵⁶ Freire atribui a rejeição do projecto original ao corporativismo brasileiro.⁵⁷

O Movimento para a Alfabetização (MOVA — São Paulo): a alfabetização como política cultural?

Os dilemas nas relações entre movimentos sociais e o Estado estão claramente evidentes no Movimento para a Alfabetização, conhecido por “MOVA — São Paulo”. A ideia inicial de que o governo municipal colaboraria com os movimentos sociais existentes para fomentar um movimento de alfabetização organizado dentro da cidade foi anunciada pela Secretaria, em outubro de 1989, quando Freire tomou posse como Secretário de Educação: o MOVA foi lançado em janeiro seguinte, com o objectivo de alfabetizar 60.000 pessoas. Consequentemente, a estrutura do MOVA cresceu a partir de um acordo entre a administração popular democrática e uma série de movimentos sociais de São Paulo preocupados com assuntos como a posse da terra, a habitação, a saúde e a educação.

Dado este acordo ímpar, é importante explorar a natureza das relações entre o MOVA e o governo municipal (i.e., a Secretaria de Educa-

ção). Entrevistas com alguns dos líderes dos movimentos sociais que colaboraram como Secretaria no MOVA realçaram o processo histórico da educação como instrumento da luta popular. À pergunta “como se processam as relações entre os movimentos sociais e o governo (em particular a Secretaria Municipal de Educação) sob a administração PT?” as respostas foram:

“Quando foi a última vez em que participámos numa coisa tão bonita?”

“O governo da Sr^a Presidente Luiza Erundina está orientado para as massas populares... ela já trabalhou nesta zona [a periferia degradada da cidade]... este governo abriu um espaço para as nossas organizações”.

“O movimento, MOVA, foi criado com base nas ideias de Paulo Freire. As experiências anteriores, como o MOBREAL e a Suplência [ensino nocturno para adultos] não atingem a qualidade do MOVA. [O MOVA] trabalha a partir da nossa realidade, investigando a realidade da comunidade... O MOVA é a conquista dos nossos direitos, não é uma mera ‘oportunidade’ que nos dão”.

“Sob a administração PT, pela primeira vez uma experiência nova chegou à população da cidade, em conjunto [governo municipal e movimentos sociais], apesar das dificuldades que enfrentamos, tentamos que desse certo”.⁵⁸

À pergunta sobre o futuro do MOVA (face à eventualidade de mudança nos governos municipais)⁵⁹ e dos movimentos sociais do Brasil em geral, um activista do MOVA insistiu: “Enquanto houver pessoas haverá um movimento”.⁶⁰ Em toda a sua simplicidade, esta afirmação demonstrava a natureza da organização política eminentemente de base do PT, e antecipava a relação fluida, embora por vezes conflituosa, entre o Estado e os movimentos sociais que a administração PT atingiu em São Paulo.

Porém, manter uma relação produtiva e mutuamente satisfatória entre as chamadas administrações municipais populares e os movimentos sociais apresenta enormes desafios. Os movimentos sociais afirmam que a sua participação não deve dispensar o governo de investir em actividades (sejam elas a educação de adultos ou a escola) em que os movimentos sociais colaboram. Para os movimentos sociais, o desafio reside em formar parcerias com o governo sem serem cooptados, mantendo, assim, a sua autonomia política e pedagógica e conseguindo ao mesmo tempo graus mais elevados de organização e prática social. Estes dilemas foram bem expressos durante um fórum realizado em 1990 em São Paulo para discutir a parceria entre o sector público e os movimentos sociais na educação de adultos:

O apoio material e pedagógico que as administrações municipais oferecem aos grupos populares que promovem a educação de adultos deveria aconte-

cer sob duas condições básicas: que este apoio não implique que a administração municipal pública se está a demitir da oferta de programas de educação para adultos com qualidade e que este apoio a grupos populares seja dado em condições que respeitem e preservem a autonomia política e pedagógica destes grupos populares... Ainda restam dúvidas sobre se esta modalidade de relações entre as prefeituras e os movimentos populares não resultarão objectivamente num mecanismo de institucionalização e perda de autonomia dos movimentos populares e cooptação pelo Estado. Esta é uma controvérsia que só o passar do tempo e experiências práticas poderão resolver.⁶¹

TABELA 3.1. Município de São Paulo: Salários dos professores — tempo inteiro, tempo parcial, horário diurno e horário nocturno (em cruzeiros), agosto de 1992

Zonas	Central (1)	Intermédia (2)	(1) / (2) (em %)	Periférica (3)	(2) / (3) (em %)	(1) / (3) (em %)
A Ensino diurno a tempo inteiro	2.110,366 (406,19)	2.743,475 (528,04)	30,0	3.165,548 (609,28)	15,4	50,0
Ensino diurno a tempo parcial	1.160,701 (223,40)	1.477,256 (284,33)	27,3	1.688,292 (324,95)	14,3	45,4
Ensino diurno a tempo inteiro / ensino diurno a tempo parcial (em %)	45,0	46,1		46,7		
B Ensino nocturno a tempo inteiro	2.743,475 (528,04)	3.376,585 (649,90)	23,1	3.798,658 (731,14)	12,5	38,5
Ensino nocturno a tempo parcial	1.477,255 (284,33)	1.793,810 (345,26)	21,4	2.004,847 (385,87)	11,8	36,0
Ensino nocturno a tempo inteiro / ensino diurno a tempo parcial (em %)	46,1	46,9		47,2		
Ensino diurno a tempo inteiro / ensino nocturno a tempo inteiro (em %)	30,0	23,1		20,0		
Ensino diurno a tempo parcial / ensino nocturno a tempo parcial (em %)	27,3	21,4		18,7		

Fonte: Prefeitura do Município de São Paulo, Secretaria Municipal de Educação, Assessoria Financeira, dados não publicados, agosto de 1992.

Nota: O equivalente em dólares americanos, de acordo com o câmbio da época, estão entre parênteses. Horário de professor a tempo inteiro (*Jornada de Trabalho Integral*) = 30 / semana (EM-O4A [professor em início de carreira]); e professor em tempo parcial com habilitações de nível superior = 20 horas / semana (EM-O41 [professor em início de carreira]). Localização das zonas: (1) central = localização mais desejada ou mais segura; (2) intermédia; (3) periférica = zonas mais pobres, bairros de lata, zonas com problemas de segurança, etc.

Esta articulação entre o sector público e os movimentos sociais representa um princípio fundamental da alfabetização e da formação da política educativa em São Paulo. Ao descrever esta relação, Freire defendia que “a Secretaria não quer absorver os movimentos, mas também não quer apenas conceder fundos”. E acrescentava: “não temos receio das tensões que possam surgir com este acordo. Queremos aprender em conjunto a lidar com este conflito. Respeitamos o pluralismo, mas também temos a nossa própria agenda. Se os movimentos não aceitarem o nosso modelo pedagógico consideraremos isso uma quebra do contrato”.⁶²

Dentro do contexto geral da relação Estado-movimento social, uma análise da estrutura organizacional do MOVA lança uma luz importante sobre factores influentes na sua relação com a Secretaria. Em princípio o MOVA era uma federação de movimentos, coordenados por uma instituição chamada “Fórum MOVA”, que englobava aproximadamente 50 líderes, cuja média de idades ia dos 18 aos 24 anos. Muitos deles eram estudantes universitários da classe baixa ou média, alguns deles ligados a organizações cristãs de base ou organismos mais tradicionais da Igreja.

Na Secretaria havia uma equipa central de coordenação que incluía pedagogos, administradores, sociólogos e jornalistas, com um coordenador geral em contacto directo com o Secretário. Devido a choques de personalidades e tensões entre os movimentos sociais e a administração municipal, este cargo de coordenador tinha sido ocupado por cinco pessoas diferentes desde que a equipa de coordenação fora criada para funcionar como elo de ligação entre a Secretaria e o Fórum.

Aquando da sua fundação em fevereiro de 1990, havia 49 movimentos sociais que tinham assinado acordos com o MOVA, com 320 turmas ou *núcleos de alfabetização*, cada uma com 20-30 alunos (6.400 a 9.600 alunos no total), com o objectivo de chegar às 1.200 turmas no final do ano. Embora seja difícil calcular se esse número foi atingido, é claro que muitos alunos abandonaram. Por exemplo, em Maio de 1990, 12.000 alunos estavam registados no MOVA e esperava-se que 9.000 concluíssem o seu programa de alfabetização. Na altura em que Freire se demitiu do cargo de Secretário, em maio de 1991, o MOVA tinha 640 turmas com 29.000 alunos. Um ano mais tarde, em julho de 1992, 18.329 alunos estavam inscritos no MOVA, servidos por 887 monitores e 130 supervisores trabalhando para 78 movimentos sociais que tinham assinado acordos de colaboração com a Secretaria.

Um núcleo coordenador organizava a oficina de formação (30 horas) para formar os monitores. Os professores (também chamados “alfabetizadores” ou “monitores”) eram seleccionados pelos movimentos so-

ciais, que também recrutavam os alunos. As principais responsabilidades da Secretaria consistiam em estabelecer o conteúdo pedagógico e os métodos a utilizar pelos núcleos nas suas sessões de alfabetização, treinar os professores seleccionados e financiar o processo, incluindo o pagamento dos ordenados dos monitores.

A formação mensal dos monitores do MOVA teve lugar aos sábados e domingos, de janeiro a março de 1990. Depois de maio organizaram-se novas e mais longas sessões de formação. Nestas sessões, a Secretaria distribuía documentos (*cadernos de formação*), que transmitiam princípios político-pedagógicos às pessoas com actividade no movimento, para além de fornecerem orientação metodológica concreta. Além disso realizavam-se, sob a orientação de um coordenador pedagógico profissional (fornecido pela Secretaria) reuniões regulares (em geral semanais) entre os alfabetizadores de cada núcleo de alfabetização. Esta orientação pedagógica dentro da estrutura do MOVA visava garantir uma abordagem científica da alfabetização, possibilitando, ao mesmo tempo, o debate em torno de práticas lectivas, bem como de aspectos de conteúdo e de organização política, a ter lugar entre participantes de todos os níveis do movimento, partindo da premissa de que “o conhecimento e competência pedagógicos constituem um processo histórico: contínuo, colectivo e profundamente pessoal”.⁶³ Um dos grandes objectivos para os alunos do MOVA era que concluíssem o primeiro ano (i.e., adquirissem as bases da literacia) e estivessem aptos a entrar no segundo ano do curso normal de educação de adultos.

Dados estes objectivos, segue-se uma pergunta lógica: *Qual era o método de alfabetização do MOVA?* No contexto de uma administração PT e de uma Secretaria de Educação encabeçada por Paulo Freire, seria de esperar que a metodologia de alfabetização do MOVA se assemelharia muito às anteriores experiências de Freire. O segundo coordenador do MOVA, todavia, aponta uma série de diferenças. Primeiro, não há um método freireano, mas apenas uma teoria do conhecimento. Segundo, esta teoria do conhecimento está associada a uma visão política e a algumas técnicas de alfabetização, mas o MOVA não teria necessariamente de usar todas as técnicas, tais como a palavra geradora ou a investigação temática. Terceiro, o método do MOVA também inclui o trabalho de Emilia Ferreiro, uma linguista e pedagoga argentina a viver no México, que desenvolveu uma nova percepção “construtivista” do processo da alfabetização, especialmente em crianças, com base na pesquisa de Jean Piaget em Psicologia. Finalmente, o método do MOVA incorpora a lógica dialéctica e os contributos da linguística, incluindo o conceito de Lev S. Vygotsky de um “discurso interior”.

Para além da psicologia genética, é reconhecida a contribuição para o método do MOVA da obra de Vygotsky na sociolinguística. Ao discutir a importância de Vygotsky na perspectiva holística da língua, Yetta Goodman e Kenneth Goodman sugerem alguns pontos comuns entre Freire e Vygotsky: “No sentido lato, Freire reconhecia que os alunos aprendem melhor quando são livres de controlar a sua própria aprendizagem. Esta libertação não é nem romântica nem abstracta. Os professores não podem libertar os alunos dos constrangimentos das interacções sociais. Mas podem remover os controlos artificiais da escola tradicional. Podem encorajar os alunos a entrar livremente em actos de discurso e literacia, interacções sociais autênticas em que a língua é um instrumento de comunicação”.⁶⁵

Partindo de modelos behavioristas, uma premissa básica na abordagem psicogenética do conhecimento de Ferreiro é que “para compreendermos as crianças temos de ouvir-lhes as palavras, seguir-lhes as explicações, compreender-lhes as frustrações e ouvir a sua lógica”.⁶⁶ Estas premissas sugerem que o êxito da aprendizagem resulta da mesma actividade dos aprendentes que é designada por “assimilação”⁶⁷ na psicologia genética de Piaget. Assim, mais do que preocuparmo-nos se a criança é capaz de falar, deveríamos ajudá-la a tomar consciência do que já é capaz de fazer, ajudá-la a passar do “saber como” para o “saber acerca de” um saber conceptual.⁶⁸

Esta abordagem é compatível com a tentativa de Freire de encontrar temas e palavras geradoras para a alfabetização. Do mesmo modo, a abordagem construtivista partilha as críticas de Freire ao ensino tradicional — “ensino bancário” na terminologia de Freire — que, sendo centrado no professor, entende que a aprendizagem depende e deriva dos métodos de ensino.

A 15 de julho de 1990, a Secretaria organizou um congresso em que o Secretário da Educação, Paulo Freire, discutiu com os monitores do MOVA (estiveram presentes cerca de 500) e com os representantes regionais eleitos pelos núcleos associados aspectos de importância metodológica para o movimento de alfabetização. No seu “diálogo” com os activistas do MOVA presentes no congresso, Freire discorreu sobre a sua experiência anterior no trabalho de alfabetização de adultos e realçou a natureza política da sua proposta, em contraste com uma percepção técnica e linguística da sua metodologia. Como tal, defendeu o desenvolvimento de novos conhecimentos acerca do processo de alfabetização para ajudar na passagem do teórico ao prático e para ultrapassar as limitações das experiências anteriores. Afirma: “As chaves das investigações

mais recentes são exactamente as chaves do domínio da ciência para que se possa facilitar a aprendizagem da leitura da palavra, no sentido de abordarmos as pessoas com um maior rigor no nosso próprio entendimento do mundo que deve ser". Freire identificou a obra de Emilia Ferreiro como uma das chaves valiosas para abrir novas abordagens na compreensão do conhecimento. Fez, porém, notar aos presentes que "Emilia não ultrapassa Paulo Freire; Emilia tem de ser incorporada em Paulo Freire". Tendo causado risos na assistência, Freire continuou, afirmando, num tom muito sério, que essa fusão entre as duas filosofias pedagógicas é uma necessidade para as classes populares. Afirmou: "*As classes populares precisam de que Paulo Freire e Emilia se incorporem*". Rejeitando o conceito de irrelevância da teoria académica para os interesses dos sectores populares, Freire conclui: "As classes populares precisam de teoria, essa teoria apenas tem de ser posta ao serviço do seus verdadeiros interesses e ficar dominada por uma orientação política popular: a ciência no interesse delas".⁶⁹

Um antigo coordenador do MOVA define o método do programa basicamente como 80% Freire e 15% Ferreiro, sendo o resto de outras influências.⁷⁰ Assim, uma rápida análise do material de alfabetização demonstra que a epistemologia de Freire, o conceito de educação como acto de conhecimento, a percepção por parte de Freire e Vygotsky de conhecimento e cultura como inerentes à praxis de indivíduos e comunidades, e a perspectiva teórica de Freire acerca das relações entre política, poder e educação todos parecem influenciar a concepção do método do MOVA, tal como o faz a psicogénese da linguagem de Ferreiro. Apesar da abordagem da alfabetização, teoricamente sofisticada e bem delineada, da Secretaria, o segundo coordenador do MOVA realçava o facto de a Secretaria PT não ter imposto um método dito freireano ou outro qualquer: "Nós propomos, mas não impomos [...] Não podemos obrigar os nossos núcleos de alfabetização a seguir estritamente uma determinada metodologia".⁷¹

Ao mesmo tempo, este antigo coordenador é igualmente crítico em relação à contribuição de Ferreiro, em particular no que se refere ao seu positivismo e à assunção de que não existe aparente perda de conhecimento ou regressão em indivíduos que já atingiram a cognição. Aponta também falhas na abordagem de Ferreiro pela sua perspectiva muito limitada acerca das relações entre educação e política. Na mesma linha, no Congresso do MOVA, Maria José Vale Ferreira (uma das directoras pedagógicas do MOVA) falou na necessidade de estratégias mais concretas para atingir os objectivos abstractos de aumento de consciência

crítica associada à "luta política dos movimentos populares" como está expressa no discurso do movimento: "Temos de tornar estas palavras realidade", afirmou Ferreira de modo veemente. Apelou também aos membros para que ultrapassassem "divisões internas estéreis" (que se tinham tornado evidentes nos acesos debates políticos sectários que surgiram ao longo do Congresso).

Sumário

Através de cada uma das três grandes áreas de intervenção atrás afluadas de forma breve — Movimento para a Reorientação Curricular, instituição dos Conselhos de Escola e MOVA — a SME-PT, trabalhando como um governo activista e socialista democrático, tentou criar uma nova dinâmica entre uma instituição do estado e forças de mudança social (e.g., os movimentos sociais). No caso do Movimento para a Reorientação Curricular e da institucionalização dos Conselhos de Escola, a SME-PT originou, de facto, estruturas e experiências que, esperava-se, lançariam as bases para uma crescente consciencialização da comunidade em relação ao envolvimento em aspectos relacionados com ensino e aprendizagem. Pretendia-se que, em última análise, um tão acentuado acesso a escolas e tópicos relacionados com a escola iria fomentar o entusiasmo necessário para mobilizar a comunidade, ou mesmo um movimento social de base, em torno da qualidade do ensino público e da criação das Escolas Públicas Populares. O MOVA representou o complemento dos exemplos anteriores, que eram, de certa forma, situações em que a SME-PT tentaram galvanizar apoio para um movimento social alargado em torno do ensino primário. Com o MOVA a própria SME-PT desempenhou um papel secundário em relação a movimentos já existentes de alfabetização de adultos/jovens, em vez de um papel de iniciador. Esta foi claramente a situação de maior desafio, embora, como a nossa análise revela, a relação fosse, em última análise, de mútuo respeito, apesar de tensões e obstáculos recorrentes.

Os próximos capítulos analisam os fundamentos teóricos das principais iniciativas políticas da administração Freire para a instrução primária e apresentam indícios preliminares de alguns dos êxitos e desafios vividos por educadores à medida que iam implementando estas novas reformas. A sua experiência está estudada em maior detalhe nos estudos de caso do Capítulo VI.