

PROJETO HISTÓRICO COMUNISTA E EDUCAÇÃO

Luiz Carlos de Freitas

Por: Elza Margarida de Mendonça Peixoto, Maria de Fátima Rodrigues Pereira, Micheli Ortega Escobar, Celi Nelza Zulke Taffarel, Claudio de Lira Santos Júnior.

Em uma conjuntura de crise sobre a qual paira a sentença de que “as adaptações reformistas do passado não terão êxito duradouro” (MESZAROS); na qual se evidencia o oportunismo do capital com o apoio dos Governos em um evidente “assalto aos cofres públicos” para o socorro aos bancos falidos; na qual a esquerda encontra-se desarticulada e desmobilizada por lutas internas, e na qual os movimentos como o MST são atacados e criminalizados, *Germinal: Marxismo e Educação em Debate* coloca em pauta a temática Projeto Histórico Comunista e Educação. Desta feita, elegendo Luiz Carlos de Freitas, militante do movimento docente e especialista em políticas públicas, organização do trabalho pedagógico, didática e avaliação do ensino.

G.: Como avalia a conjuntura mundial e, nela, as perspectivas para o Brasil?

F.: Bem, não sou um estudioso desta questão, mas tenho uma percepção como um educador que luta pela superação das relações capitalistas vigentes, na direção do projeto histórico socialista/comunista. Eu sou sempre otimista em relação ao futuro, ainda que sempre procure partir de um diagnóstico objetivo sobre os tempos nos quais vivemos. Sempre tenho que enfrentar esta questão nas salas de aula quando uma juventude disposta a envolver-se com as mudanças sociais indaga das possibilidades efetivas de se construir uma outra sociedade. Em que pese a aparente situação desfavorável para as idéias comunistas, o fato é que as contradições sociais seguem postas e atuando. Elas terão um curso e nós temos que intervir na sua direção. A questão é que não podemos deixar de ter um projeto alternativo, um projeto histórico que nos impulse no presente e simultaneamente nos prepare para o futuro. O pior que pode ocorrer, é que terminemos acreditando na impossibilidade das mudanças e nos desarmando teórica e praticamente. A história está cheia de exemplos de desenlaces em momentos nos quais os atores principais julgavam que nada aconteceria e vice-versa. Portanto, o futuro é um campo aberto à nossa intervenção. A função do projeto histórico comunista é marcar um horizonte e orientar a luta no presente. Nunca tivemos comunismo no mundo, portanto esta forma de organização social ainda não foi testada. Tivemos socialismos, mas estes, pela sua natureza, são instrumentos imperfeitos que usamos no caminho da construção do comunismo. Sua função é quebrar a hegemonia da classe burguesa e abrir caminho para a construção de uma nova sociedade,

sem exploradores. É claro que isso não se consegue com "gentilezas". Portanto, é natural que apresentem problemas em sua implementação, desenvolvida freqüentemente sob o cerco do capitalismo. Devemos sempre olhar para o estado das contradições e as forças envolvidas. Não me parece que elas, hoje, estejam ausentes ou resolvidas. Enquanto houver extração de mais-valia, e não conheço ninguém que seriamente advogue a inexistência desta categoria marxista nos dias de hoje, o marxismo e seu projeto histórico comunista são atuais e, de fato, constituem-se na única alternativa concreta posta na mesa, para além do capitalismo e do fascismo. O governo Lula tem servido para retardar, pelo menos em algumas áreas, a virulência do neoliberalismo. Não representa um avanço sério em direção a uma sociedade alternativa e não creio que possa ir além do que já foi. Por exemplo, triplicou as verbas destinadas à educação. Mas, permitiu, por exemplo, o avanço do agronegócio no campo, em detrimento de um outro modelo de desenvolvimento rural. Suas ações sociais acomodaram certas contradições, mas elas estão latentes pois permanecem sem solução real. Com algumas nuances, até importantes, PT e PSDB estão, hoje, ocupando o mesmo espaço político, com os comunistas orbitando em torno ao PT e o DEM em torno ao PSDB. O PMDB se divide, mas sente o cheiro de poder mais forte junto ao PT. Sobram ainda algumas siglas menores como o PV, o PSOL, mas todas girando em torno à lógica eleitoral liberal.

G.: Considerando o leque partidário de esquerda, qual a sua avaliação sobre a defesa do Projeto Histórico Comunista hoje?

F.: Não vejo que os Partidos políticos – em especial os Partidos comunistas no Brasil – estejam no caminho certo. Continuam focando a participação no processo eleitoral, e descuidando sistematicamente a formação dos militantes e a construção do projeto histórico comunista. Acredito que os movimentos sociais, com sua independência em relação aos processos eleitorais, estejam em melhor condição de contribuir. Não vejo nenhum dos Partidos brasileiros atuais em condições de dar curso a um projeto sequer socialista. Para mim, os processos eleitorais liberais são um campo de luta, mas não podemos nos colocar na ótica deles. A entrada da lógica eleitoral liberal dentro dos partidos – comunistas ou mais amplamente, nos de esquerda – tem destruído a união interna, implementado o oportunismo e deixado de colocar o foco nas contradições sociais. Neste quadro, tenho preferido a inserção nos movimentos sociais, sem deixar, é claro, de apoiar as propostas políticas mais avançadas que travem o avanço das forças conservadores e liberais no âmbito da política corrente. Mas não participo hoje de nenhum Partido político – e isso muito a contra-gosto.

G.: Enxerga possibilidades de promoção do comunismo por dentro do sistema nacional de ensino? Qual Educação para o Comunismo e quais serão os agentes?

F.: No atual momento esta tarefa é difícil e aguarda um outro nível de desenvolvimento das contradições sociais. Entretanto, isso não significa que devemos "esperar" por ele. O que quero dizer é que seu locus não é hoje o sistema nacional de ensino: a não ser na forma de resistência às práticas de exclusão e subordinação existentes em seu interior. Neste processo, uma questão importante é ampliar o debate sobre a exclusão das classes trabalhadoras do sistema de ensino – adicionando a "exclusão por dentro" – aquela que cria trilhas autorizadas para acolher a classe trabalhadora em postos ou profissões de menor prestígio – e incluir também o debate sobre os objetivos formativos que a escola tem, destinados a promover a subordinação da classe trabalhadora – não apenas do ponto de vista ideológico, mas como práticas educativas concretas existentes na forma escolar que o processo educativo toma em nossas escolas. A educação comunista reconhece o papel relevante da instituição escolar, da escola, mas entende que ela é uma entre muitas outras instituições "educativas" em uma sociedade responsável pela formação da juventude. Há, portanto, uma rede de agências formativas na vida social (V. Shulgin). O conteúdo da escola é preliminarmente o conteúdo da vida, do meio natural e social, sistematizado na forma de conceitos, categorias e procedimentos pelas ciências. Tal conteúdo não está desprovido de lutas e contradições. Se o conteúdo expresso nas bases das ciências é o conteúdo da vida em um outro nível de elaboração, seu domínio pela juventude não pode se dar fora da vida, fora deste meio, sem considerar suas contradições. Não há como usar uma metodologia para "empacotar" as contradições, as lutas e levá-las para "dentro da escola" com o objetivo de conscientizar o aluno fora da vida. Há uma pedagogia no meio que é intransferível. A questão é como construir a atuação da escola em ligação com este meio, recuperando os "motivadores naturais" da ação da juventude. Tais ligações ocorrem na área cultural, social, econômica. Ocorrem nas lutas, nas contradições da vida, e também no contato com a natureza. Esta "aprendizagem" não deve ser deixada ao acaso – deve ser planejada como parte da formação da juventude. A escola capitalista limitou a formação dos jovens às salas de aula como um mecanismo de impedir seu contato com a vida e suas contradições. É fundamental abrir as portas da escola para a vida (M. M. Pistrak). Um dos equívocos frequentes é pensar que a escola comunista é a escola da ligação com o trabalho produtivo apenas. Na educação comunista o sentido atribuído à categoria "trabalho" é o mesmo que vida, atividade humana criativa. Este equívoco conduz à redução da educação comunista à idéia de politecnia – sendo esta apenas uma área de ligação e não toda a ligação com a vida.

G.: *Quais seriam as principais contribuições das experiências educacionais ensaiadas em escolas experimentais na antiga União Soviética, no período de 1918-1928, das quais deveríamos partir para desenvolver outra perspectiva de educação no Brasil no marco da construção do projeto histórico comunista?*

F.: Dediquei boa parte da minha vida a me aproximar desta questão. Primeiro foi a barreira do idioma russo, depois os recursos que são quase sempre pessoais pois é uma tarefa de longa duração que não se enquadra na lógica do financiamento de pesquisa corrente. Além disso, esta é uma questão para

grupos de pesquisa e não para uma pessoa, obviamente. Mas tenho me esforçado. Os pioneiros da educação russa tinham apenas uma certeza: a de que a escola czarista não servia. Tinham que criar a escola socialista, negando dialeticamente a experiência da escola czarista. Neste processo, foram forçados a reinventar a escola a partir do marxismo e do materialismo histórico dialético e a apoiar-se naquelas posições mais avançadas que puderam recolher do estudo da escola existente no ocidente. Este período, é claro, não é homogêneo e nele convivem muitas idéias a respeito de como se construir uma nova teoria pedagógica. N. Krupskaya, uma das líderes educacionais deste processo, defendia que esta nova escola deveria ser construída a partir da experiência do magistério com as novas idéias trazidas pela Revolução. Foram incentivadas inúmeras experiências de organização escolar e uma destas, conduzida por M. M. Pistrak, por determinação do Comissariado Nacional de Educação, teve grande impacto na formulação da política pública educacional deste período. Ao contrário do que se pensa, não foi A. Makarenko que esteve na base da organização de uma nova teoria pedagógica neste período. Para Krupskaya e para V. Shulgin, bem como para M. Pistrak, a escola da União Soviética deveria dedicar-se a formar jovens lutadores que defendessem os avanços da Revolução e fossem os construtores da nova sociedade socialista. Neste processo, é claro, o conhecimento científico teria que ser apropriado pela classe trabalhadora como condição fundamental do processo de luta e construção. Isso levou a uma reorganização dos processos educativos em torno a duas categorias fundamentais: a realidade atual (as contradições da prática social) como referência para o trabalho pedagógico e a auto-organização como caminho para formar sujeitos ativos que já na escola tomassem a vida escolar em suas mãos. A forma escolar que emergiu daí foi extremamente rica e muito diferenciada do que nós conhecemos hoje por escola. No Brasil, a única experiência que se aproxima desta concepção é a do Instituto Educacional Josué de Castro, em Veranópolis (RS) e algumas escolas do MST, em especial as Escolas Itinerantes. Parece-me que a experiência educacional russa do período inicial da Revolução é um potente articulador de um conjunto de idéias inovadoras que apareceram no Brasil no campo educacional, em especial nos anos 80 e 90, e que pode potencializar o que já se conseguiu avançar nesta direção – com o devido cuidado de analisar eventuais erros de processo cometidos na experiência soviética.

G.: Porque a importância da hipótese sobre as alterações pedagógicas na escola capitalista, que diz respeito a realidade e a crítica radical para alterar a organização do trabalho pedagógico? Seria a proposta educacional do MST um exemplo desta possibilidade?

F.: Tenho procurado me aproximar da produção teórica do MST no campo da educação. Há muito acúmulo teórico já produzido a partir da experiência educacional do MST (R. Caldart; I. Camini, por exemplo). Na realidade, isso tem sido um poderoso estímulo às minhas reflexões, pela qualidade da interlocução. A escola na sua forma atual é uma poderosa máquina de apropriação e deformação de idéias inovadoras que se queira introduzir nela. Não basta a batalha pelo acesso e pela qualidade da educação para a classe trabalhadora. É preciso que se alterem as relações existentes dentro da escola.

Uma criança pode estar na escola, aprender bem matemática e, junto com isso, estará aprendendo certas relações que vivencia no interior da escola atual. Estas relações a formam para a submissão e estão espalhadas pela escola nas formas de gestão, nas relações entre professores e alunos, entre professores e diretores, entre outras. Note-se que esta não é uma questão só de conscientização. Todo o funcionamento da escola e suas relações está construído para subordinar o aluno. Onde seja possível, temos que tomar consciência disso e iniciar um processo de reformatação das relações vivenciadas na escola. É aí que entra a experiência russa: eles construíram uma forma escolar que propõe outras relações (cf. M. M. Pistrak, Escola Comuna, Expressão Popular, 2009). O estudo desta experiência nos permite visualizar outra forma de organizar a escola, com outra posição para o aluno e o professor, com outras formas de gestão e outra maneira de se relacionar. O MST tem estado na vanguarda destes exercícios.

G.: Por que o princípio do trabalho deve marcar o norte pedagógico de uma escola revolucionária? O trabalho é realmente princípio educativo no atual modo de existência em que ocorre alienado pelo capital?

F.: É surpreendente que esta questão apareça com freqüência. É obvio que o trabalho produtivo, na forma como se configura em nossa sociedade capitalista, aliena o trabalhador e neste sentido não é educativo. Não entendo porque tanta mobilização teórica em torno disso. Não é deste trabalho que estamos falando, mas do trabalho que é, antes, atividade humana e só depois trabalho assalariado aprisionado pelo capital. Qualquer vinculação com o trabalho assalariado, sem uma reflexão sobre sua condição de assalariamento, é obviamente não educativa. Entretanto, não é o que se espera de educadores que pretendam a transformação social. Para estes, o trabalho produtivo em sua forma atual tem que ser objeto de uma crítica que o desvele. Neste sentido, uma das facetas de seu caráter educativo, no presente, está no próprio desvelamento de sua condição assalariada e de sua superação. O trabalho é aspecto relevante de uma proposta revolucionária de educação no sentido de que é atividade humana construtora do mundo e de si mesmo; é vida, fundamento. Neste sentido, é mais que trabalho produtivo. No caso deste, no entanto, há que libertá-lo de sua condição assalariada e nisso consiste o projeto histórico comunista na medida em que, nele, todos os seres humanos se convertem em trabalhadores. Mas este processo não começa apenas depois da revolução. Basta olhar, por exemplo, o exercício das cooperativas nos assentamentos do MST e em outras áreas. Além disso, devemos lembrar que há vários entendimentos para o uso do trabalho como princípio educativo. Se o trabalho produtivo está fortemente sobre o domínio do assalariamento, outras formas de trabalho socialmente úteis não estão. Na escola pode-se vincular os processos educativos ao auto-serviço, às oficinas escolares, às cooperativas, etc.

G.: Nas suas investigações sobre avaliação quais são as principais conclusões considerando as conseqüências no campo educacional?

F.: Examinamos a avaliação sob vários aspectos: enquanto avaliação de monitoramento de política pública, quase sempre externa à escola; enquanto avaliação interna da escola, institucional, feita pelo coletivo escolar e, ainda que atualmente menos, enquanto avaliação na sala de aula, na relação professor-aluno. Frente à agressão das posições conservadoras/liberais às escolas na forma de pagamento de professores contingente à melhoria de notas dos alunos, temos focado a crítica destes procedimentos, bem como o desenvolvimento de procedimentos alternativos a estes. Enquanto as políticas conservadoras e liberais introduzem nas escolas a forma operativa dos negócios (bônus, premiações como ocorre em São Paulo, 14º salário contingente a melhoria de desempenho de alunos como propõe Cristovam Buarque) e a privatização, estamos desenvolvendo formas de avaliação da escola pelo seu coletivo que apostam na estratégia de confiar nos professores e em valorizar a educação pública. No campo da sala de aula, temos alertado para as novas formas de exclusão a partir da introdução da progressão continuada e dos ciclos. Nestes, os alunos que mais precisam de apoio são colocados em trilhas de progressão que não ensinam, aguardando o final do tempo escolar para serem eliminados. Trata-se apenas de um adiamento da eliminação. Entendemos que os ciclos exigem investimentos pesados em diferenciação na metodologia de ensino dos alunos, diminuição de número de alunos em sala de aula, entre outros aspectos que continuam a ser negligenciados pelo poder público.

G.: Uma das principais polêmicas no campo educacional marxista, na atualidade, diz respeito às divergências com os denominados conteudistas. Quais seriam as principais divergências neste campo entre as suas teses e as teses de Dermeval Saviani?

F.: Talvez a mais significativa seja minha insistência em alterar a forma escolar atual, entendendo que o acesso ao conteúdo escolar não pode estar condicionado à aceitação desta forma de organização da escola – ela mesma uma construção histórica ligada ao modo de produção capitalista. Não lido bem com a idéia de centralidade da sala de aula, que no fundo é a centralidade da escola. Mas, adiantemos, abrir mão da sala de aula como figura central da formação, não significa abrir mão da "docência" no sentido amplo da ação educativa intencional, já que a docência pode ser exercida de variadas formas e em vários espaços. É certo que a burguesia negou historicamente o acesso da classe trabalhadora ao conhecimento. Mas a burguesia não vê a escola só como local de aprendizagem de conteúdos. A escola, mesmo que ensine um conteúdo determinado, também forma pelas vivências que propicia em seu interior. E até mesmo quando deixa de ensinar o conteúdo, forma. A escola não é só conteúdo escolar, a escola é também uma "relação" (V. Shulgin). Daí que a burguesia tenha passado, com a pressão das classes trabalhadoras, a interessar-se por "guardar" a classe trabalhadora na escola, mesmo quando não a ensina – como no caso da progressão continuada. Entendo ainda que não basta uma formulação metodológica baseada no "partir da prática social para retornar à prática social em um outro nível de compreensão", sugerindo um caminho por dentro da escola entre estes dois momentos – um terceiro momento em que a escola não estaria na prática e operaria internamente a apropriação

do conhecimento, sua incorporação, preparando o estudante para depois debruçar-se novamente sobre a prática. A nova escola deverá estar sempre na vida, na prática social, no trabalho socialmente útil, onde os sujeitos se constituem inclusive pela inserção nas lutas sociais e pela vivência das contradições. A burguesia criou a escola como um abrigo seguro para os alunos, "protegendo-os" e separando-os da vivência das contradições sociais. Isolando a juventude na escola, submeteu-a ao controle da avaliação e de outras práticas escolares. Penso ainda que se a escola está na vida, está ligada estreitamente à vida e ao seu entorno, então a escola urbana não é uma "escola referência" cujos processos formativos sejam adequados aos sujeitos que não vivem na cidade – por exemplo, os sujeitos do campo – garantido o acesso ao conhecimento. Quanto se poderá cumprir disto em cada momento histórico é algo que não se define a priori.

G.: Como avalia a Política Nacional de Formação Docente, dos Fóruns Estaduais Permanentes sobre a Formação, e da CAPES?

F.: Deixei de pesquisar na área da formação do educador em 1992. Escrevi um artigo sobre o que pensava até aquele momento, publiquei e saí da área. Não me arrependo: pensava na época e, mais ainda hoje, que a questão da formação do professor não é uma questão teórica e sim política. Com o que já sabemos sobre esta questão, poderíamos ter uma outra forma de encaminhar esta formação. Não ocorre porque politicamente o campo não se entende. Há uma divisão de poder no interior das agências formadoras de nível superior, entre os chamados Institutos e as Faculdades de Educação, que impede o avanço na formação do professor. E nas universidades, os Institutos têm o poder. Além disso, dentro das Faculdades de Educação estão presentes inúmeros professores formados nestes Institutos que constituem um poder interno trabalhando na mesma direção das concepções dos Institutos, em sua maioria. Mais recentemente, este confronto se resolveu a favor dos Institutos pois em muitas Universidades estes assumiram a responsabilidade pela formação do professor, tendo a Faculdade de Educação um papel apenas de colaboradora. Exatamente o inverso do que deveria ser. Não me consta que o Instituto de Física, por exemplo, tenha entre suas preocupações a pesquisa sobre formação do educador. Entretanto, é muito forte a idéia de que é a posse do conteúdo de física o definidor da qualidade do professor de física. Durante os últimos anos tenho acompanhado os esforços do MST para formar professores e vejo nascer ali um formato promissor.

G.: Quais seriam, a seu ver, os principais estudos a serem realizados no campo educacional para fazer frente às investidas da pós-modernidade no campo teórico e a investida do neoliberalismo nas políticas públicas educacionais?

F.: A cada certo tempo aparece uma destas vertentes e temos que nos dedicar a desmontá-las. Foi assim com o neoliberalismo e terá que ser assim, agora, com o pós-modernismo. Penso que primeiro temos que examinar o conteúdo destes movimentos, situá-los e confrontá-los teoricamente. No caso do

neoliberalismo a questão já está avançada. A questão pós-moderna é mais recente e exigirá um tempo maior. Eu fiz um pequeno exercício nesta direção em um livro que publiquei pela Autores Associados. O pós-modernismo é potencialmente mais destrutivo pois vem associado à desmobilização dos jovens que são desencorajados a pensar o futuro. Sem um projeto de futuro, não há como mobilizar no presente. Mas a literatura crítica sobre o pós-modernismo está crescendo significativamente.

G.: Os debates para a construção de um Plano Nacional de Educação encerraram-se em abril com a CONAE, enfrentamos agora o desafio de aprová-lo no parlamento. Qual a sua avaliação sobre o processo, os resultados e o desdobramento?

F.: A CONAE - Conferência Nacional de Educação – foi um momento importante para a comunidade educacional. Houve apoio do governo para sua realização e foi feita uma grande mobilização em torno das idéias, com vistas à formulação do Plano Nacional de Educação. Tudo muito certo. Entretanto, penso que os resultados da CONAE não são apenas para o PNE. Isso é uma distorção. Entendo que os parâmetros de política pública postos no documento final da conferência deveriam influenciar as políticas que o MEC está fazendo neste momento. Desviar o impacto da CONAE para o PNE é uma forma de deixar o MEC livre para não colocar em prática, desde já, as recomendações ali contidas. Existem ações do governo que poderiam levar em conta a CONAE, ficando para o Congresso apenas aquelas que necessitem de sua conversão em lei. Uma delas é a insistência do MEC na formação inicial de professores por educação à distância, o que contraria as deliberações da conferência que restringiu a EAD à formação continuada.