

A escola tem futuro?
Marisa Vorraber Costa (org.)

Revisão de provas
Daniel Seidl

Projeto gráfico e diagramação
Carolina Falcão

Gerência de produção
Maria Gabriela Delgado

Capa
Paulo Verardo

CIP-BRASIL. Catalogação-na-fonte
Sindicato Nacional dos Editores de Livros, RJ

A escola tem futuro? / Marisa Vorraber Costa (org.) – Rio
de Janeiro: DP&A, 2003.

184p., 14 × 21 cm
Inclui bibliografia
ISBN 85-7490-256-X

1. Educação. 2. Prática pedagógica. 3. Escola. I. Título.

Marisa Vorraber Costa (org.)

A escola tem futuro?

Alfredo Veiga-Neto
Antonio Flávio Barbosa Moreira
José Carlos Libâneo
Miguel Arroyo
Nilda Alves
Selma Garrido Pimenta



DP&A
editora

© DP&A editora Ltda.

Proibida a reprodução, total ou parcial, por qualquer meio ou processo, seja reprográfico, fotográfico, gráfico, microfilmagem etc. Estas proibições aplicam-se também às características gráficas e/ou editoriais. A violação dos direitos autorais é punível como crime (Código Penal art. 184 e §§; Lei 6.895/80), com busca, apreensão e indenizações diversas (Lei 9.610/98 – Lei dos Direitos Autorais – arts. 122, 123, 124 e 126).

DP&A editora
Rua Joaquim Silva, 98 – 2º andar – Lapa
CEP 20.241-110 – RIO DE JANEIRO – RJ – BRASIL
Tel./Fax: (21) 2232-1768
E-mail: dpa@dpa.com.br
Home page: www.dpa.com.br

Impresso no Brasil
2003

Sumário

Apresentação	7
I - A escola rouba a cena! <i>Um início de conversa – Marisa Vorraber Costa</i>	11
II - A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã <i>Entrevista com José Carlos Libâneo</i>	23
III - A escola poderia avançar um pouco no sentido de melhorar a dor de tanta gente <i>Entrevista com Antonio Flávio Barbosa Moreira</i>	53
IV - No cotidiano da escola se escreve uma história diferente da que conhecemos até agora <i>Entrevista com Nilda Alves</i>	81
V - Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade <i>Entrevista com Alfredo Veiga-Neto</i>	103
VI - A escola é importantíssima na lógica do direito à educação básica <i>Entrevista com Miguel Arroyo</i>	127
VII - A análise crítica das contradições presentes na escola pode nos ajudar a transformá-la num espaço de formação ampliada <i>Entrevista com Selma Garrido Pimenta</i>	161

Apresentação

Já faz tempo que a idéia deste livro fervilha na minha cabeça, e muitas pessoas, experiências e acontecimentos ajudaram a fecundá-la e a fazê-la produzir frutos. Meu trabalho como professora das licenciaturas e da Pedagogia vinha me indicando, ao longo dos anos, que apesar de a escola ser o foco privilegiado das preocupações político-pedagógicas em nossa sociedade, os estudos sobre ela e para ela tendiam a uma certa linearidade nas problematizações. Salvo raríssimas exceções, parece que nas décadas de 1980 e 1990 nos acostumamos a pensá-la como um bloco monolítico de problemas, finalidades e expectativas, e avançamos muito pouco, tanto na proposição de formas de colocá-la em funcionamento no interior das sociedades e da cultura quanto no questionamento dos significados produzidos sobre ela e por ela. Conseqüentemente, o que se ensina e se aprende sobre a escola nos cursos da área da Educação, de uma maneira geral, tende a compor uma massa mais ou menos homogênea e disforme em que informações, problemas, teorias e proposições práticas se misturam e desaparecem sem qualquer destaque. Tudo se parece com tudo, sem contrastes, sem tensões, sem emoção. Como chegamos a essa situação? Por que há esta falta de enredo, de envolvimento, de indignação ou de prazer? E por que aceitamos que seja assim? Já há algum tempo aprendi, também, que, quando se fala ou se pensa sobre a escola, nem sempre se tem em mente o mesmo conjunto de significados, já que variam os interesses, as expectativas, os sonhos, os desejos, os espaços e os tempos. Por que então aceitar e acomodar-se a essa redução, a essa simplificação, à ausência das tensões, das discrepâncias, das incertezas?

Pois bem, a pesquisa que deu origem a este livro pretendeu – correndo riscos e aceitando seus limites – retirar a escola desta massa homogênea e disforme e trazê-la para um palco cheio de luzes, sons, vozes, emoções, cores, ação. Convidei para parceiros neste *show* colegas da área da Educação que, em suas atividades de ensino e pesquisa,

bem como em suas militâncias acadêmicas, políticas e intelectuais, mantiveram e mantêm a escola no foco de suas preocupações. Alfredo Veiga-Neto, Antonio Flávio Moreira, José Carlos Libâneo, Miguel Arroyo, Nilda Alves e Selma Garrido Pimenta aceitaram participar de uma entrevista com jeito de conversa que inicia e termina com a pergunta: "A escola tem futuro?". Sou profundamente agradecida por terem aceitado meu convite e por compartilharem comigo tantas histórias, convicções, lições e passagens de suas vidas. Este trabalho tornou-se possível porque se dispuseram a nos contar sobre o conjunto das discussões, debates e polêmicas em que se envolveram, ao longo de décadas, cada um e cada uma a seu jeito. O que emerge do panorama que ajudaram a compor é um conjunto de análises críticas que pode contribuir para um debate sobre a escola que recupere a emoção e os matizes perdidos ou esmaecidos. Creio ser saudável mostrar que não pensamos todos da mesma forma, que temos posições discrepantes, enfim, que vivemos, experimentamos e sentimos distintamente nossa aproximação com a escola. Sobretudo, o que eu gostaria de poder começar a esboçar é algo como "o estado do debate" sobre a escola. Onde estamos, cada um de nós? Como chegamos até aqui? Por onde nossas idéias nos levaram? O que estamos fazendo com elas?

Não posso deixar de lembrar que, há pouco mais de dois anos, quando propus este projeto ao CNPq, algum consultor considerou que ele não tinha jeito de pesquisa, e perdi minha bolsa por um ano. De fato, talvez eu não o tenha apresentado com a convicção e o detalhamento esperados. Mas graças à força desta idéia, aos tantos colegas amigos e amigas que acreditaram em mim e em meu trabalho, e graças, também, à concepção aberta e flexível de pesquisa que orienta a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Luterana do Brasil (Ulbra), consegui apoio para levar este projeto adiante. Registro meu agradecimento ao professor doutor Edmundo Kanan Marques e à professora doutora Maria Isabel Bujes por articularem o suporte que viabilizou a pesquisa.

Muitas pessoas me ajudaram das mais diversas formas na realização do estudo e na organização deste livro. Sou grata a todas

elas. Ao pessoal do meu grupo de pesquisa, pelo entusiasmo, pela interlocução, pela fidelidade e pela confiança, o que me faz permanentemente cativa de idéias e projetos. À Eli Henn Fabris, à Vera Gerzson e à Janaína Souza Neuls, especialmente, por sua colaboração eficiente na obtenção de dados e por suas leituras, críticas e sugestões. Às bolsistas de Iniciação Científica Damiana Ballerini, Janine Casanova Nunes, Patrícia Valente e Viviane Camozzatto, pela insubstituível e competente atuação no levantamento, na transcrição das entrevistas, na complementação das informações e na organização e editoração dos originais para publicação. À Janaína, mais um agradecimento pela dedicada participação na revisão final da primeira versão dos originais.

Marisa Vorraber Costa

II. A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã

ENTREVISTA COM JOSÉ CARLOS LIBÂNEO*

Marisa: Prezado Libâneo, vou começar nossa conversa me referindo ao livro *Adeus professor, adeus professora?* que lançaste em 1998, no IX Endipe [Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino], em Águas de Lindóia. Esse livro contém três textos resultantes de conferências que fizeste em 1995 e 1996, em eventos nas cidades de Piracicaba, São Paulo e Belo Horizonte. Na introdução desse livro, escreves um parágrafo em que abordas o assunto central desta nossa conversa – a escola. Vou pedir licença para ler este pequeno trecho, para que possas lembrá-lo.

A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã, possibilitando uma relação autônoma, crítica e construtiva com a cultura em suas várias manifestações: a cultura provida pela ciência, pela técnica, pela estética, pela ética, bem como pela cultura paralela (meios de comunicação de massa) e pela cultura cotidiana. E para quê? Para formar cidadãos participantes em todas as instâncias da vida social contemporânea, o que implica articular os objetivos convencionais da escola – transmissão-assimilação ativa dos conteúdos escolares, desenvolvimento do pensamento autônomo, crítico e criativo, formação de qualidades morais, atitudes, convicções – às exigências postas pela sociedade comunicacional, informática e globalizada: maior competência reflexiva, interação crítica com as mídias e multimídias, conjunção da escola com outros universos culturais, conhecimento e uso da informática, formação continuada (aprender a aprender), capacidade de diálogo e comunicação com os outros, reconhecimento das diferenças, solidariedade, qualidade de vida, preservação

* Professor aposentado da Universidade Federal de Goiás (UFG). Atualmente é professor titular da Universidade Católica de Goiás (UCG), onde é vice-coordenador do mestrado em Educação. Entrevista realizada em Goiânia, por ocasião da SBPC, em 11 de julho de 2002. E-mail: <libaneojc@uol.com.br>.

ambiental. Trata-se de conceber a escola de hoje como espaço de integração e síntese, como se proporá ao longo deste livro.¹

Então, passados alguns anos destas falas e reflexões que fizeste, eu pergunto se continuas a pensar da mesma forma. Se achas que a escola ainda é tão importante nas sociedades atuais. Se pensas que ela ainda precisa dar conta destas coisas todas. Como é que estás vendo isto hoje?

Libâneo: Ouvindo você ler esse trecho do meu livro eu pensava aqui comigo: é um sonho mesmo, é um sonho antigo; o que está escrito aí é o que está na minha cabeça. Mas deixe-me começar respondendo sua pergunta. Minha visão hoje é a de que a função social e política da escola continua sendo a de educação geral, mediante a qual crianças e jovens podem dominar os conhecimentos científicos, desenvolver suas capacidades e habilidades intelectuais, aprender a pensar, aprender e internalizar valores e atitudes, tudo em função da vida profissional, da cidadania, da vida cultural, tudo voltado para ajudar na melhoria das condições de vida e de trabalho e para a construção da sociedade democrática. Tenho em mente a clássica fórmula da educação onilateral, em que a escola apanhe as dimensões física, afetiva, intelectual, moral, estética e, se quiser algo mais, a dimensão ambiental. Quero dizer, também, que não há como realizar isso sem a intervenção pedagógica nas salas de aula pelo trabalho de professores, daí a necessidade crucial de bons professores e de definir as melhores estratégias de preparação profissional.

Falar do papel da escola hoje implica reconhecer as transformações gerais da sociedade ligadas aos avanços tecnológicos e científicos, à reestruturação produtiva, às mudanças no processo de trabalho, à intensificação dos meios de comunicação, à requalificação profissional. Precisamos questionar os interesses que estão por detrás dos novos sistemas de produção, a quem interessa a sociedade do conhecimento etc., mas a escola defronta-se, de fato, com novas realidades, novas exigências. A escola tem concorrentes poderosos, inclusive que

¹ LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 7-8.

pretendem substituir suas funções, como as mídias, os computadores e até propostas que querem fazer dela meramente um lugar de convivência social. Acho vital compreender que efetivamente estamos frente a novos desafios. Em face desse contexto, a escola precisa manter aquelas funções nucleares de que falei, mas, simultaneamente, precisa rever os processos, os métodos, as formas de educar, ensinar e aprender. Para que isso aconteça, é preciso que os professores compreendam que a escola não é mais a única agência de transmissão do saber. Na verdade, ela nunca deteve sozinha esse papel, mas hoje é fundamental que os educadores percebam que a educação ocorre em muitos lugares: nos meios de comunicação, nas empresas, na rua, nos clubes, nos sindicatos, nos movimentos sociais. As próprias cidades vão se transformando em agências educativas. Venho utilizando bastante a expressão "escola como espaço de síntese" para explicitar minhas posições de hoje sobre a escola. Síntese entre a cultura experienciada que ocorre na comunidade, na cidade, na rua, nas praças, nos pontos de encontro, nos meios de comunicação, na família, no trabalho, e aquela cultura formal que a escola representa. É claro que a síntese disso é uma cultura crítica. A democratização de saberes, saberes em sentido amplo, requer da escola o provimento das condições cognitivas e afetivas para que o aluno aprenda a atribuir significados às mensagens e informações vindas daquela cultura experienciada de que falei. Na escola, os alunos aprendem a buscar a informação – na cidade, na TV, no rádio, no jornal, no livro didático, no vídeo, na internet –; adquirem os elementos cognitivos para analisar criticamente essa informação e dar-lhe um significado pessoal. Dizendo isso de outro jeito, a cultura experienciada do aluno hoje é como um mosaico, é uma informação fragmentada, lacunar, desordenada. O que faz a escola? Ajuda o aluno a reordenar e reestruturar essa informação. A informação domina, o conhecimento liberta, desde que saibamos dotar os alunos dos meios do pensar, dos meios de buscar informação, de modo que o aluno desenvolva suas capacidades de receber e integrar informação mas também de produzi-la, de criar conhecimento, na condição de sujeito do próprio conhecimento.

Marisa: Então pensa que a escola ainda precisa dar conta destas coisas todas de que tu falas?

Libâneo: Sem dúvida, acho que todos temos uma responsabilidade social e política de trabalhar em várias frentes para que a escola possa realizar essas tarefas. Não é uma coisa impossível, muitas escolas e muitos professores fazem isso no Brasil com muita competência e com muito amor. Não peço muito, mas pelo menos cinco coisas. 1) Garantir o desenvolvimento de capacidades cognitivas, que é o aprender a pensar, por meio dos conhecimentos relacionados com a cultura, a ciência, a arte. Chamo isso de uma pedagogia do pensar, que seria o ponto de partida para repensar o currículo escolar. 2) Promover bases de cultura geral (saber aprender, saber fazer, saber viver junto, saber agir moralmente), visando preparação para o mundo do trabalho, incluindo o mundo tecnológico e informacional. 3) Ajudar os alunos a se constituírem sujeitos na sua individualidade e na sua identidade cultural; falo no fortalecimento da subjetividade. Aqui entra a sensibilidade, a capacidade estética. Incluo aqui um forte apelo ao reconhecimento das diferenças, mas penso também em formas educativas de não esconder o conflito. 4) Formar para a cidadania, de maneira muito prática, começando nas práticas escolares, nas formas de organização dos alunos na escola e nas próprias formas de organização e gestão da escola. 5) Formar para valores éticos, cuidar da formação de qualidades morais, convicções humanistas e humanitárias. A escola precisa ajudar os alunos a pensar metodicamente sobre valores, os alunos podem aprender e vivenciar conceitos morais e modos de agir. Veja, então, que não são metas inviáveis.

Durante anos, certos críticos do meu trabalho me chamaram de "conteudista"; ainda hoje há gente dizendo que me preocupo apenas com a transmissão dos conteúdos. Acho que esse pessoal nunca leu o que escrevi, nem meus textos iniciais nem os atuais. Eu nunca identifiquei conteúdo com passar matéria, sempre falei em conteúdos em sentido amplo. Para mim, os conteúdos têm, pelo menos, três elementos. Primeiro, os conhecimentos sistematizados, selecionados das bases das ciências e dos modos de ação acumulados pela experiência

social da humanidade e organizados para serem ensinados na escola. Segundo, as habilidades e os hábitos, vinculados aos conhecimentos, incluindo métodos e procedimentos de aprendizagem e de estudo. Terceiro, os valores, as atitudes e as convicções envolvendo modos de agir, de sentir e de enfrentar o mundo. Tais elementos dos conteúdos são interdependentes, um atuando sobre o outro. Eu trabalho com esse conceito de conteúdo pelo menos desde 1990, quando saiu a primeira edição do meu livro *Didática*, e boa parte das minhas fontes foram autores russos de orientação vygotkiana. Então, posso dizer que estou ampliando as idéias que desenvolvi no meu primeiro livro. Ou seja, continuo vendo a centralidade da escola na cultura, uma cultura crítica, um conhecimento crítico como construção social, portanto subordinado a interesses de grupos e classes sociais, vinculado a relações de poder. Mas hoje não jogo todo o peso da escolarização no conhecimento científico, acho que eu fazia isso no começo da formação das minhas idéias. Acho importante que os alunos conheçam cientificamente os objetos de conhecimento, mas também é importante valorizar o conhecimento informal, a cultura popular, o lado da cultura do grupo social em que o aluno vive. Acho também importante a dimensão ética, valorizar práticas de pensar sobre valores, a solidariedade, a veracidade, o reconhecimento das diferenças. Valorizar a experiência estética e artística, a capacidade de expressar-se, de sentir o mundo do outro, sua cultura. Acho que hoje estou bem mais convencido do que anos atrás de que a razão científica e outros tipos de saberes se complementam. Isso não significa renunciar à minha crença na escola como lugar da razão crítica, lugar da argumentação, lugar em que o conhecimento se põe a serviço da sociedade, dos movimentos sociais. Enfim, num país com tantos problemas sociais e econômicos como o nosso, com uma população ainda necessitada de acesso aos bens culturais, que ainda precisa contar com professores muitas vezes semi-analfabetos, não há como negar valor ao desenvolvimento das capacidades cognoscitivas e operativas dos alunos, através do domínio ativo dos conteúdos escolares e de outras experiências morais, estéticas, afetivas.

Marisa: Como essas idéias foram se formando na tua trajetória intelectual?

Libâneo: Essa minha crença forte na escola tem muito a ver com minha história de vida. Nasci numa família de lavradores no interior do Estado de São Paulo, fiz os dois primeiros anos de escola na zona rural e com 9 anos fui mandado para o seminário. Meus pais eram quase analfabetos e viviam na roça. Meu pai era um desses trabalhadores que lutam, lutam, lutam e nunca conseguem nada, e cresci num quadro de muita privação. Mas havia um fator que com o tempo passei a valorizar: foi a religião, uma cultura lastreada na religião. A cultura em que cresci até os 9 anos era aquela cultura católica tradicional de rezas, terço, procissão, congregação mariana. Era também um mundo tipicamente pré-capitalista, uma comunidade de pequenos sítiantes que tinha uma relação de solidariedade muito grande. O livro hoje clássico do Antonio Candido chamado *Os parceiros do Rio Bonito*² conta bem o que era a cultura no tipo de localidade em que nasci – um meio rural com muita religiosidade, vida coletiva, economia de subsistência, relações de compadrio, solidariedade, hospitalidade, tolerância, mas também uma cultura muito próxima de padrões patriarcais ajustados às características dos segmentos empobrecidos da pirâmide social, como a severidade na educação dos filhos. Essas coisas marcaram muito minha infância, e certamente minha idéia sobre escola. Depois, com a influência do vigário da cidade, fui mandado para o seminário, com mais uns dez meninos da minha região. Você conhece essa história de seminário, não é?

Marisa: Conheço um pouco. Que cidade era essa?

Libâneo: Nasci em Angatuba, uma cidade pequena que fica a 250km de São Paulo, hoje com uns 25 mil habitantes. O seminário ficava em Sorocaba, a uns 100km de São Paulo, era o seminário menor onde a diocese formava seus seminaristas.

² CANDIDO, Antonio. *Os parceiros do Rio Bonito: estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida*. São Paulo: José Olympio, 1964.

Marisa: Falavas da relação entre teus primeiros estudos e tuas idéias sobre escola...

Libâneo: O quero dizer é que há uma íntima relação entre o que a escola fez comigo e a formação do meu pensamento sobre a escola. No seminário havia cerca de 150 rapazes, a grande maioria pobre e proveniente de cidades do interior. Lá havia aquela rotina de internato: levantar muito cedo, arrumar a cama, fazer meditação e assistir à missa, tomar café, aulas durante toda a manhã, almoço, estudo individual durante a tarde, jantar, um período de conversas, jogos, música, e, finalmente, dormir. Nos finais de semana tinha futebol. Em relação aos estudos, havia ali uma autêntica formação geral dentro dos melhores padrões humanistas, um currículo enriquecido, uma formação moral. Eu não quero agora fazer juízo de valor sobre essa formação moral, mas acho importante assinalar o empenho da educação jesuítica em implantar aquela educação unilateral, tão cara ao pensamento de esquerda. Aprendi muito bem português, oito anos de latim, três anos de grego, ouvia música clássica, tinha muito esporte, jogos, teatro, exercícios de oratória, coral. Imagine eu, um menino pobre, filho de lavradores, que nunca tinha tido acesso a nada disso, de repente, com 11 ou 12 anos, eu tinha lá disponível tudo isso. Mais tarde, quando me aprofundi no estudo das teorias da Educação, pude compreender melhor essa experiência. De fato, no final do século XIX a pedagogia católica incorporou a pedagogia de Herbart,³ que tem uma teoria interessantíssima, que ele chama "teoria dos múltiplos interesses". Ele dizia o seguinte: na educação da juventude é preciso trazer à atenção do aluno representações que despertem os interesses. Como não sabemos que escolhas os alunos farão no futuro, eles precisam do preparo mais amplo e mais geral possível, fornecendo-lhes uma multiplicidade de interesses. Então o educador precisa abrir um leque de experiências e interesses, porque, quando os alunos se tornarem adultos, estarão aptos a fazer as melhores escolhas para suas vidas. A pedagogia católica fazia exatamente isso no seminário, e creio que essa idéia está presente

³ Johann Friedrich Herbart (1776-1841), filósofo e pedagogo alemão.

no conceito de formação geral, desenvolvido mais tarde pelos pedagogos alemães e que está em algumas obras de Adorno.⁴ Os alemães dão um peso muito forte ao termo "formação", que é a idéia de formação do espírito cultivado, a busca de emancipação, autonomia, autodesenvolvimento, formação interior, ou seja, formação geral. Adorno fala da formação cultural como possibilidade de libertação individual dos mecanismos coercitivos e de imposição da indústria cultural. Acho que essa formação cultural do seminário foi o suporte do meu desenvolvimento intelectual e afetivo. Então, Marisa, meu raciocínio é muito simples: se houve um tipo de escola que conseguiu introduzir jovens pobres da zona rural no mundo da cultura, conseguindo o que os alemães chamam de formação cultural – a *Bildung* – e tornando esses jovens aptos a compreender a realidade e a intervir nela, por que não tentarmos construir uma escola pública dentro de parâmetros semelhantes? É claro que não estou pensando em pôr a menina de hoje num tipo de seminário e muito menos num sistema de formação religiosa. Estou fazendo apenas uma comparação para propor uma estratégia de formação.

Depois do seminário menor, os rapazes eram enviados ao seminário maior. Passei um ano na cidade de Aparecida; quando saí, continuei a estudar Filosofia na PUC de São Paulo. Meu segundo ano de Filosofia aconteceu em 1964, ano do golpe militar. Logo que me formei, com 21 anos, fui já parar no magistério. Tive uma oportunidade profissional muito rica, que foi meu trabalho na equipe que formava o Grupo Experimental da Lapa. Você já ouviu falar dessa história de movimentos de renovação pedagógica em São Paulo?

Marisa: Não, não ouvi. Podes contar um pouco sobre esses movimentos? Como foi tua participação?

Libâneo: Em São Paulo, ao longo dos anos 1960, foram realizadas quatro experiências de renovação pedagógica na escola pública:

⁴ Theodor Adorno (1903-1969). Eminent sociólogo, filósofo e musicólogo alemão, destacou-se por ser um crítico da cultura do século XX. Integrou a famosa Escola de Frankfurt.

o Ginásio Vocacional, o Grupo Escolar-Ginásio Estadual Experimental, o Colégio de Aplicação da Feusp [Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo] e uma escola de Campinas, também no Estado de São Paulo. Cada uma dessas escolas era dirigida por professoras muito competentes pedagogicamente e com muita capacidade de liderança e articulação política, respectivamente, Maria Nilde Mascelani, Therezinha Fram e Maria José Garcia Werebe.⁵ O quarto nome não lembro. Em relação aos Ginásios Vocacionais e ao Colégio de Aplicação da Feusp, há um livro organizado pelo Walter Garcia⁶ que apresenta resultados de pesquisas sobre o impacto dessas experiências no ensino público. Em outubro de 2002 foi realizado na Feusp um encontro como memória histórica da proposta do Grupo Experimental da Lapa, no qual estive presente e fiz o relato do meu trabalho. O que posso dizer sobre essas experiências, resumidamente, é que elas constituíam um movimento de experimentação educacional em São Paulo, no início da década de 1960. As escolas e classes experimentais que tiveram lugar no Brasil foram inspiradas diretamente em movimento semelhante ocorrido na França, denominado "classes nouvelles". Esse movimento, com traços escolanovistas, visava ensaiar inovações nos currículos, horários, metodologia de ensino, avaliação etc. No Brasil, a primeira norma legal sobre classes experimentais foi baixada pelo Ministério da Educação em 1958. Mais tarde, a LDB 4.024/61 fixou normas para a organização dessas classes, cuja aprovação dependia de autorização dos Conselhos Estaduais de Educação, no caso dos antigos cursos

⁵ Maria Nilde Mascelani, já falecida, fundou e dirigiu, de 1962 a 1970, os Ginásios Vocacionais, um localizado na cidade de São Paulo e outros dois em cidades paulistas do interior. Durante muitos anos foi professora da PUC-SP. Therezinha Fram organizou e dirigiu, do início dos anos 1960 até 1973, cinco unidades escolares, da educação infantil à oitava série, cujo objetivo principal era realizar o ensino fundamental de oito anos, articulando e integrando o ensino primário e o ensino ginásial. Continua atuando na educação e em movimentos de direitos humanos. Maria José Garcia Werebe foi uma ativa pesquisadora das inovações pedagógicas; dirigiu o Colégio de Aplicação da Feusp a partir de 1962. Como escola experimental, o Colégio de Aplicação foi extinto em 1969.

⁶ GARCIA, Walter Esteves (org.) *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1980.

primário e médio, e do Conselho Federal de Educação, no caso dos cursos superiores. Pelo que sei, essas experiências foram extintas, ao menos na condição de classes experimentais, no início da década de 1970. Foi um privilégio, para mim, participar durante seis anos da equipe do Experimental como diretor de uma das quatro unidades escolares. Foi importante profissionalmente, mas também intelectualmente, porque essa experiência influenciou bastante a formação das minhas idéias sobre educação. Após ter vivido quase dez anos amparado na pedagogia jesuítica – talvez a modalidade mais forte de pedagogia tradicional –, de repente fui colocado como ator dentro de uma escola genuinamente escolanovista. No Experimental, não fiz apenas um trabalho profissional, eu também estudei muito com a equipe as concepções e métodos da Escola Nova, com uma mistura de Dewey,⁷ bastante Dewey, Rogers,⁸ Paulo Freire,⁹ Lauro de Oliveira Lima.¹⁰ Nossa equipe de trabalho fazia sistematicamente sessões de estudo, nós já realizávamos essa famosa prática reflexiva de professores na escola de que tanto se fala hoje.

Marisa: A que época estás te referindo, ainda à década de 1960?

Libâneo: Isso ocorreu precisamente a partir de 1967, em São Paulo. Formei-me em Filosofia na antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento, que foi o embrião da PUC, em 1966, depois trabalhei no Experimental até 1972. Em 1973 mudei-me para Goiânia.

⁷ John Dewey (1859-1952). Pedagogo e filósofo norte-americano. Defensor da "escola ativa", suas idéias forneceram as bases para o movimento da Escola Nova.

⁸ Carl Rogers (1902-1987). Nascido nos Estados Unidos, formado em História e Psicologia, destacou-se no cenário pedagógico por sua oposição ao comportamentalismo. Suas idéias inscrevem-se na corrente humanista, que defende uma educação não-diretiva, centrada na pessoa.

⁹ Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997). Professor e ativista social brasileiro, mundialmente conhecido, destacou-se por defender uma pedagogia crítico-libertadora, desenvolvida a partir do diálogo e da cultura do educando. Publicou inúmeras obras em português, hoje traduzidas para várias línguas.

¹⁰ Lauro de Oliveira Lima, pedagogo brasileiro, conhecido como pioneiro de um método pedagógico baseado na teoria da psicogênese de Jean Piaget. É também um dos primeiros sistematizadores do método Paulo Freire para alfabetização.

Marisa: Na tua formação em Filosofia tu fizeste, naturalmente, a licenciatura?

Libâneo: Sim, fiz a licenciatura em Filosofia, eu não fiz Pedagogia. Mais tarde, a partir de 1982, fiz o mestrado em Filosofia da Educação e o doutorado em História e Filosofia da Educação, tudo na PUC de São Paulo.

Marisa: De fato, muita gente, nessa época, fazia exatamente isto: licenciava-se em Filosofia e acabava se dedicando à docência em várias áreas afins (Psicologia, Sociologia, Didática...) ou a atividades pedagógicas nas escolas, entre as quais a coordenação pedagógica, que passa a denominar-se, com a introdução dos especialistas na Educação, de Supervisão Escolar ou Supervisão Educacional.

Libâneo: Foi isso mesmo, íamos para o magistério e para tantas outras coisas, não é? Como te contei, fiz somente o primeiro ano de Filosofia no seminário; quando saí, me matriculei no segundo ano de Filosofia da PUC, que era uma continuação da mesma orientação acadêmica do seminário, isto é, a filosofia tomista. O Severino foi meu professor, ele estava chegando de Louvain, onde estudou Filosofia e Teologia. Dermeval Saviani estudou comigo em Aparecida, saiu no mesmo ano que eu, e fomos colegas e amigos durante todo o curso de Filosofia na PUC-SP. Inclusive, muitos outros colegas que fizeram carreira intelectual no campo da Educação tiveram um percurso de formação parecido com o nosso. Você conhece bem todos eles, por exemplo, além do Dermeval, o Gaudêncio, o Cury, o Pedro Demo, o Cipriano Luckesi, o Nosella e tantos outros,¹¹ inclusive muitos colegas do Sul; a maioria deles tem origem pobre, de comunidades do interior, e passou pela formação de seminário católico.

¹¹ Os nomes mencionados neste parágrafo referem-se a professores e pesquisadores conhecidos no campo da Educação no Brasil: Antonio Joaquim Severino, Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Carlos Roberto Jamil Cury, Pedro Demo, Paollo Nosella, Cipriano Carlos Luckesi. Todos atuaram ou ainda atuam em universidades brasileiras, além de terem ocupado, ou ainda ocupar, posições de destaque na pesquisa, na política e na administração da Educação no País.

Marisa: Eu diria que as idéias que apresentas nos teus textos, dos quais reli um trecho antes, expressam as influências desta formação que tiveste e que adjetivaste como sendo tipicamente humanista. Formação que depois foi incorporando todas estas outras preocupações, discussões e perspectivas que começaram a surgir no campo pedagógico no Brasil, nessas movimentações de renovação pedagógica, como a Escola Nova, e depois também a aproximação com as idéias dos teóricos críticos, como o Snyders.¹²

Libâneo: É isso mesmo, vivenciei intensamente a experiência da pedagogia tradicional e depois a da pedagogia nova, junto com toda a movimentação política das décadas de 1970 e 1980, e fui juntando tudo isso na minha cabeça. Inclusive fui militante ativo num partido chamado Ação Popular, onde formei aquilo que se tem chamado de "consciência política". Foi ótimo você lembrar Snyders, que foi um dos meus grandes mestres, assumindo a proposta dele chamada de "pedagogia progressista", que integrava os elementos das duas pedagogias para superá-las numa perspectiva marxista. Mas eu queria relatar uma coisa importante que explica minha chegada a Snyders. Após os seis anos como diretor de escola em São Paulo, fui trabalhar em Goiânia para dirigir um centro de formação de professores, e eu continuava tentando fazer na minha cabeça uma síntese entre pedagogia nova e tradicional. Mas eu fazia isso de um modo ainda muito intuitivo, sempre tive um lado prático, sempre achei que minha vocação intelectual deveria ser a de ajudar o professorado a enfrentar questões muito reais da sala de aula. Mas ocorreu uma coisa providencial. Eu havia ficado cinco anos afastado da universidade por ter sido cassado pelo regime militar por conta da minha militância na Ação Popular. Pouco antes da anistia, em 1980, resolvi fazer um curso de especialização em Educação. Nessa época tive acesso ao livro *A reprodução*, de Bourdieu e Passeron,¹³ e aos textos de Althusser,¹⁴

¹² George Snyders. Pedagogo marxista francês.

¹³ Pierre Bourdieu (1930-2002) e Jean-Claude Passeron, sociólogos franceses contemporâneos que se destacaram, especialmente, por sua teoria da reprodução, que deu sustentação a boa parte das discussões no campo da Nova Sociologia da Educação e das teorias crítico-reprodutivistas da Educação.

¹⁴ Louis Althusser (1918-1990). Controvertido filósofo marxista francês do século XX, criador da teoria que situa a educação como um dos aparelhos ideológicos do Estado.

mas também me chegou às mãos um artigo do Saviani¹⁵ em que, precisamente, fazia um cotejamento entre pedagogia tradicional e pedagogia nova, e se referia a Snyders. Foi um fato marcante porque vi escrito o que já pensava intuitivamente. A partir de então, comecei a estudar não apenas os principais textos e livros de Snyders,¹⁶ mas também os de Antonio Gramsci,¹⁷ Bogdan Suchodolski,¹⁸ Mario Manacorda,¹⁹ Bernard Charlot.²⁰ Eu iniciava minha trajetória de estudioso de uma proposta pedagógica marxista para a educação, inicialmente seguindo de perto o trabalho de Saviani. Disso resultou minha dissertação de mestrado, minha tese de doutorado e outras publicações.

Marisa: No trecho que destaquei do teu livro tu te referes à sociedade comunicacional, às mídias, aos temas da cultura, das diferenças. Como estás vendo estas questões na tua concepção de escola?

Libâneo: Quando escrevi o livro *Adeus professor, adeus professora?*, eu já estava muito sensibilizado para a idéia de uma abertura da escola para as realidades sociais, culturais, comunicacionais e, também, para questões que foram surgindo nas publicações da área de currículo, cultura, linguagem, interculturalismo, pós-modernidade. Quero te

¹⁵ SAVIANI, Dermeval. Perspectivas da educação brasileira contemporânea. *Revista de Educação da AEC*, Brasília, n. 34, 1979.

¹⁶ *Pedagogia progressista*, Coimbra: Almedina, 1974. *Para onde vão as pedagogias não-direitas*, Lisboa: Moraes, 1974. *La actitud de izquierda en pedagogia*, México, s/d. *Escola, classe e luta de classes*, Lisboa: Moraes, 1977.

¹⁷ Antonio Gramsci (1891-1937). Filósofo italiano que faz uma leitura singular do marxismo, em uma perspectiva mais humana e mais diversificada, preocupando-se com problemas da cultura e da educação.

¹⁸ Bogdan Suchodolski (1907-1992). Socialista, provavelmente o mais importante pedagogo polonês do século XX, definia a educação como busca da superação permanente da alienação. Compartilhava as idéias de Paulo Freire.

¹⁹ Mario Alighiero Manacorda, nascido em Roma em 1914, é um destacado estudioso da Educação e da Pedagogia. É conhecido, no Brasil, seu livro *História da educação: da Antiguidade aos nossos dias*, editado pela Cortez e Autores Associados em 1992.

²⁰ Bernard Charlot é professor de Sociologia da Educação na Universidade de Paris VIII. Destaca-se por seu trabalho, na França e no Brasil, em que investiga a relação entre os jovens e o saber, em diversos projetos com alunos de bairros populares.

dizer que cada vez mais meu interesse está voltado para ajudar os professores no seu trabalho. Tenho minhas convicções e minhas referências teóricas e práticas, mas, a partir daí, tudo o que vier é lucro. Uma das contribuições mais importantes de que tenho me apropriado são os estudos da sociologia crítica do currículo. Nos anais do VIII Endipe, realizado em Florianópolis em 1996, escrevi sobre esse assunto o texto "Algumas abordagens contemporâneas de temas da educação e repercussão na didática – a contribuição da pesquisa no campo do currículo". Nesse texto trato de temas como a crise da razão e da ciência, cultura, sociedade do conhecimento, linguagem, diferenças. Tenho estudado bastante textos sobre pós-modernidade, pedagogia holística, teoria da corporeidade, teoria da ação comunicativa, teoria da complexidade, neopragmatismo, neocognitivismo. Acho que todas as questões postas por esses estudos recentes se projetam muito fortemente na escola, mas um tema que, de fato, me mobilizou foi o efeito das mídias na escola e no trabalho dos professores. Essas mudanças nos meios de comunicação produziram vários impactos na educação. Primeiro, é o domínio que a informação exerce sobre a cabeça das pessoas. As mídias nos subjugam a todos, e com maior força a juventude, mas, muito especialmente, a população pobre, a população desescolarizada. Esse impacto se projeta, obviamente, na política, nas eleições, nas relações sociais, nas falas de alunos e professores. A segunda coisa é que o mundo da informação e comunicação interfere em nossas estruturas mentais, nos mecanismos internos do aprender. A meninada hoje, e mesmo os com idade entre 15 e 20 anos, tem outra relação com o saber; é a geração virtual, a geração que vive com a simultaneidade da informação, ou seja, há, de fato, mudanças nos próprios processos internos do aprender, que afetam os conhecimentos que temos até agora sobre a aprendizagem. Acho que esse fenômeno ainda não foi suficientemente investigado pelos psicólogos e muito menos pelos pedagogos; enfim, não sabemos exatamente como a criança e o jovem de hoje aprendem. O professor tradicional já estava defasado em relação a novidades pedagógicas correntes, como o construtivismo; imagine agora que a criança vê a professora lá na sala de aula como se

ela estivesse enquadrada numa telinha de TV. E veja que isso não afeta apenas crianças de classe média e alta, afeta a criança pobre também, porque 95% dos lares brasileiros têm televisão. A coisa é bem complicada, e por isso se justifica uma preocupação nossa em relação à preparação de professores. Outro tema com que me toquei e que está forte nas minhas leituras é o tema da cultura. Não na linha que vocês trabalham lá no Sul, dos Estudos Culturais, que conheço pouco. Tenho trabalhado a cultura no seu papel na formação dos processos mentais e na constituição das subjetividades. Tenho trabalhado com os espanhóis Gimeno-Sacristán²¹ e Pérez-Gomez,²² a teoria do *habitus* de Bourdieu e, mais especialmente, a teoria da atividade da Escola de Vygotsky, que associa as categorias de atividade, sociedade, cultura, aprendizagem. Estou num momento da minha trajetória intelectual em que não me preocupo mais com patrulhamentos dos que dizem, por exemplo, que o Libâneo é neoliberal ou que virou escolanovista. Estou ligado nisto: há uma população na escola pública que é uma população pobre, muito necessitada, é um povo sofrido, que precisa de escola para ganhar a vida, para lutar por direitos, para usufruir dos bens culturais e estéticos, para fazer frente à dominação midiática. Essas coisas que eu dizia há vinte anos continuam valendo. Quero aumentar minha sensibilidade em relação à realidade empírica, ter mais clareza sobre as necessidades de formação. Se a pesquisa que eu leio combina com minha intuição, com minha própria experiência, se isso vai ajudar o professorado a compreender melhor as coisas e a fazer melhor o que já faz, está *ok*. Tenho achado que um dos grandes males do nosso professorado é a carência da cultura geral de base; boa parte dos professores não conseguiu se apropriar adequadamente de instrumentos de leitura. E não me encanto muito com as conversas de que o professor tem a sua cultura, que cada um tem o seu modo

²¹ José Gimeno-Sacristán é professor do Departamento de Didática e Organização Escolar da Universidade de Valência, Espanha. Tem se destacado por suas reflexões no campo do Currículo e da Didática.

²² Angel Pérez-Gomez é Catedrático de Didática da Universidade de Málaga, Espanha. Destaca-se por seus trabalhos em que discute escola, educação infantil, currículo, entre outros temas pedagógicos.

próprio de responder aos problemas, porque a semicultura que o professorado está internalizando impede a aquisição de uma cultura, inclusive, para compreender e reinterpretar a sua própria. Nossos problemas vêm de nossa formação social, que nos legou uma pobreza cultural, nos legou na verdade uma semicultura. A ausência ou sonegação da cultura é preenchida com a semicultura. No fundo, nosso desafio talvez seja buscar meios formativos capazes de fazer compensar a precária educação geral de base do professorado, desde a formação cultural, passando pela científica e pela estética.

Marisa: Deixa eu te interromper um pouquinho. Eu fiquei ouvindo, pensando e quero te dizer que também me impressiono com esta avassaladora invasão das mídias na nossa vida, seja através da televisão, seja através da informática, da telemática, enfim, de todo este aparato tecnológico comunicacional que nos circunda. O pensador contemporâneo francês Pierre Lévy²³ diz que estamos passando por uma verdadeira mutação cognitiva, que estamos mudando, inclusive, nossas próprias maneiras de sermos humanos. No livro *Tecnologias da inteligência* ele fala disso, mostrando que essa nossa interação com as mídias está produzindo transformações radicais no nosso jeito de sermos humanos.

Libâneo: Isso mesmo, Marisa, e estou impressionado com isso.

Marisa: Se pensamos dentro desse quadro do mundo contemporâneo, muitas vezes me questiono como é que a escola, com toda a sua indigência, hoje, seja em termos materiais – porque sabemos que a escola não acompanha os avanços tecnológicos, ela não acompanha, não incorpora e nem consegue se dar conta de tudo que aí está –, seja em termos da precariedade da formação, atendimento e remuneração dos recursos humanos que nela atuam, como ela poderia acompanhar essas mudanças. Muitas vezes parece que ela não é deste mundo, pois fica quase à margem do que acontece na sociedade. Bem, não estou dizendo que isso é regra geral, mas sabemos, por nossas experiências,

²³ Pierre Lévy é professor da Universidade de Paris X (Nanterre) e um dos pensadores contemporâneos da nova cultura cibernética. Desenvolve pesquisas em tecnologias da inteligência, inteligência coletiva e inteligência artificial.

que há escolas que são totalmente marginais a todas as benesses sociais. Tanto em grande parte das escolas públicas do interior distante quanto naquelas da periferia das grandes cidades, há uma indigência muito grande, material e também de recursos humanos. O poder público estatal não oferece às escolas as condições mínimas para que elas possam dar conta de tudo que a sociedade espera delas. Então, se reconhecemos isso, eu acho, às vezes, muito difícil entender como é que a escola consegue se manter tão forte nas representações que se fazem dela. Na pesquisa para minha tese de doutorado, que focalizava o trabalho docente, uns dez anos atrás, trabalhei numa escola de periferia por mais de dois anos. Foi lá que percebi o quanto a escola ainda é forte e sólida no imaginário da população. A escola era mesmo como um templo do saber. Por mais indigente que ela fosse, havia um contingente enorme de pessoas, de famílias, que não estavam lá dentro, mas que sonhavam em passar por ela. E isso que estou te dizendo não é uma metáfora. Cansei de observar pessoas que ficavam do lado de fora da escola, olhando para ela, para dentro da alta cerca de tela que a protegia, como se ela fosse um destino, uma esperança. E nas muitas conversas que tive nessa época com estudantes dessa escola, eles contavam que iam à escola porque seus pais diziam que ela era a única chance que tinham de melhorar de vida, de ter uma profissão, de encontrar um emprego. Também conversei com moradores da vila que a circundava, e eles confirmavam isso: “Quero que meu filho entre na escola, que estude, porque, se ele não passar pela escola, não tem chance de encontrar um caminho na vida”. Então, fico pensando nisso tudo, no que se investiu de expectativas na escola, lá pelas décadas de 1960, 1970 e 1980, de que ela seria, vamos dizer assim, o lugar da transmissão do saber sistematizado, acumulado, pela sociedade. Saberes que chegaram até o mundo contemporâneo na forma de disciplinas, e que depois foram escolarizados, constituindo-se nas disciplinas escolares. Além de ensinar as disciplinas, esperava-se da escola, e se espera ainda hoje, que ela desenvolva competências profissionais para que as pessoas possam encontrar lugar no mercado de trabalho. Precisariam adquirir, assim, além da cultura geral, aquelas habilidades básicas e capacidades técnicas, tecnológicas, enfim, para

poder se encaixar nas atividades novas que vão surgindo. Seriam indispensáveis, também, saberes éticos que ajudem a forjar a cidadania, fazendo com que cada um dos estudantes se torne, no futuro, um trabalhador cidadão, crítico, consciente, que contribua para o aprimoramento da sua comunidade, da sociedade, e para a preservação do ambiente em que ele vive. Veja quanta coisa se espera da escola, e quão pouco se dá a ela para que possa concretizar tudo isso. Como é que esse professor ou essa professora com formação mínima precária, que conhece tão pouco, poderia ajudar a realizar tudo isso que se espera da escola? Como é que vê tudo isso? Em que estágio avalia que se encontram estas ambigüidades todas? Será que é tudo um sonho mesmo?

Libâneo: Eu acho o seguinte: não é possível desenvolver cidadania, ter sujeito participativo na sociedade, um trabalhador que possa estar inserido no mundo da produção, não tendo escola. Pensando especialmente na população, acho que isso seria altamente antidemocrático e altamente lesivo aos seus interesses. Eu gostei do programa para a escola de que você acabou de falar. Também eu quero pensar numa escola que se abra para o mundo, que se abra para as transformações; prefiro uma escola que vá de dentro para fora e de fora para dentro. E é por isso que desenvolvo uma idéia que não é minha, a expressão original não é minha, mas acabei incorporando-a ao meu discurso, que é essa história de escola como espaço de síntese. Acho realmente que a escola hoje é um espaço de síntese entre a cultura experienciada, vivida pelos alunos, pelas crianças, na comunidade, no mundo das fantasias, na rua, na família etc., e a cultura formal que ainda acho que tem de ser encontrada na escola. Acho que não há condição de preparar um cidadão de hoje para este mundo que sabemos qual é, sem isso que estou chamando de formação cultural de base. E que esta formação cultural de base tem que ter uma estrutura adequada. Acho que temos de mexer por dentro, e daí é que estou entrando com a terceira coisa desta seqüência de influências que estão se passando na minha cabeça, que é o papel da escola no desenvolvimento de processos intencionais e sistemáticos de ajudar a pensar. Porque aprender a pensar depende de um trabalho

com a cultura, com a ciência, com a arte para poderem compreender e analisar a sociedade em que vivem e depende de processos sistemáticos do pensar. Estou ligado atualmente a esse tipo de coisa. Não tem como a escola dar conta do volume de conhecimentos que se tem hoje. Aliás, há muito tempo que se afirma que a escola não pode ser mais o lugar de considerar estudantes como depósitos de conteúdos; isso há muito tempo não faz sentido.

Marisa: Só como instância informativa ela não se sustenta, é isso? Hoje sabemos que a informação circula de forma muito mais competente em outros espaços.

Libâneo: Estou de acordo com isso. A partir daquela idéia de que eu falava da escola como síntese entre a cultura experienciada pelos alunos nos vários espaços sociais e a cultura escolar, penso que a escola tem um papel vital que chamo genericamente de ensinar a pensar, de desenvolver uma pedagogia do pensar. Entendo isso como as ações do professor na sala de aula que ajudam os alunos a desenvolver competências cognitivas, capacidades de pensar por conta própria: investigar, argumentar, lidar com conceitos, comunicar-se, em resumo, desenvolver a capacidade de raciocínio e julgamento. A meu ver, podemos encontrar suportes teóricos para isso na teoria da aprendizagem de Vygotsky e seus seguidores. Acho que ainda hoje é a teoria que mais satisfaz quando queremos relacionar cultura, linguagem, pensamento, aprendizagem. Minha pesquisa atual é justamente sobre a teoria histórico-cultural da atividade, de Vygotsky,²⁴ Leontiev,²⁵ Davidov²⁶ e outros, e as teorias da cultura, aproveitando os espanhóis Gimeno-Sacristán e Pérez-Gomez. Estou ligado, também, a uma linha de estudos que tem me despertado a

²⁴ Lev S. Vygotsky (1896-1934). Professor e pesquisador russo que se destacou no campo das Artes, Literatura e Psicologia. Ficou conhecido por seus estudos sobre desenvolvimento psicológico do ser humano, com ênfase no pensamento e na linguagem.

²⁵ Aleksei Leontiev (1904-1979). Foi um dos mais importantes estudiosos soviéticos, seguidor e colaborador das idéias de Vygotsky.

²⁶ Vasili V. Davidov (1930-1998). Russo, doutor em Psicologia, professor universitário, aluno, depois colaborador de Leontiev, centrou seus estudos no desenvolvimento do pensamento teórico com base na lógica dialética, afirmando que a escola deve ensinar os alunos a pensar teoricamente.

atenção – a chamada “filosofia para crianças”, do Matthew Lipman²⁷ –, que tem vários livros traduzidos, mas dois são muito interessantes. *Natasha*, publicado pela Artes Médicas, é um livro em forma de reportagem no qual esse autor trata da aproximação que ele vê entre suas posições e as de Vygotsky e de seu seguidor, Davidov. O outro livro é *O pensar na educação*, publicado pela Vozes. Então, resumindo, o que estou pensando hoje é isto: a escola tem de ser um lugar de aprender e reconstruir a cultura, de aprender a pensar, de aprender a compartilhar. E o *modus faciendi* de aprender cultura é através do desenvolvimento de processos do pensar, processos que devem ser sistemáticos, que envolvam desenvolvimento de capacidade de investigação, capacidade de raciocínio, capacidade de formação de conceitos e de lidar praticamente com conceitos, e a capacidade que estou chamando de tradução, que é alguém saber dizer com as próprias palavras os pensamentos dos outros. Se esta é a chave do papel da escola hoje, então a formação profissional dos professores passa a ser a questão crucial. Ensinar a pensar é, basicamente, ensinar os alunos a internalizar os modos de pensar, modos de raciocinar, modos de investigar, de cada disciplina do currículo. Trata-se de saber pensar com a metodologia de investigação da ciência ensinada. Nesse caso, o bom professor seria aquele que desse conta de ajudar os alunos a recorrer aos processos investigativos da ciência ensinada. O bom aluno de Geografia seria aquele que aprendesse a pensar geograficamente. Estou desenvolvendo a idéia de que lidar pedagogicamente com o objeto de conhecimento é lidar epistemologicamente com este objeto, considerando as peculiaridades do sujeito que aprende e os contextos sociais e culturais em que aprende. Acho que as propostas de formação de professores, inclusive esse movimento do professor reflexivo, estão escondendo muita coisa do exercício do trabalho do professor e que não poderiam esconder. Nenhuma professora forma sujeitos pensantes, críticos, se ela também não for pensante e crítica. Acho que tem de haver escola e tem de haver o conhecimento sistematizado e tem de haver o desenvolvimento

²⁷ Matthew Lipman. Filósofo e educador norte-americano, fundador e diretor do Instituto de Filosofia para Crianças. Seu objetivo principal é desenvolver conteúdos e metodologias para introduzir as crianças no pensar filosófico.

de capacidades cognitivas, capacidades do pensar, porque é por aí que será possível as pessoas fazerem a leitura da informação, a leitura crítica da informação. Os estudos que tenho lido sobre os programas de educação a distância e os programas de várias formas de ensino via TV têm sido, de maneira geral, mal concebidos. Também não me encanto com o discurso do Miguel Arroyo,²⁸ por exemplo, que é um discurso bem diferente do meu, que é um discurso de que a escola é um lugar de vivenciar experiências afetivas. Acho que isso também esconde problemas. Realmente acredito que tudo que ocorre nos meios de comunicação, no aparato informático, tudo isso precisamos ver como é que pode ser apropriado pelas escolas para ajudar no processo de aprendizagem. Agora, o processo de aprendizagem, a democracia na escola hoje, significa qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens escolares. E não há como fazer isso sem a mediação da professora e do professor.

Marisa: Falaste antes de um professor reflexivo, e, como conheço alguma coisa sobre esta discussão, gostaria de trazê-la um pouco para a nossa conversa. Sou de opinião que esta movimentação toda tende, em parte, a uma certa endogenia do professorado, que vai se desenvolver, se aperfeiçoar, no seu próprio *locus* de trabalho, refletindo com seus pares sobre a sua prática e, no fim, correndo o risco de ficar restrito, circunscrito à escola e às práticas escolares. Não concordo que precisamos muito, hoje, que o professor ou a professora se abram mais para o mundo, que não fiquem tão confinados aos problemas e às compreensões que emergem do interior da escola, mas que sejam, sim, pessoas permeáveis, que tragam as questões do mundo para dentro da escola? Eu penso, por exemplo, que ir ao cinema semanalmente talvez amplie mais o horizonte de reflexão dos docentes do que ficar duas horas semanais em reunião, discutindo com seus pares na escola. Talvez as duas coisas sejam importantes, mas, se for preciso optar, fico com o cinema! A escola é um microcosmo onde muitas coisas podem acontecer, pequenas e grandes coisas, mas a escola como este lugar, como este espaço de síntese do qual falaste, requer um professor menos confinado e mais aberto. Seria preciso

²⁸ Miguel Arroyo é um dos entrevistados neste livro.

que o professor fosse aquele que traz para a discussão na escola as questões culturais mais amplas e visões também mais amplas, mais plurais, mais arejadas. Por mais que a mídia ocupe um papel pedagógico, e ela ocupa, ela está cada vez mais sendo intencionalmente pedagógica, quero dizer intencionalmente e estrategicamente pedagógica, ela precisa ser discutida na escola. Se houvesse alguma epidemia no Brasil, hoje, como foi o caso da dengue algum tempo atrás, a novela das oito tratará disso com repercussão imediata na sociedade. Se ela tem esse poder, é preciso examinar seus ensinamentos, e onde se adquire a competência para isso?

Libâneo: Exatamente. E é pedagógica para o bem ou para o mal. Eu gosto dessa idéia de que algo é pedagógico precisamente por ser intencional.

Marisa: E a mídia não é pedagógica só neste sentido, intencional. Quer dizer, quando ela não diz que é pedagógica, e quando ela não é desbragadamente pedagógica, gritantemente didático-pedagógica, ela também está ensinando coisas. As pedagogias culturais levadas a efeito pela televisão são inúmeras, dos mais variados matizes, e vão nas mais variadas direções. Isso eu acho que é uma coisa que precisava ser discutida na escola, e isso é tarefa do professor. Mas será que com essa formação docente que até hoje continua vigorando é possível esperar isso? A impressão que tenho, Libâneo, é que não conseguimos, até hoje, tocar no cerne das questões da formação docente para este mundo que começou a se esboçar a partir da segunda metade do século XX. Há algo aí que nos escapa, que não conseguimos ainda detectar. Nos meus mais de 25 anos de trabalho na universidade, todo ele relacionado à formação de professores, devo ter participado, pelo menos, de uns dez projetos em que se pensava revisar a formação docente no que diz respeito à estrutura, aos objetivos, ao currículo, à filosofia dos cursos de licenciatura. Com todos os relatórios que falavam de uma estrutura curricular que não dava mais conta daquilo que se esperava que fossem as competências docentes, com tudo que se fez, que se pesquisou, que se disse e se escreveu, os cursos de licenciatura mudaram muito pouco. Eles continuam mais ou menos iguais ao que eram há 25 anos. Percebo que há coisas importantes intocadas. Há um pesquisador contemporâneo, norte-americano,

John Willinsky,²⁹ que diz que o império cultural do Ocidente vai muito além do controle político que os europeus exerceram sobre territórios ultramarinos. Mesmo após a perda das colônias e do domínio político sobre elas, mesmo sem a posse do que hoje são os nossos países, permaneceu inscrito nessas sociedades, em nome dos interesses intelectuais do imperialismo cultural europeu, um conjunto de saberes criados com a finalidade de tornar o mundo coerente para o Ocidente. Estes saberes impregnam nossa educação e expandem o domínio europeu para muito além do domínio político. Então, vamos dizer assim, o entendimento que tenho hoje é o de que as disciplinas curriculares são a nossa herança, que é muito poderosa, e com a qual não conseguimos romper. Tanto é que temos nos parâmetros curriculares, hoje, uma evidência da necessidade de discutir outras questões na escola, temas novos, problemas novos. E como é que se resolveu isso? Já que não se pode romper com a ordem disciplinar, incluem-se temas transversais. Aquilo que deveria ser central é transversal. Aquilo que é problema da juventude hoje – sexualidade, drogas, comunicação, sobrevivência, como viver neste mundo complexo? – se resolve nos temas transversais. A História, a Física, a Matemática, a Biologia continuam lá, intocadas, imutáveis, como sempre foram. Então, se a escola, de qualquer nível, é tão impermeável às mudanças, e a competência para atuar em campos novos é tão difícil de ser implementada, como a nossa conversa já mostrou até aqui, tu acreditas que houve uma época, um tempo em que a formação docente foi melhor? Tu concordas que ela tenha sido melhor?

Libâneo: Concordo, creio que a formação já foi melhor. Acho que eu próprio sou produto de bons professores. É claro que essa afirmação precisa ser contextualizada e até relativizada, porque todos nós sabemos que a formação de professores foi muito mais valorizada no passado, mas também sabemos que o acesso à escolarização era muito

²⁹ Willinsky é canadense, autor do livro *Learning to divide the world: education at empire's end* (*Aprendendo a dividir o mundo: educação no fim do império*). O livro recebeu dois prêmios: em 1998-1999, o History of Education Society Outstanding Book Award; em 1999, o American Educational Research Association Book Award. Há notícias de que esta obra estaria sendo traduzida para ser publicada no Brasil pela editora Papyrus.

mais reduzido, como também sabemos da redução do esforço do Estado no financiamento da educação nestas últimas décadas. É claro que na nossa época de juventude tínhamos uma melhor qualidade de ensino, isso com certeza. Mas também havia várias pessoas que não iam para a escola, e ninguém se preocupava com isso. Era uma educação elitista. É claro que a democratização do acesso amplia os problemas também, de atendimento, de demanda. Desde que eu discutia lá nas categorias da dialética marxista a relação quantidade-qualidade – questão tratada num texto famoso do Celso Beisiegel,³⁰ publicado na *Revista da Ande* –, eu me preocupo com este problema. E essa questão ainda está nos desafiando. Como é que se pode garantir qualidade para o universo dos que precisam de escola?

Marisa: Eu também acho que sou produto de bons professores, mas fico pensando: será que o mundo no tempo em que freqüentamos a escola não era um mundo menos complexo, talvez, trinta, quarenta anos atrás? E hoje a complexidade é tão grande, as pessoas têm que se dar conta de tantas coisas, têm que aprender tantas coisas. Eu mesmo, como pesquisadora e intelectual, às vezes, fico pensando: eu precisaria saber isso, e mais isso, e aquilo também, mas não, vou deixar de lado porque não dou conta de tudo, não tenho tempo para estudar tudo isso. Até por isso temos grupos de pesquisa, pessoas que vão lá e que dão conta de uma perspectiva, e de outra. Mas com isso tudo, Libâneo, achas que a escola tem futuro se ela continuar não dando conta de tantas coisas importantes?

Libâneo: Olha, Marisa, você falou de sua longa experiência em trabalhar com professores. Eu também, com quase 35 anos de profissão, já fiz muita coisa, já vi muita coisa, sempre tentando associar estudo, profissão e militância. Como muitos de nós, fico batendo na cabeça para ver onde mexer, porque se pensa que o caminho é este, não é, e aí se tentam outras saídas. Queremos ir fundo nas coisas, eu quero tentar ver onde tudo começa. Em relação à sua colocação, acho que são três aspectos a serem distinguidos: o primeiro é a complexidade do mundo atual e como nos comportamos em relação a ele. Estou de

³⁰ BEISIEGEL, Celso de Rui. Relações entre a qualidade e a quantidade do ensino comum. *Revista Ande*, São Paulo: Cortez, n.1, p. 49-56, 1981.

acordo com você que essa variedade de ofertas de consumo intelectual, de tendências sociológicas e pedagógicas, de temas de pesquisa, de problemas de investigação, me dá até um pouco de depressão. Você me vem com Estudos Culturais e lhe falo da teoria histórico-social da atividade, por exemplo. Aí eu penso: será que tenho que lidar com essa história de Estudos Culturais, como faço para dialogar com a Marisa? É claro, também, que os vários segmentos de profissionais da educação, das professoras de educação infantil aos doutores, reagem a isso de uma forma diferente. Mas o importante disso tudo é que, frente a essa complexidade, frente a essa transformação incessante dos conhecimentos e que é um caminho sem volta, precisamos compreender que de alguma forma a escola precisa ajudar nisso, todas as escolas, do pré ao ensino superior. Aí entra o segundo aspecto, que é a capacidade da escola de dar conta de suas funções que são realmente importantes hoje. Eu não tenho dúvidas: menor ou maior acesso à educação escolar influi positiva ou negativamente na qualidade da capacidade reflexiva das pessoas e, conseqüentemente, no exercício de cidadania, profissão, usufruto de bens culturais, de consumo etc. A escola continua sendo insubstituível, quem não usufruir dela não tem acesso às condições intelectuais e políticas de avaliação crítica da informação, de produção de conhecimento, de participação nos processos decisórios da sociedade. Temos que repensar essa escola, sim, precisamos ver o espaço escolar em relação a outros espaços, rever currículos, metodologias, formas de gestão. Principalmente, frente a essa catarata informativa, a sociedade de hoje é, de fato, uma sociedade do aprendizado, estamos todos condenados a ser aprendizes permanentes. Por isso é que já falei, nesta conversa, que o papel essencial da escola de hoje é formar sujeitos pensantes e críticos, é aprender a pensar metodicamente, é aprender a aprender. A questão hoje é menos possuir a informação do que saber encontrá-la, selecioná-la, utilizá-la de forma apropriada, saber sua veracidade, sua credibilidade, a que interesses está servindo. Enfim, há um terceiro aspecto crucial, a formação de professores. Nesse assunto, todo mundo tem um ovo de Colombo. Há a idéia de mexer nos currículos, mudar do disciplinar para o não-disciplinar;

para mim isso resolve pouco. Outros dizem que o problema é o professor mudar a sua postura pessoal, melhorar a auto-estima das professoras, ganhar mais segurança pessoal. Há a solução pelo lado da linguagem; a professora contribui melhor para a aprendizagem dos alunos, se ela desenvolve capacidade de ouvir, essa competência de poder estar acompanhando a fala dos alunos e tal. Ultimamente, a salvação é o professor reflexivo. Tudo isso eu acho que contribui, mas há uma mania no nosso meio intelectual, que é a dos vieses, cada intelectual acha que a solução está na sua especialidade. Quem mexe com lingüística acha que o problema está na linguagem, na cultura; quem mexe com sociologia acha que o problema é fazer da escola um espaço de socialização. O outro mexe com psicologia e acha que o problema está na afetividade, na zona de desenvolvimento proximal etc. O professorado fica mesmo perdido, porque ele deveria dar conta de puxar vários fios, de várias direções, para compreender melhor o ato docente, o ato pedagógico. Voltando à formação de professores, temos que continuar insistindo, temos que mexer com vontade na formação profissional inicial e continuada, por mais batida e desgastada que seja essa fala. Agora, esse quadro hoje é decepcionante! Temos que ter coragem de afirmar que a formação hoje é muito ruim, você não terá nunca qualidade de ensino, seja o que for que se entenda por qualidade de ensino, sem bons professores e boas professoras. Sei que alguém irá me contestar, argumentando: e as políticas educacionais? E o sistema? E a desvalorização salarial e a falta de condições de trabalho nas escolas? E as faculdades privadas de fim de semana? E os problemas de pobreza e desemprego? E assim por diante... Sei disso, há muita responsabilidade nisso do sistema público de ensino, mas vamos ser realistas para dizer que o resultado disso é um precário desempenho profissional que compromete a qualidade do aproveitamento dos alunos. Tenho dito em minhas palestras que nosso professorado tem uma frágil cultura geral. Não acho nada interessante estar dizendo isso, mas grande parte do nosso professorado carrega a herança da baixa qualidade de ensino que tomou conta do País a partir da década de 1960, e essa herança terá gerado uma baixa formação cultural de base. Esse problema provoca no sistema de formação de professores um efeito dominó. Os candidatos

a professor entram na faculdade com baixo preparo cultural e científico. Os professores universitários ou desconsideram esse fraco repertório cultural ou rebaixam o nível teórico de exigência. Ou os próprios professores formadores são também portadores dessa baixa formação cultural de base. Assim, saem licenciados com a incumbência de formar mentes construtivistas sem que eles próprios tenham essa cabeça construtivista. Espera-se que os jovens alunos reelaborem a cultura, mas seus professores não têm essa capacidade. As professoras ensinam Geografia nas séries iniciais, mas não conhecem minimamente o campo conceitual da Geografia, o mesmo acontecendo com Ciências, Matemática, Português. Se houvesse, hoje, uma professora que se apropriasse de uma cultura geral de base, isso ajudaria a desenvolver a flexibilidade mental, a capacidade de lidar praticamente com os conceitos, habilidades e procedimentos ligados a essa cultura de base, poderíamos deixar de lado muita bobagem que as faculdades fazem em torno das metodologias. De que se precisa hoje basicamente? De uma professora que dê conta de ajudar os alunos a lidar com conceitos, a raciocinar, a pensar, e também a desenvolver múltiplos interesses no campo literário, artístico, musical, desportivo, do lazer etc. É um velho discurso do começo do século XIX, de Herbart, dirão alguns, e por que não pode ser? Porque aprender, hoje, é basicamente interlocução, mas interlocução a partir de se saber qual é a relação que o aluno tem com o saber. E essa relação com o saber tem que ser dentro do modo de vida dele, na origem social dele, sob as influências da cultura midiática, dessa cultura paralela que estamos chamando de mundo da mídia, mas também o mundo da rua, da cidade, dos movimentos sociais. Para poder fazer isso, a professora precisa ter uma cultura geral de base. Quando escrevo sobre isso, tenho procurado distinguir muito bem, para que as pessoas não entendam que estou querendo recuperar a velha cultura enciclopédica. Não é isso. Cultura de base é o que o pedagogo italiano marxista Mario Manacorda chamava de conhecimento teórico-prático, instrumento concreto de conhecimento, de capacidade operativa, produtiva e de capacidade cognoscitiva. É dominar os conteúdos da cultura, da arte, da ciência, mas especialmente aprender a pensar com o modo de pensar de cada campo de conhecimento com que se

está lidando. Acho isso viável, Marisa; uma boa professora de Biologia, o que ela quer? Ela precisa dos conteúdos, sim, mas para desenvolver o que é essencial. É preciso ajudar o menino a ter um raciocínio biológico, de maneira que quando ele vê um canteiro de flores ele se sintia familiar com aquilo. Da mesma forma, quando ele lê o rótulo de margarina, que ele pense nessa margarina quimicamente, isto é, recorra ao modo de pensar e investigar da Química. Ou o aluno que aprende o modo de pensar e investigar próprio da Geografia, quando ele estiver num cruzamento de ruas em Goiânia ou em Porto Alegre, ele pára numa esquina e pensa: "Bem, o fluxo de veículos desta rua está mais adensado do que o da outra; então este sinal, aqui, ao invés de demorar mais tempo para cá, tem que demorar mais tempo para lá". Esse aluno desenvolveu o essencial do modo de pensar geográfico, que é a espacialidade e sua construção social desse espaço. Eu penso que isso é viável! Acho que é isso que as escolas devem fazer – ajudar a aprender a pensar, e aprender a pensar metodicamente. Será que nosso professorado consegue ter essa flexibilidade mental? Tem que atuar na formação do professorado, e nada de ficar remoendo reflexão-ação-reflexão na escola, pois isso, concordo com você, fica muito restrito ao mundo local, e estariam sendo reforçados padrões e hábitos das professoras com a alegação de que se está partindo da experiência que ela tem. Acho que ela precisa é ampliar a experiência que ela tem, porque a experiência que ela tem, do ponto de vista de lidar cognitivamente com as coisas, é extremamente restrita. Agora, como é que se faz isso? Não tenho solução imediata; quero que isso aconteça, mas sei que as coisas são complicadas, porque, de fato, já perdemos tempo. Outro dia eu estava na banca de uma tese de doutorado, na USP, sobre como é que a formação estética ajuda as crianças a se desenvolver mais em outras áreas do conhecimento. É uma professora de Artes, muito competente, aqui de Goiânia. Segundo a pesquisa dela, o conhecimento e a sensibilidade estética do nosso professorado são extremamente baixos. Parece-me que há muita coisa que não é mais possível recuperar. A clientela que faz Pedagogia na Universidade Católica, onde trabalho hoje, e mesmo a da Federal, onde já trabalhei, é composta de alunos que chegam com problemas no âmbito da

formação geral de base, acho que lhes faltam requisitos cognitivos e culturais prévios. Então acontece aquele efeito dominó de que eu falava. E isso não se resolve num governo apenas, nem em dois.

Marisa: E tudo isso acaba chegando em nós, não é, Libâneo? Porque quem está nas universidades, formando estes professores e professoras, também somos nós. Há anos e anos estamos ensinando, investindo em idéias e teorias e, ao fim e ao cabo, descobrimos que batalhamos por caminhos que hoje mostram não terem sido adequados para as pessoas se qualificarem mais e melhor. É bem verdade que cada vez se amplia mais o número de faculdades voltadas para a formação de professores, embora não se possa dizer que a demanda é crescente por estes cursos. Isso me parece ambíguo, mas temos visto que a demanda não tem sido crescente, pelo menos em algumas regiões e cidades, e as pessoas têm se afastado da carreira do magistério. Em muitas universidades lá do Sul, as inscrições nos cursos de licenciatura têm decrescido muito. Por outro lado, também é preciso ver tudo isso como um circuito. Não falamos de quão precária é a contrapartida governamental em termos de investimentos na educação e em termos de reconhecimento da importância da formação do professorado. Essa é outra discussão – a falta de receptividade às questões cruciais da educação, em todos os segmentos e em todos os sentidos. Não temos tido, neste País, a atenção desejável e necessária à educação. Esse é outro lado importante da problemática, que ajuda a dispersar um pouco esse eixo, a repartir as culpas e responsabilidades. A precariedade da qualificação do professorado está inscrita numa rede de questões e de problemas que a sociedade não tem conseguido resolver.

Libâneo: É verdade, ainda estamos para ver um governo que consiga estruturar com a sociedade um sistema abrangente e articulado de formação de professores. É de doer saber que os melhores quadros do magistério, em muitos Estados, especialmente do ensino fundamental, já caíram fora há muito tempo, vão atrás de empregos em outra atividade. Isso quer dizer que nós estamos, hoje, com uma base de professorado no Brasil que é o pessoal que sobrou mesmo. Não gosto de dizer isso, mas é bobagem tapar o sol com peneira.

Marisa: Por outro lado, Libâneo, eu penso que também precisamos reconhecer que há muitas redes de ensino, nos municípios, nos Estados, e mesmo muitas redes de escolas particulares, que têm feito um esforço grande na qualificação de seus quadros. Essa não é a regra, mas existem investimentos louváveis nessa direção, trazendo especialistas para falar aos docentes, realizando encontros, jornadas, cursos, estudos, enfim, o que é um esforço que julgo interessante e válido. Só que isso é episódico e não é suficiente.

Libâneo: E também é preciso avaliar o efeito disso. Até escrevi um texto, já há uns quatro anos, sobre esse tema: se os congressos, encontros, são espaços de desenvolvimento profissional ou um mercado do entusiasmo. Nele avalio qual é o impacto efetivo destes encontros dirigidos a oitocentas, mil pessoas, por exemplo, na mudança das práticas docentes cotidianas. Eu perguntava se não seriam, na verdade, lugares de indução, controle ou manipulação da subjetividade dos professores e professoras através de novas técnicas de capacitação, comunicação ou *marketing*, muitas vezes em cima de suas insatisfações pessoais ou profissionais. Acho que temos de rever essas formas de capacitação e de formação continuada. Mas é claro que sabemos que há coisas bem interessantes sendo feitas, que há idéias boas. Acho que existem escolas que funcionam; aqui em Goiânia há escolas que funcionam bem, com propostas interessantes, onde se consegue lidar com essa complexidade das questões de educação de que falávamos.

Marisa: Bem, Libâneo, eu tinha uma lista de questões, mas a nossa conversa foi por um lado que considero bem mais interessante. Foi sendo permeada por várias preocupações advindas da tua experiência, e isso é muito instigante. Agradeço muito esta tua disponibilidade de poder conversar comigo sobre todas estas coisas. Vou tentar fazer com essas conversas uma discussão mais ampliada, reunindo vários educadores e educadoras brasileiros para pensarmos a escola. Muito obrigada por tua contribuição.

Libâneo: Agradeço imensamente sua paciência em me ouvir e a generosa oportunidade que me deu para expor minhas idéias.