

## PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS EMANCIPADORES: HISTÓRIAS AO CONTRÁRIO

VERA LÚCIA SABONGI DE ROSSI\*

(...) não existe uma cultura brasileira homogênea, matriz de nossos comportamentos e dos nossos discursos. Ao contrário: a admissão do seu caráter plural é um passo decisivo para compreendê-la como um “efeito de sentido”, resultado de um processo de múltiplas interações e oposições no tempo e no espaço.

(...) o tempo que se vive não é homogêneo. Senha de riqueza e contradição que instiga nossa mente e exige deciframento (...) É preciso escutar nossa música sem pressa nem preconceito. É um concerto que traz um repertório de surpresas (...) nossa identidade possível.

(Alfredo Bosi, 1992)

*RESUMO.* Neste texto pretendo refletir sobre algumas peculiaridades e semelhanças entre práticas de resistências interculturais de lideranças de educadores no processo de construção de projetos político-pedagógicos emancipadores (locais e regionais), para escolas públicas, no momento da redemocratização. Suspeito que a partir desta via, mais indireta, de organização docente, abrem-se algumas pistas para equilibrar os efeitos homogeneizadores das políticas educativas que tendem a reproduzir o conformismo na dinâmica histórica explicativa da modernidade capitalista conservadora.

*Palavras-chave.* Projetos político-pedagógicos emancipadores. Resistências interculturais. Gestão democrática da escola.

---

\* Doutora em Educação, professora do Departamento de Administração e supervisão Escolar (DASE), da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e membro do Grupo de Pesquisa “Memória, História e Educação”. *E-mail*: [derossi@mpc.com.br](mailto:derossi@mpc.com.br)

**EMANCIPATING POLITICAL-PEDAGOGIC PROJECTS:  
HISTORIES THE OTHER WAY ROUND**

*ABSTRACT:* This paper brings a series of reflection about some peculiarities and similarities among the intercultural resistance practices of education leaderships in the building process of (local and regional) emancipating political-pedagogic projects for public schools, at the time of redemocratization. Through this more indirect way of the teachers organizations, it presents some clues to counterbalance the homogenizing effects of the education policies, which tend to reproduce a state of conformism into the historical dynamics, that explains the conservative, capitalist modernity.

*Key words:* Emancipating political-pedagogic projects. Intercultural resistances. Democratic administration of schools.

Nossa música, sem pressa...

**P**ara escutar algumas histórias que podem instigar outras, ou mesmo andar ao contrário de outras, é preciso considerar inicialmente algumas das suas peculiaridades. Elas envolvem uma pluralidade de experiências de diferentes espaços e tempos, bem como o cruzamento de diferentes depoimentos de lideranças de educadores, de ex-alunos e de professores de escolas públicas, no processo de (des)construção de alguns projetos político-pedagógicos emancipadores que venho investigando há algum tempo:

Começou a se criar um movimento rico em circulação de novas idéias e troca de experiências. Apesar de óbvia, a grande conquista foi a possibilidade de os professores se reunirem. (...) Eles descobrem a riqueza de compartilhar angústias, sucessos e fracasso, e aprendem que a autonomia do vôo deverá ser uma conquista individual, mas sobretudo de uma categoria que representa uma parcela significativa da sociedade brasileira, a dos educadores das escolas públicas.(...) É necessário lutarmos por uma política educacional de cuja elaboração participam todos os segmentos da sociedade (...), pois a reivindicação das condições ideais para a educação democrática só terá força com uma prática transformadora (...).

Trata-se do depoimento escrito da liderança, composta por 19 professores de todas as áreas do ensino, no documento apresentado à CBE de Goiânia, em 3/9/1986, para divulgar o Projeto Político-Pedagógico

(PPP) *Reorganização do ensino de 1º e 2º graus*, específico de Campinas e Região,<sup>1</sup> iniciado em 1984, que envolveu todas as 220 escolas públicas estaduais. Entre suas conquistas encontram-se: alteração dos critérios estabelecidos pela CENP/SE para seleção de professores-monitores e a ampliação do seu quadro; reversão da tradicional escolha política do delegado de ensino (já efetivada e publicada no *Diário Oficial*), substituindo-o pela delegada escolhida pelos sindicatos do magistério e pela Comunidade Negra; participação efetiva de professores no questionamento (em alguns casos recusa) das propostas curriculares oficiais; criação e ampliação de grupos de estudos locais, ampliação do interesse por novas leituras; entrosamento de diferentes sindicatos do magistério e, primordialmente, com a APEOESP local, na luta pela democratização da escola. Além das dificuldades materiais, os conflitos inter e intracategorias de educadores culminaram com a demissão coletiva dos educadores remanescentes da 2ª Delegacia de Ensino em março de 1988, que acelerou o processo que desintegrou o projeto coletivo regional (De Rossi, 2000).

Contudo, em 1988, boa parte desta liderança se mobilizou na construção do PPP local do Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério de Campinas (CEFAM).

(...) hoje estou no fim de duas faculdades; tenho bolsa; faço duas línguas (inglês e francês); desenvolvo duas monografias de final de curso; tenho planos (sonhos) de pós-graduar no exterior e vou correr atrás disso! Participei durante quatro anos do movimento estudantil; leio jornais, compro e leio livros (...). O curso foi excelente, não duvide disso, pois se eu (que adorava assistir aulas comendo coxinha e bebendo Coca-Cola) acabei socióloga e pedagoga em 5 anos, e busco mais, imagine os outros com postura mais dedicada que a minha?

O depoimento da ex-aluna, e dos demais alunos egressos entrevistados em 1991/92 (Azevedo, 1998), envolveu uma avaliação positiva da aprendizagem pedagógico-política de dentro e de fora da escola, do envolvimento da gestão colegiada da escola-comunidade nas inúmeras manifestações de resistência aos poderes públicos locais e estaduais, em busca de melhores condições de ensino e de trabalho. Os alunos apresentaram também as contradições e os conflitos vivenciados bem como o autoritarismo, o conservadorismo e o desconhecimento das matrizes teórico-metodológicas (pedagogia histórico-crítica) por parte de alguns professores no PPP. Projeto que, por sinal, não chegou a ser escrito na

época, mas discutido e assegurado oralmente em inúmeras reuniões pedagógicas.

Contrariando o princípio arcaico da *idiotia e passividade rural*, o Médio Araguaia (MT) foi palco de lutas e movimentos organizados de resistência durante o regime militar. O *Projeto Inajá* (1987-1990) sintetiza 20 anos de lutas na região. A participação dos professores (índios, posseiros e colonos) tornou-se muito intensa em associações, sindicatos, igrejas; perderam o medo de falar e de ouvir em público, tal como expressa o depoimento do coordenador do Projeto, do Núcleo São Félix do Araguaia:

(...) olha, eu só vivia de cabeça baixa, não conversava com ninguém. Tinha vergonha, tinha medo (...). Então, todo mundo deu muito valor a mudança pessoal, aí o pessoal começou a falar de tudo, começou a viver, a defender, a dizer o que pensa. Ah! Não aprendeu história e geografia, mas e daí? Não morreu ainda, vai aprender (...).

O Projeto Inajá, construído para formar professores leigos, foi idealizado e liderado por educadores progressistas (locais e advindos das regiões Sul e Sudeste do país), em parceria com secretários de Educação dos municípios das prefeituras envolvidas e do governo do Estado do Mato Grosso (MT), em convênio com a UNICAMP (Camargo, 1997). A luta pela escola foi fundida com a luta pela terra liderada pelo bispo D. Pedro Casaldáglia. Apesar dos inúmeros conflitos internos intra-grupos (nos quais não faltaram ressentimentos) e dos externos que foram permanentes na região chamada de *barril de pólvora brasileiro*, o Projeto foi concluído e transformou-se numa referência importante a outros. A Secretaria de Educação (MT) recriou o Inajá no Projeto Geração (da zona rural e zona urbana afastada) e no Projeto Tucum, para professores-índios. Parte dos professores formados ingressou em cursos superiores.

Em 1984, 70 mil pessoas nas ruas subiam a rua Brigadeiro (...) conseguimos uma adesão muito grande (...) tanto ao nível sindical como para discutir o estatuto do magistério. Conseguimos reunião para discutir, conseguimos organizar o horário na escola, para fazer coisas que não se fazia: o planejamento da escola, o congresso.

O professor rememora a articulação do processo de uma assembleia de greve (no Estádio do Ibirapuera) no decorrer da construção de

uma gestão colegiada no projeto da EEPG Ayres de Moura, da periferia da cidade de São Paulo (Souza, 1996, p. 188). Os professores ultrapassaram o isolamento, articularam interesses comuns escola-comunidade, ocuparam espaços públicos, reconheceram-se como sujeitos políticos, coletivos, portadores de identidades. Mostraram que a capacidade de produzir ação política não é privilégio de sindicatos. Recriaram o espaço de conflito e de direitos quando a política educacional do Estado de São Paulo ampliava a oferta à seletividade do processo de escolarização.

Desde o início do século XX, surgiram outros tantos projetos alternativos ao modelo vigente, advindos de sindicatos, organizações culturais, marcados pela liderança de imigrantes europeus, que arriscaram um caminho emancipador, sem faltar inúmeras punições e fechamentos de escolas. Socialistas, anarquistas, anarco-sindicalistas e comunistas buscaram soluções para o ensino, enriqueceram a discussão pedagógica com as teorias libertárias de Robin e Ferrer, favoreceram o amadurecimento do movimento operário. Nos anos de 1940 e 1950, no intervalo da ditadura getulista, houve um período fértil de propostas e experiências inovadoras em defesa da escola pública, buscando construir bases e diretrizes para sua universalização. Nos anos de 1960, amplas mobilizações no país conduziram à quebra do pacto populista. A educação como instrumento de mobilização política influenciou movimentos de alfabetização de massa, tais como Movimento de Educação de Base (MEB – grupos de esquerda católica), campanhas dos Centros Populares de Cultura (CPCS – da União Nacional dos Estudantes [UNE]), Campanha “De Pé no Chão também se aprende a ler” (Rio Grande do Norte).

Na ditadura militar (1964-1985), o Estado corporativizou boa parte das representações políticas, desrespeitando organizações, instituições, projetos pedagógicos:

Implantada e desenvolvida em grande parte sob o regime militar (1961-69), a experiência do Serviço de ensino vocacional foi objeto de controvérsias, sabotagens e por fim aberta à repressão. (...) O processo de repressão às liberdades democráticas culminou no ensino vocacional com a prisão de orientadores, professores e alunos, com a invasão policial-militar em ação conjugada para todos os ginásios Vocacionais em 12-12-1969. (...) a experiência pedagógica bem-sucedida, reconhecida até mesmo pelo Conselho Estadual de Educação, no meio universitário e secundário, transformava-se em pedagogia perigosa para formação dos jovens. (...). (Mascelani, 1999)

Há outras tantas histórias escondidas nos tempos, mais contadas que registradas. Qual a importância dessas histórias de resistência no campo dos PPP, para sociedades que se dizem democráticas? E para aquelas que não se dizem democráticas?

Hoje, as resistências e relações interculturais ocupam lugar central nos projetos internacionais de solidariedade, tolerância e cooperação. Minha suspeita é a de que, não apenas pela via dos sindicatos,<sup>2</sup> é possível sustentar organizações docentes. Pela via mais indireta da análise comparativa dos PPP emancipadores (locais e regionais), é também possível olhar a escola a partir “de baixo”, reconhecer parte das dificuldades e das potencialidades das práticas de resistência de lideranças, das transformações interculturais mais lentas, porém não menos importantes.

Embora nem sempre de modo explícito, o princípio da comparação lida com o reconhecimento de nós mesmos e dos outros. Implica perceber semelhanças e diferenças, assumir valores e de nos reconhecer nas diferenças. Depende da capacidade de escutar. Também o silêncio exprime intenções diversas. Isso não é tão simples, nem tão claro.<sup>3</sup> Mesmo diante de movimentos tão heterogêneos, vou correr o risco de enfatizar algumas semelhanças entre as resistências interculturais, tomando por referência os três primeiros projetos apresentados,<sup>4</sup> os quais pude vivenciar junto com professores da rede pública e com assessores da Faculdade de Educação da UNICAMP, na década de 1980: Projeto regional de Campinas, Projeto local do CEFAM-Campinas e Projeto regional do Mato Grosso. Projetos construídos por demandas internas e coletivas de educadores, ou seja, antes das determinações mais externas e formais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996).

Entendo que as resistências dentro do campo cultural – pela via da luta pedagógica e política – nunca são dadas, mas são postas pela interação das práticas e representações educacionais, sociais e históricas determinadas pelas formas de sociabilidade da relação intersubjetiva (grupal e de classe) com o tempo e o espaço, com o possível e o impossível, com o necessário e o contingente. Seu sentido depende do campo de práticas que as constituem e onde se inserem (Chauí, 1986, p. 25-122). As práticas de gestão democrática (colegiada) de educadores, como instrumento do PPP, só conseguem articular oposições básicas quando são capazes de ultrapassar as formas tácitas e alcançar o campo estratégico das representações políticas formais, quando as práticas culturais

interagem com as práticas sociais, quando os projetos emancipadores são considerados matéria-prima da política e influenciam diretivas governamentais.

O projeto pedagógico, tal como explicita Ilma Veiga, é ao mesmo tempo político, no sentido do compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade, e também pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas para cumprir seu propósito, sua intencionalidade (unicidade teoria e prática, construção do currículo, qualidade do ensino). Todavia, o PPP está assentado em duas lógicas distintas e conflitivas: empresarial e emancipadora. Na qualidade de instrumento de políticas públicas alicerçadas na lógica do planejamento estratégico empresarial, o projeto é concebido como instrumento de controle, atrelado a uma multiplicidade de mecanismos operacionais e estratégias que emanam de vários centros de decisão. Já o PPP emancipador pressupõe a construção de um modelo de gestão democrática envolvendo diferentes instâncias que atuam no campo da educação (escola-comunidade e demais forças sociais), visando à emancipação voltada para a construção do sucesso escolar e a inclusão como princípio e compromisso social (Veiga, 1995, p. 13; Veiga, 2001, p. 55 a 65).

## Semelhanças

1 – Todos os PPP foram construídos por lideranças predominantemente progressistas de esquerda, constituídas por professores e educadores das escolas públicas, portanto em péssimas condições de trabalho<sup>5</sup> e com muita insegurança social. Lideranças que, no momento pós-ditatorial (década de 1980), criaram outras estratégias de luta diferentes das da década de 1960/70, e lutaram não só pelas condições de trabalho (que foram mantidas e ampliadas), mas assumiram a luta no campo educacional, a partir do interior das instituições públicas de ensino. Lideranças com histórias de vida marcadas por muita luta no campo sindical e, no caso do Projeto Inajá, também no campo religioso.<sup>6</sup>

Apesar de enfrentarem inúmeros problemas materiais e burocráticos, os educadores desenvolveram novas sociabilidades nas escolas, interagiram com comunidades, sindicatos e movimentos sociais; alteraram regras e ampliaram tempos e espaços de ação, criaram calendários específicos que asseguraram encontros coletivos periódicos dos docentes

para: inovações e análise das propostas curriculares oficiais, trocas de experiências, cursos, leituras. Sentiram a necessidade de conhecer as matrizes da cultura excludente e da integração do processo educativo (teórico e prático). Especialmente depois da anistia aos punidos pelos governos militares, em 1979 (Cunha, 1991, p. 92), teses, livros, artigos de revistas de boa qualidade e, sobretudo, muitas conferências e debates em universidades, sindicatos de professores e reuniões técnico-políticas serviram para difundir a crítica à política educacional como produto de governos ilegítimos que não expressavam as reais necessidades do povo brasileiro.

2 – Com o processo de redemocratização em curso no país, os educadores buscaram referências teóricas e históricas sobre a concepção socialista de educação, para orientar proposições para escolas democráticas. Predominaram inspirações teóricas da pedagogia histórico-crítica e da metodologia interdisciplinar da educação popular freireana, combinadas com outras leituras, sem faltar a tradição de Marx, Engels, nem a “escola unitária” de Gramsci entendida como instrumento da classe subalterna de edificação da sociedade, refletindo sobre todos os organismos da cultura.<sup>7</sup> Houve também uma suposta convergência de discursos díspares – o socialista e o liberal – presente no ideário dos educadores.

Os PPP implicaram objetivos educacionais e ideais emancipadores (característicos das esquerdas)<sup>8</sup> como postura de fundo, irrenunciáveis como meta final. Suas bandeiras de luta aglutinaram-se em torno de princípios de democratização da escola pública, acesso e permanência dos alunos, prolongamento do tempo de escola para oito anos, o direito ao ensino público e gratuito para todos, qualidade do ensino, inovações curriculares, a gestão democrática e a formação (continuada) do professor. Qual a herança do liberalismo?

Tal como explica Carlota Boto (1996, p. 15-77), quando, educadores, assumimos a defesa da escola universal, única, gratuita, obrigatória e laica, estamos reatualizando a plataforma democrática em sua gênese, pois somos tributários do ideário democrático da Revolução Francesa que consolida a prática burguesa, e se é que funda a democracia moderna, funda também seu avesso. Esse aparente paradoxo contribuirá para a atração que o fenômeno revolucionário tem exercido sobre todos os que, à direita ou à esquerda, tomam-no ainda por referência, com vontade revolucionária e entusiasmo para serem felizes. As promessas liberais de

emancipação humana pela via da democratização do ensino como alavanca prioritária de correção das desigualdades sociais permanecem sendo reeditadas, mas jamais postas em prática pelos nossos governantes.

Em contrapartida, mesmo sem perceber e acreditando sinceramente no que faziam, as lideranças recriaram algumas armadilhas teóricas que deixaram os conceitos desprovidos de seu caráter de processo e contradição: as vanguardas nem sempre compreenderam as mudanças aceleradas que se operavam no processo político-social mais amplo daquele momento; não souberam lidar com a interação dos saberes fragmentários e provisórios inter e intragrupos; enfrentaram dificuldades para conceber projetos e assegurar resultados políticos de longo prazo (retomo logo mais este ponto); em suas propostas de intervenção e de apreensão do real não consideraram temporalidades diversas e descontínuas que se sobrepõem na história e na memória, oscilaram entre o tempo romântico e o tempo ilustrado, prevalecendo o segundo. Superestimaram a direção para projetar futuro progressivo, o modelo socialista ideal de escola, de professores, alunos e de sociedade. Este é o caráter político de um fenômeno estrutural de longa duração que foi realimentado no imaginário docente reciprocamente: pelo ouvir dizer, pela literatura, pela historiografia da educação e pelos setores conservadores do início do século XX, e que parece estar vivo nas interpretações ressentidas idealizadas (da direita e da esquerda) ora com relação ao passado (utopias retrospectivas) e ora com relação ao futuro (utopias prospectivas) das escolas e do país. Esta concepção temporal dualista cristã predominou nos projetos, objetivos e planejamentos das políticas públicas sociais (educacionais), que operaram sobre o sentido, mas puderam deixar de ser cumpridos (De Rossi, 2002b).

3 – Predominaram dificuldades relativas aos múltiplos desdobramentos dos conflitos e das contradições vivenciadas nos processos decisórios democráticos das gestões colegiadas. A reestruturação das relações de poder possibilitou a manifestação mais forte dos valores antagonistas. Os educadores esbarraram nos desdobramentos do conflito de interesses de natureza política e institucional, ligados ao caráter explorador das relações produtivas, as pressões de grupos financeiros, a redução dos financiamentos, as intransigências burocráticas. Esbarraram também nos desdobramentos mais subjetivos do conflito de valores (de natureza afetiva), nem sempre reabsorvidos no convívio com diferentes

pontos de vista (coração das relações democráticas), com ambigüidades típicas do conformismo e da resistência. Sem faltar a euforia acompanhada de forte idealização das relações espontâneas, seguida de ecos tristes, de ressentimentos profundos. Sem descartar a via subjetiva, é bom lembrar que o Estado, para impedir a reversibilidade dos modelos de oposição ao sistema capitalista, com a ditadura ampliou sua margem de controle social dando tempo de sobra para que o constrangimento social, imposto, fosse sendo maturado e interiorizado por parte das lideranças, afetando suas representações políticas e contaminando-as, por vezes, com os germes do mesmo autoritarismo.

4 – As idéias andam por tempos e espaços diversos. Sem fronteiras, assumem outras tantas formas, conformam outras tantas lutas, perdem aqui, ganham ali e nem sempre se deixam conhecer. Mas há critérios políticos que podem apontar diferenças importantes para maturar práticas e representações docentes. Os PPP aqui analisados tiveram expressão pública com durações diferenciadas, mas apenas um deles (Inajá/MT) foi concluído e teve expressão pública mais duradoura; os demais foram lentamente diluídos, perdendo seu caráter combativo, relativamente autônomo, e integrados pelo Estado. Graças ao movimento docente contínuo, os dois projetos regionais (Reorganização do ensino de 1º e 2º graus, Campinas, SP, e Projeto Inajá, MT) foram articulados com as esferas de poderes estaduais ou municipais responsáveis pelo financiamento das escolas e pelos convênios firmados com as universidades públicas. Contaram com poucos recursos extras dos poderes públicos enquanto duraram os mandatos dos governos populares e/ou de oposição. Dentro do curto prazo ficou mais difícil consolidar uma coletividade que precisa do longo prazo para maturar sua capacidade de expressão comum e seu discernimento para manter pública a experiência evitando sua diluição.

Os PPP brasileiros recentes, que permanecem arriscando por caminhos emancipadores, obtêm conquistas mais duradouras quando concebidos junto com os movimentos acadêmicos e sociais, articulados a gestões progressistas de partidos de esquerda e desenvolvidos por Secretarias Municipais (ou Estaduais) de Educação, tais como: Escola Plural de Belo Horizonte; Escola Candanga, de Brasília; Escola Balaia, de Belém; Escola Cidadã, de Porto Alegre; Escola Sem Fronteiras, de Blumenau...

Os parâmetros de durabilidade, zonas de contato com a experiência, decisão, tolerância, democracia e co-determinação no sentido ma-

terial, pressupõem um intercâmbio entre as fontes do elemento político – sua matéria-prima – e os resultados da política. Política é entendida como matéria-prima, como elemento político oculto em cada relação da vida. Os projetos que se abrem para a emancipação devem compor a matéria-prima da política – constituída por interesses, sentimentos, conflitos e protestos em constante movimento e assumindo várias feições (Negt & Kluge, 1999, p. 36). Trata-se de encarar a política de modo mais abrangente, como um processo, mais que um produto, sem a existência de barreiras entre política educacional e social, mas com implicações recíprocas.

### Surpresas liberais

Permanecem vivas as lições de Holanda em *Raízes do Brasil*. Os movimentos, aparentemente reformadores, partiram quase sempre de cima para baixo e as conquistas liberais vieram quase sempre de surpresa. Não emanaram de uma concepção de vida, de educação, de escola, de políticas públicas sociais (educacionais) que tivessem alcançado a maturidade plena. Todavia, sem descartar nossas peculiaridades, parece que não só no caso brasileiro a educação democrática permanece um mal-entendido.

Embora estivesse uma noite fria e nevasse muito, cerca de 125 pessoas – alunos, professores, administradores, pais, membros da direção da escola, representantes de várias organizações da comunidade local – reuniram-se para discutir os projetos que levariam a cabo para reestruturarem suas escolas. Entre outros, iam proceder à distribuição de boletins informativos noutras línguas para além da inglesa, planejar um outro centro comunitário para jovens, iniciar um programa radiofônico produzido pelos próprios estudantes, iniciar atividades conjuntas para jovens e adultos e tornar a escola mais aberta à comunidade. (Port Javis, Nova York, 1979)

Há outros projetos na Califórnia, 1937; Baltimore, 1953; Ulysses, 1972; Madison, 1991. Apple & Beane (2000), em *Escolas democráticas*, apontaram algumas semelhanças entre os quatro projetos norte-americanos de professores de escolas públicas básicas financiadas pelo Estado, onde se concentram crianças economicamente pobres. Mesmo estando em áreas muito controversas, criaram ambiente transformador, academicamente rigoroso e socialmente crítico; articularam escolaridade ao

mundo do trabalho; relacionaram o currículo com as múltiplas culturas e etnias de estudantes; envolveram as comunidades na educação de seus filhos; transformaram a escola num local agradável aos professores com conquistas burocráticas e transformações ideológicas. Todavia enfrentaram inúmeros problemas com a prestação de contas, crescimento da pobreza, falta de emprego, insegurança social.

Os depoimentos dos professores assemelham-se aos do Reino Unido, da Nova Zelândia, da Austrália. A mercantilização da escolaridade tem efeitos semelhantes: não encoraja a diversidade no currículo; desvaloriza projetos alternativos e enfatiza modelos tradicionais de ensino-aprendizagem; dificulta o afastamento das normas; responsabiliza educadores e pais pelos resultados.

Qual a importância destas histórias para uma sociedade que se diz democrática? Apesar da idéia generalizada de democracia na nossa sociedade, explicam Apple & Beane (2000, p. 24), as escolas norte-americanas têm sido instituições amplamente antidemocráticas. A democracia é a base que nos possibilita governarmos a nós próprios, avaliarmos a pertinência das políticas, a âncora ética do nosso navio político quando se encontra à deriva. Em vez de renunciarmos às escolas públicas e seguirmos o itinerário da privatização, devemos concentrar-nos nas escolas que funcionam para transformar as escolas em lugares cheios de vida e de significado para os que as freqüentam.

Mais recentemente, analisando programas educacionais da direita norte-americana, Apple (2003) aponta dois perigos iminentes para a escola pública. 1) O financiamento estudantil que quer dar aos pobres o direito de “evadir” das públicas para as privadas e religiosas, criando condições para os pais brancos e ricos recusarem-se a pagar impostos que sustentam as escolas públicas. 2) A escolarização doméstica<sup>9</sup> e o sentimento antiescolas públicas, por representarem violência e perigo à população. Sem faltar a contribuição do cristianismo, para o qual as mais temíveis ameaças satânicas são as dos inimigos mais íntimos. Assim, as causas da desagregação do mundo não são políticas e econômicas, mas das instituições do setor público, dos negros, dos pobres, das feministas...

Também no caso norte-americano se torna cada vez mais difícil sustentar movimentos de longo prazo em favor das políticas e dos projetos progressistas contra-hegemônicos que vêm sendo organizados mais no

nível local ou regional. Embora existam, desde o início do século XX, movimentos democráticos e progressistas que revelam resultados positivos de escolas públicas, a literatura educacional ora conta histórias românticas ora considera um fracasso as políticas e práticas progressistas. Parece não ser exclusiva tal ofensiva conservadora.

## Histórias ao contrário

Aos olhos do Ocidente o mundo está se tornando uno. Homogeneidade e diversidade cultural, subordinação e resistência entrelaçam-se nesta trama. O ponto de vista sobre a realidade (Ginzburg, 2002, p. 37 e 44), além de ser intrinsecamente seletivo e parcial, depende das relações de força que condicionam a imagem que uma sociedade deixa de si. As fontes podem ser comparadas a espelhos deformantes. Para “escovar a história ao contrário” (ou a contrapêlo), como sugeriu Benjamin, é preciso ler os testemunhos às avessas, contra as intenções de quem os produziu; só dessa maneira será possível levar em conta tanto as relações de força quanto aquilo que é irreduzível a elas.

Nunca houve, por parte das diversas correntes políticas significativas na história da educação, quem defendesse a constituição de uma sociedade culturalmente pluralista, que desse aos brasileiros primitivos e a cada nacionalidade aqui aportada condições de desenvolver suas identidades éticas e culturais. Houve uma investida agressiva na homogeneização da população por meio da padronização do ensino, dos programas e currículos (Schwartzman et al., 1984, p. 72-73). Embora nos últimos anos a história da educação brasileira tenha sido reconfigurada, é importante lembrar que ela nasceu para ser útil e eficaz (presentismo pragmático). Com algumas características próprias: foi apartada da investigação histórica, foi instituída como história da organização dos sistemas de ensino por políticas educacionais emanadas do Estado e teve a legislação como sua fonte de pesquisa privilegiada dentro da concepção de unidade do organismo social que produziu o reformador social (Carvalho, 1998, p. 342-353).

Na trajetória desta historiografia é possível observar outras *culpabilidades* com outros contadores de história do passado operativo, que difundem suas narrativas para explicar o mundo, dentro do mesmo critério político-utilitário como se fosse único. Sem considerar qualquer

resistência ao longo de sua história, explica Maria Abádia da Silva (2000, p. 89), o Banco Mundial possui um banco de dados com documentos sobre experiências educacionais e sociais dos países assistidos. Suas políticas e estratégias vêm sendo traduzidas em projetos, programas e reformas que os Estados capitalistas latino-americanos deverão incorporar para fazer jus à aprovação dos empréstimos externos.

Histórias desencarnadas de sujeitos, estatísticas operativas das reformas educativas difundidas por vias diferentes e complementares, descartam peculiaridades da cultura docente interativa, re-inventam a cultura homogênea como matriz de memória, de passados e de identidades. A produção dessas narrativas, com tramas e fatos muito semelhantes, nasceu para forjar a emancipação política brasileira, obscurecendo seus determinantes econômicos, para compensar um déficit emocional com relação ao sentido da nossa política educacional (quase sempre re-projetada e pouco implementada), que procurou manter sob controle seus inimigos internos com potencial gerador de conflitos e resistências. Esta ofensiva desemancipadora (neo)liberal, melhor dizendo, esta armadilha teórica (de convencimento máximo) da reengenharia de gestão global, busca neutralizar projetos de oposição com gestões políticas que legitimem as novas relações produtivas do capitalismo para privatizar o globo, com custos menores e lucros maiores.

A moderna reestruturação das relações de poder (com concentração sem centralização) acentuou a destruição metódica das estruturas coletivas de trabalho (contrato de trabalho flexível, fim da carreira) e, no processo de submissão ativa, outorgou gestão participativa, coletiva (de equipes), também a escolas-famílias-comunidades, dentro da proposta de autofinanciamento gradual das escolas, da auto-responsabilização docente pela qualidade de ensino (PPP) e pelo desemprego. Dois exemplos...

Na atualidade, os PPP têm provocado certos temores. Quando a LDBEN (9.394/96, arts. 12, 13, 14), afinada com esta inspiração neoliberal, pela primeira vez tratou o tema do PPP, atrelando-o aos princípios da gestão democrática (uma conquista dos educadores), de um jeito matreiro, parecendo respeitar peculiaridades da cultura escolar, desdobrou-se em cuidados com o plano *de cada* docente, projeto pedagógico *de cada* escola. Será que foram assegurados os financiamentos diferenciados de acordo com as necessidades *de cada* PPP *de cada* escola?

Até que ponto ficou reduzido o risco da desqualificação das resistências, das representações de educadores?

Os dois embates recentes, que poderiam materializar dois projetos de escola – LDB e PNE –, demonstraram a permanência do descaso histórico do modo de legislar das elites com as reivindicações dos projetos pedagógicos alternativos ao modelo vigente, propostos pelos “de baixo”, pela sociedade e pelos educadores. O fundamento do PNE, aprovado pelo Congresso (Lei nº 10.724/2001), materializa a política do Banco Mundial para os países subdesenvolvidos (Valente & Romano, 2002). Todavia, no documento recente, elaborado pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (Brasília, fevereiro de 2003, p. 7), entregue ao atual ministro da Educação e a parlamentares, reafirmaram-se os princípios do PNE da sociedade brasileira:

As experiências que concorrem para o aperfeiçoamento da gestão democrática são as que reforçam a participação de todos os segmentos constitutivos da comunidade escolar, na elaboração do projeto político-pedagógico, tanto nas instituições públicas como nas particulares. É tempo de romper com a prática estritamente formal e burocrática que tem vigorado nas atividades de planejamento.

Neste jogo de forças de oposição em conflito, as práticas de resistências culturais e sociais que se esboçam nas bases da cultura escolar pela via dos PPP – entre histórias, memórias e atores com temporalidades diversas – produzem múltiplos efeitos de representação e de transformação social que podem questionar outros, no mais das vezes falazes. Exigem desconfiança atenta na *legitimidade científica* dos discursos ideológicos (pretensamente fundantes e generalizantes), intermediados por modelos hegemônicos que disputam o monopólio da visão do mundo social e assessoram políticas públicas. Exigem maior delicadeza investigativa para saber qual o alcance das políticas e reformas educativas, equilibrando melhor seus efeitos homogeneizadores na dinâmica histórica explicativa.

O caráter educativo dessas práticas interculturais favorece ainda a reordenação da ação política sindical (essencial), produzida por vários instrumentos de difusão de idéias, a partir de contextos locais e regionais, no campo de práticas da gestão colegiada que as constituem. Estão repletas de pensamentos aparentemente destoantes, na verdade corajosos, criativos, com sonoridades próprias. Mas é preciso reconhecer seus limites (isso não é nada simples), para além dos quais este jogo se torna

perverso, alimenta euforias e depois, quando não consolidado, diluído ou descaracterizado os PPP, provoca ressentimentos desmobilizadores (isso não é nada fácil).

A característica essencial diferenciadora do PPP emancipador para o ensino público reside no fato de que o direito à educação pública é essencial para a democracia. Quando em seu espaço público a escola admite a todos sem discriminações, lá podemos nos encontrar para ensaiar formas de vida em comum a partir da diversidade social, de valores e de opiniões. Seu projeto deve ter aspirações mínimas universais, qualidade científica e pedagógica, respeitar a dignidade das pessoas, amenizar as condições desiguais de partida de cada um, aspirar à igualdade como a utopia possível que a educação representa (Sacristán, 2001).

*Recebido em agosto de 2003 e aprovado em setembro de 2003.*

## Notas

1. Envolveu os municípios de Valinhos, Vinhedo, Paulínia, Indaiatuba, Monte Mor, Cosmópolis, Jaguariúna, Pedreira, e os distritos de Sousas e Barão Geraldo.
2. Cláudia Vianna (2001, p. 108-118) analisou as dificuldades de organização docente via 54 teses de programas de pós-graduação do país. Constatou que o modelo privilegiado de atuação tem sido o sindical, embora diferentes formas de engajamento sustentem hoje o movimento do professorado. Para fortalecer a ação sindical, as expectativas da categoria dão prioridade ao trabalho dos professores, ao saber-fazer nas escolas.
3. Para ampliar os limites e alcances do método é importante conhecer o trabalho de Maria Ciavatta Franco (2000).
4. Pequena parte dos exemplos desta argumentação foi extraída do texto: Política da ilusão e do esquecimento de projetos educativos, De Rossi, 2002a.
5. Em 1992, o retrato do professor da escola estadual no Estado de São Paulo confirma a concepção que o Estado possui acerca desse profissional: um professor mal pago, com jornadas extensas, cansado pela duplicação do emprego. O salário inicial de um professor III, com licenciatura plena, era de US\$ 304,08, para 40 horas semanais de trabalho, e do professor I (com escolaridade equivalente ao ensino médio) era de US\$ 250,16 (Souza, 1996, p. 59).
6. No que concerne à resistência, explica Chauí, a situação das religiões é delicada e ambígua. A religiosidade frequentemente se encontra na base dos grandes movimentos populares de contestação e de transformação política no Brasil e em outros lugares. Hoje não é tão automática a aceitação da tese iluminista da relação contraditória entre saber e religião, explica Rouanet em *A volta de Deus*. As convicções religiosas parecem tomar vários caminhos, inclusive se desprender da fôrma que as tolhia e ingressar como forças produtivas, na prática social (*Folha de S. Paulo*, Caderno Mais, 19/5/2002, p. 11).

7. Para conhecer algumas críticas feitas à pedagogia histórico-crítica, ver Rosemary Soares (2000).
8. Ao legitimar a dicotomia esquerda e direita, contra todos os velhos e novos detratores, de acordo com Bobbio (1995, p. 79-84), a palavra emancipação é um traço característico da esquerda, irrenunciável como meta final, pois pretende libertar os homens das cadeias impostas por privilégios de raça, de classe, de casta etc. São de direita duas ideologias românticas (o fascismo e o tradicionalismo) e uma clássica, o tradicionalismo. São de esquerda uma ideologia romântica – o anarco-libertarismo – e uma clássica, o socialismo. O liberalismo, conforme os contextos, pode ser de direita ou de esquerda. Direita e esquerda não são conceitos absolutos, são lugares do espaço político, seu valor fixo é o da igualdade-desigualdade.
9. No ano letivo de 1997/98, o Instituto Nacional de Pesquisa do Ensino Doméstico estimou que 1,5 milhão de crianças são escolarizadas em casa nos Estados Unidos.

## Referências bibliográficas

- APPLE, M.W.; BEANE, J.A. *Escolas democráticas*. Porto: Porto, 2000
- APPLE, M.W. *Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade*. São Paulo: Cortez, 2003.
- AZEVEDO, L. *Docentes politizados do CEFAM Campinas: tensão entre teoria e prática*. 1998. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.
- BOBBIO, N. *Esquerda e direita*. São Paulo: UNESP, 1995.
- BOTO, C. *A escola do homem novo: entre o iluminismo e a revolução francesa*. São Paulo: UNESP, 1996.
- CAMARGO, D.M.P. *Mundos entrecruzados: formação de professores leigos*. Campinas: Alínea, 1997.
- CARVALHO, M.C. A configuração da historiografia educacional brasileira. In: FREITAS, M.C. (Org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 1998.
- CUNHA, L.A. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1991.
- CHAUÍ, M. *Conformismo e resistência*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- DE ROSSI, V.L.S. Gestão de educadores progressistas. *Proposições*, Campinas, v.10, maio 2000.

DE ROSSI, V.L.S. Política da ilusão e do esquecimento de projetos educativos. In: ENCUENTRO INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES DE LA RED – Educación, Cultura y Política en América Latina, 3., 2002, Tandil. *Anales...* Tandil, 2002a.

DE ROSSI, V.L.S. Dificultades proyectivas para los educadores y el estigma de la desilusión: un interés político? In: CASTRO, I. (Coord.). *Visiones latinoamericanas: educación, cultura e política*. México: UNAM; Valdés, 2002b.

FRANCO, M.C. Quando nós somos o outro: questões teórico-metodológicas sobre estudos comparados. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 72, ago. 2000.

GINZBURG, C. *Relações de força*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

MASCELANI, M.N. *Uma pedagogia para o trabalhador: o ensino vocacional como base para proposta pedagógica de capacitação profissional de trabalhadores*. 1999. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

NEGT, O.; KLUGE, A. *O que há de político na política*. São Paulo: UNESP, 1999.

SACRISTÁN, J.G. *Los retos de la enseñanza pública*. Madrid: Akal, 2001

SILVA, M.A. A intervenção do Banco Mundial na educação pública. In: MONLEVADE, J.; SILVA, M.A. *Quem manda na educação no Brasil?* Brasília: Idea, 2000.

SOARES, R.D. *Gramsci, o Estado e a escola*. Ijuí: Unijuí, 2000.

SOUZA, A.N. *Sou professor sim senhor!* Campinas: Papirus, 1996.

SCHWARTZMAN, S. et al. *Tempos de Capanema*. São Paulo: EDUSP, 1984.

THOMPSON, E.P. *As peculiaridades dos ingleses e outros artigos*. Campinas: UNICAMP, 2001.

VALENTE, I.; ROMANO, R. Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002.

VEIGA, I.P.A. Projeto Político-pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, I.P.A.; FONSECA, M. (Org.). *As dimensões do Projeto Político Pedagógico*. Campinas: Papyrus, 2001.

VEIGA, I.P.A. *Projeto Político-pedagógico: uma construção possível*. Campinas: Papyrus, 1995.

VIANNA, C. A produção acadêmica sobre organização docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 77, out. 2001.