

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS

"APRENDENDO A SER EDUCADOR
'TÉCNICO + POLÍTICO'"

Betty Oliveira

publicado na Revista Educação e Sociedade nº 15, SP, 1983.

São Carlos
1983

"APRENDENDO A SER EDUCADOR TÉCNICO + POLÍTICO" (*)

Betty Oliveira

Há muito o que falar sobre a experiência que temos vivenciando no Programa de Educação de Adultos na UFSCar, principalmente no que se refere ao nosso processo de aprender a ser educador "técnico + político". Procurei então selecionar os aspectos mais significativos que, se quenciados, dessem a visão de conjunto desse processo até agora.

I - ALGUNS DADOS HISTÓRICOS

Considero importante para isso, fazer um pequeno histórico desse processo. No dizer do poeta Thiago de Mello "quem sabe onde quer chegar, escolhe o caminho certo e o jeito de caminhar". Esse tem sido, na verdade, o leme do nosso processo de aprender. Tudo começou com a organização do que se chamou de Seminário Aberto do PPGE (Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar) onde alunos e professores se propunham a discutir problemas da educação brasileira. Dois fatos constatados fora do Seminário e discutidos lá, levaram alguns participantes a criarem o grupo "Alfabetização". Um deles se refere à eleição de nomes que deveriam constituir a lista sêxtupla de vice-reitor. Verificou-se que, alguns funcionários (dos setores de obras, campo, zeladoria, etc) não só tinham dificuldade de assinar seu próprio nome na lista de votantes, como

* Conferência proferida na Abertura do Ciclo de Debates sobre Educação e Psicologia promovido pelo Departamento de Psicologia Educacional da Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, 26.04.83. No sentido de adequar os termos gramscianos "especialista + político" àqueles que estão sendo usados hoje, inclusive nesse Ciclo de Debates, passarei a usar os termos "técnico + político".

também não conseguiam escrever o nome de seus candidatos na cédula eleitoral. O segundo fato se refere à constatação de que um grupo daqueles funcionários, desde 1978 vinha tentando organizar para si um curso de alfabetização dentro da universidade e com os próprios professores da universidade. O grupo "Alfabetização, então, assumiu o problema do analfabetismo dentro de uma universidade federal como o problema a ser analisado para se tentar buscar uma superação. Com isso, se propôs aprender, a partir da e na prática concreta, o seguinte:

a) como os aspectos determinantes (em última instância) da base econômica se manifestam num problema educacional específico;

b) como os aspectos mais imediatamente ligados ao problema educacional (e como tal mais facilmente visíveis) surgem como sendo razões do problema; e desse modo, como as autênticas raízes dos problemas (que surgem dos determinantes sociais) permanecem escamoteadas;

c) como e para que desenvolver uma intervenção pedagógica de modo consciente e consequente⁽¹⁾ que contribua para a transformação da sociedade, uma intervenção, portanto, que considere os itens a e b e que esteja fundamentada numa teoria que possibilite compreender⁽²⁾ a ação recíproca entre esses aspectos e a prática transformadora pretendida;

(1) "Consciente" aqui refere-se, predominantemente, à relação teórico-prática dessa intervenção e, de igual modo, "consequente" refere-se ao objetivo político (de contribuir para a transformação de sociedade).

(2) no sentido de Kosik: "Compreender o fenômeno é atingir a essência. Sem o fenômeno, sem a sua manifestação e revelação, a essência seria inatingível". (...) "A realidade é a unidade do fenômeno e da essência. Por isso a essência pode ser tão irreal quanto o fenômeno, e o fenômeno tanto quanto a essência, no caso em que, se apresentem isolados e, em tal isolamento, se jam considerados como a única 'autêntica' realidade". (grifos do original), in Karel KOSIK, Dialética do Concreto. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1969, p. 12.

d) como analisar a própria prática e a partir daí re-aprender e re-elaborar a teoria que a deveria estar fundamentando e identificar a outra teoria, ou "teoria", que poderia, inconscientemente, estar subjacente a ela. Em outras palavras: como desenvolver uma tentativa de superação das dicotomias teoria x prática, discurso x ação, pensar x fazer, etc., que se manifestam na prática cotidiana do educador e do processo educacional de modo geral.

Em suma: pretendia-se compreender problemas educacionais brasileiros a partir da e na própria prática, tendo como elemento concreto um problema específico. Além disso, não se queria "inventar" ou "escolher" algo para fazer que fosse caracterizado como um dos problemas educacionais brasileiros, mas se pretendia exatamente identificar o problema educacional brasileiro que estivesse ali e naquele momento histórico, na nossa realidade ufcariana e que, dentro das condições limitadas em que nos encontrávamos, pudesse ser assumida, não de modo ideal, mas como um projeto possível. Pretendia-se, portanto, utilizar, de modo intencional, essa oportunidade para se aprender a ser educador "técnico + político". É preciso observar aqui que tudo isso, parecia ser consenso do grupo durante os debates, embora assumido de forma mais clara e explícita para uns do que para outros.

II - OBJETIVOS DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E SEU PROCEDIMENTO BÁSICO.

Ao entrar em contato com os então futuros alfabetizandos, constatou-se que já tinham de certo modo determinado os objetivos do curso de alfabetização que pretendiam organizar. É que no campus se vivenciava, principalmente desde 1978, uma movimentação de seus membros, através de uma crescente disposição de participação conjunta em prol de melhores condições de trabalho, que culminou, em diferentes momentos e circunstâncias, com a organiza

ção da Associação de Servidores da UFSCar (ASUFSCAR) e da Associação de Docentes (ADUFSCAR). As lutas desenvolvidas pelas duas entidades, durante esses anos, também vivenciadas em várias reuniões com o DCE, contribuíram em muito para o entrosamento entre funcionários entre si (sejam eles docentes, pessoal administrativo, pessoal do campo, da zeladoria, etc.) e também, de certo modo, entre e com os estudantes. O caráter semelhante ou comum das reivindicações assegurava a união e a participação de todos. Cerca de mais de 40 funcionários (setores do campo, obras, zeladorias, etc.) se sentiam muitas vezes toihidos na sua participação, pois não dominavam o mínimo da técnica da leitura e da escrita. A dificuldade que sentiram por ocasião da lista sêxtupla mencionada caracterizou bem esse toihimento. A própria organização do Seminário Aberto foi uma expressão daquela atmosfera vigente. Há que se notar que os movimentos dentro da Universidade que possibilitaram essa atmosfera de participação e união entre seus membros não foi mero acaso. Por contradição (3), era fruto da chamada "abertura política". A determinação dos objetivos do processo de alfabetização foi, assim, uma decorrência da própria situação em que se encontravam os então futuros alfabetizandos e alfabetizadores. Isto é: o próprio processo de alfabetização seria, de um lado, o momento de alfabetização para os alfabetizandos, e, de outro, a continuação do processo de formar-se como educador para os alfabetizadores. Daí que não teria sentido "dar aulas" ou "receber aulas", mas essas seriam substituídas pelos "encontros de trabalho".

(3) "Por contradição" aqui refere-se ao fato de que numa sociedade de classes, o grupo dirigente, para manter a sua hegemonia através do consenso, proclama aquilo que necessariamente não deseja, mas não cria as condições para que esse proclamado ocorra. O resultado disso é contraditório: de um lado realiza-se o desejado mas não necessariamente proclamado e de outro o que é proclamado e não necessariamente desejado. No meu livro "O Estado Autoritário Brasileiro e o Ensino Superior" (Cortez e Autores Associados, São Paulo, 1980) faço uma análise com essa argumentação.

O objetivo nos "encontros de trabalho", em relação aos alfabetizandos, foi o de possibilitar-lhes o domínio da técnica da escrita e da leitura, de modo consciente e consequente. Isto é: esse domínio não estava restrito ao mero ler e escrever, mas caracterizava-se no compreender sua realidade e no escrever e ler essa realidade, com a finalidade de se posicionar frente a ela, não só como indivíduo, mas como ser social pertencente a determinada classe social que se organiza para buscar a superação da situação em que se encontra dentro da sociedade em que vive. O objetivo em relação aos alfabetizadores foi o de possibilitar-lhes as condições de vivenciar concretamente, nos "encontros de trabalho" e nas reuniões de estudo e avaliação, os momentos de formarem-se como educador "técnico + político".

Considerando-se todos os aspectos explicitados anteriormente, decidiu-se que o procedimento básico para o processo de alfabetização a ser realizado seria a própria elaboração do Livro de Leitura. Deste modo, se pensava estar possibilitando, aos alfabetizandos, mais uma das condições de serem sujeitos de seu processo de alfabetizar-se, e, aos alfabetizadores, as condições de serem sujeitos de seu próprio processo de formar-se como alfabetizador/educador, tendo inclusive os alfabetizandos como seus educadores em vários momentos.

A elaboração do Livro de Leitura enquanto processo de alfabetização, incluiu, portanto, o tornar-se alfabetizador e o alfabetizar-se como dois polos distintos, mas complementares, de uma mesma realidade.

III - ALGUMAS CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

O conteúdo teórico-prático das discussões que se vinha fazendo no Seminário Aberto e que depois continuaram a ser feitas durante o período de estudos dos futuros alfabetizadores, pretendia servir como fundamentação da experiência. Alguns aspectos dos mais importantes, em

relação ao procedimento básico escolhido (isto é, a ela
boração do Livro de Leitura enquanto processo de alfabeti-
zação) foram os seguintes:

a) a intencionalidade de ser sujeito do seu pró
prio processo de conhecer a realidade educacional brasi
leira a partir da e na prática;

b) numa sociedade letrada todos devem ter acesso
à leitura e à escrita (desde seu sentido mais restrito
até o mais amplo), sem o que se dificulta sua participa-
ção na sociedade. Numa sociedade dividida em classes, a
leitura e a escrita tornam-se instrumentos básicos de lu
ta para aqueles que participam do modo de produção venden
do sua força de trabalho (mas sem as condições de usufrui-
rem do produto desse seu trabalho), no sentido de bus
caram a superação da situação de exploração em que se en
contram;

c) o aprender a partir da e na prática implica que
cada participante esteja continuamente refletindo e refa
zendo sua ação, seus pressupostos e mesmo o próprio proces
so de conhecimento;

d) daí que é necessário o considerar a ação como
momento em que a unidade entre lógica, teoria do conheci
mento e a ciência da dialética esteja sendo concretizada,
de modo mais intencional possível, considerando, de um
lado, o momento histórico de desenvolvimento do grupo de
trabalho como coletivo, e, de outro, o momento histórico
de desenvolvimento de cada membro do grupo, bem como con
siderando esses dois momentos com o compromisso assumido
com os alfabetizando;

e) a necessidade de ultrapassar o nível do sen
so comum subjacente ao modo de pensar, de se comunicar, de
agir (com os alfabetizando, com os demais alfabetizado -
res e demais participantes do grupo de estudos), etc., im-
plica na necessidade de um estudo sistemático e conscien-

te de um referencial teórico condizente com os objetivos propostos e pressupostos assumidos e da análise desse referencial na prática realizada, como também implica na necessidade de "estar pronto" a identificar os limites de sua ação, (suas falhas, etc.) em relação aos objetivos propostos e refazê-la individualmente e com o grupo;

f) a participação engajada e consequente nos "encontros de trabalho" e nas reuniões de estudo e avaliação é condição sine qua non da experiência;

g) a compreensão dos limites, falhas, etc., como momentos frutíferos de aprendizagem da prática, como pontos de partida de reflexões que sirvam para reelaboração da prática;

h) a compreensão dos limites dessa postura, já que se faz parte de uma sociedade capitalista que impõe a todos, subliminarmente, uma lógica própria de pensar e agir que não permite, a não ser por contradição, essa compreensão;

i) os objetivos propostos para o processo de alfabetização constituem o fio condutor de todo e qualquer momento da prática, desde a escolha da postura a ser tomada até a elaboração de micro-procedimentos que aparentemente se mostrem insignificantes.

Há que se considerar que esses aspectos e os demais não explicitados não estavam totalmente conscientizados por todos os alfabetizadores, por diversas razões, inclusive pelos diversos fatores presentes em grupos com membros de formação diversificada e em níveis diferentes dessa formação.

IV - PERÍODOS DA EXPERIÊNCIA

De junho a outubro de 1980 o grupo "Alfabetização" elaborou o PAF (Projeto de Alfabetização de Funcionários)

e realizou para si mesmo um curso intensivo introdutório à preparação de alfabetizadores. De outubro de 1980 à junho de 1981 o PAF foi realizado em 3 fases. De agosto de 1981 até hoje, por solicitação dos próprios trabalhadores está sendo realizado o SAT (Seminário de Aperfeiçoamento dos Trabalhadores). Paralelamente, desde meados de fevereiro deste ano estamos realizando o SPA (Seminário de Preparação de Alfabetizadores) com 5 desses trabalhadores. Estamos efetivando este trabalho utilizando três momentos: aquele da análise da experiência no PAF/SAT onde os trabalhadores explicitam, e se debate em conjunto, o modo como sentiram a experiência como todo e em cada parte específica do processo de aprendizagem, a fim de detectar principalmente as falhas a serem superadas; aquele da reelaboração de cada parte do processo a partir dos dados dessa análise e aquele terceiro momento referente à preparação propriamente dita do ensinar a alfabetizar.

V - O PROCESSO DIFÍCIL DE APRENDER A SER EDUCADOR TÉCNICO + POLÍTICO NUMA SOCIEDADE CAPITALISTA DEPENDENTE.

Por mais que as considerações teóricas parecessem aceitas por todos ao nível do discurso, não o foram ao nível do fazer.

Pelas análises que estamos fazendo até agora, temos constatado que as dificuldades de concretizar essas proposições no processo de aprender a ser educador técnico + político, decorrem da postura própria de uma "teoria" subjacente à nossa prática cotidiana de educadores, postura e "teoria" essas não necessariamente conscientizadas e que, como tais, negam o nosso próprio discurso. Na hora do propôr e/ou do fazer, a "teoria" tem sido outra que aquela que se proclama em relação a função técnica e a função política da educação.

Já conseguimos detectar uma série de nuances dessa postura que, para efeito de exposição, serão caracteri

zadas em duas tendências, aparentemente opostas: ênfase no chamado político ou ênfase no técnico. Não que essas tendências se dêem exatamente assim divididas. O que acontece é que (por várias razões que não discutirei aqui), elas se deram e se dão predominantemente em membros diferentes do grupo de trabalho. E mais: constatamos, a partir disto, que essas tendências se dão também em cada um dos membros do grupo, sem exceção, em momentos quando, por razões várias, não se está utilizando a reflexão como mediação entre o pensar e o agir, embora: a) estejamos cada vez mais conscientes das implicações dessas tendências. b) estejamos analisando e reelaborando continuamente a nossa prática com base num estudo sistemático do referencial teórico que acreditamos ser o mais adequado.

Esse fenômeno altamente desestimulante por um lado e, ao mesmo tempo, altamente desafiador e incitador tem sido tão frequente no nosso trabalho que um dos projetos de pesquisa que estão sendo feitos sobre a experiência trata de "o papel da reflexão, sobre uma prática educativa na formação do educador que se propõe a aprender a partir desta e nesta prática".

Antes de caracterizar as duas tendências é necessário esclarecer que todos os membros do grupo, de uma maneira ou de outra, se colocavam contra o tecnicismo: denunciavam a não-criticidade do tecnicismo na educação, na medida em que essa corrente afirma que a técnica, a educação, a ciência, enfim o conjunto do conhecimento humano é neutro, isto é, desconhece ou não quer considerar os determinantes sociais da ciência, do processo educativo como um todo e em suas partes, inclusive a técnica, etc. Desse modo a função político-ideológica não só da pseudo-neutralidade do uso de técnica, mas também da própria técnica, fica escamoteada. Em reação a essa postura tecnicista, surge aquela dos alfabetizadores que, na prática hipervalorizavam aquilo que chamavam de função política da educação. Com isso consideravam a descodificação como "o momento mais importante da alfabetização de adultos". Sendo a

sim, se usava o discurso para denunciar os determinantes sociais da educação, os atos governamentais e patronais que asseguram a situação de exploração, etc. O que acontecia é que o político na educação foi reduzido ao ato de "falar sobre", de denunciar, de "debater-a-respeito de", quer fosse nos encontros de trabalho, nas reuniões de estudo e avaliação ou mesmo nas associações de classe. Em síntese, a função política da educação nesse caso se processava só no "dizer", mas não também no "fazer", ou melhor dizendo, o "fazer" da função política da educação se reduziu ao momento de "dizer", do "falar sobre", etc. O "fazer pedagógico" propriamente dito permaneceu quase inalterado, e até mesmo não se chegou a alfabetizar alguns trabalhadores. Ficar estudando os aspectos técnico-pedagógicos não era, na realidade, coisa a ser feita. Não se chegava a perceber na prática aquilo que se identificava no discurso, isto é, que a técnica não é neutra e como tal tem sempre uma função política. Não se chegava a perceber que até para fazer o discurso se usava, querendo reconhecer ou não, uma técnica que, em geral, é aquela da imposição ideológica e doutrinária. Com isso, esse grupo o qual denominamos "politicistas", não percebia também que servia, tanto quanto os tecnicistas, ao poder constituído. Ou mais! Os tecnicistas, de uma forma ou de outra, chegam ao nível do fazer pedagógico na sua prática cotidiana. Bem ou mal (não vem ao caso agora discutir isso) "ensinam" algo. Mas aqueles, os politicistas, não chegaram nem a isso. Na verdade, este resultado também é decorrente da própria postura mecanicista, lógico-formal e unilateral de entender a determinação dos determinantes sociais do processo educativo. Não percebem, mas a entendem como absoluta e, por isso, acham não haver sentido em gastar tempo com os aspectos técnico-pedagógicos propriamente ditos da educação, pois, como explicavam, "é preciso primeiro mudar os determinantes para depois mudar a educação".

A outra tendência se verificou, um certo sentido em oposição a essa. Foi aquela de se fazer bem a técnica,

porque "agora é mais político tratar da técnica do que do político". Não que esses membros do grupo de trabalho chegassem a formular explicitamente essa argumentação. Mas agiam assim. Essa tendência, como a anterior, confirmava que não existe neutralidade da ciência, da educação, da técnica, etc, como afirmam os tecnicistas e que não se pode entender, portanto, o processo educativo sem entender seus determinantes sociais. Na tentativa de ultrapassar o determinismo mecanicista, lógico-formal e unilateral da primeira tendência, os representantes dessa segunda tendência passaram a explicitar mais cuidadosamente o seguinte: - a determinação desses determinantes não é absoluta e sendo assim os organismos super-estruturais e mesmo seus elementos, mantêm uma autonomia relativa frente a essa determinação estrutural; - se a sociedade está organizada em classes sociais, a luta dessas classes também se reflete na escola, possibilitando não só a reprodução da ideologia dominante, mas também a sua própria negação; - já que se proclama que a educação é direito de todos e se se está criando escolas para que todos possam frequentá-las, é mister que se exija esse proclamado e que o professor desenvolva o melhor possível o seu "fazer" pedagógico, e que esse "fazer" pedagógico tem que ser "bom" e "bem" feito; e concluíam que: "agora o político é tratar mais do técnico do que do político".

Com as várias experiências, tanto no ensino de português e matemática na alfabetização como nos seus aspectos psico-motores, fomos percebendo que aquela última afirmação, manifesta e esconde, ao mesmo tempo, os pressupostos teóricos que a fundamentam, e que não são necessariamente os proclamados (acima expostos). A continuação da análise sobre essa prática, nos levou a verificar: - que a função do político naquela conclusão mencionada, se restringiu ao momento da escolha de "tratar do técnico" mais do que do político; - com isso percebemos que o "técnico" e o "fazer bem" aí tomaram ares de neutralidade, por mais que tenhamos afirmado antes que a técnica não é neu

tra. Talvez, para isso, tenha contribuído a não compreensão de textos de autores que, como Saviani, afirmam que assegurar o "ensinar bem" e "o máximo de saber" às classes aliadas do desenvolvimento histórico cultural da sociedade é uma real atuação política revolucionária⁽⁴⁾. Verificou-se então que não se assegura necessariamente (a não ser por contradição) essa atuação na educação, se não se reelabora o instrumental desse "ensinar bem aquela máximo de saber", problematizando-o em relação aos objetivos da prática social existente para a qual se estará preparando o educando como agente social consciente e conseqüente de sua função política. O "bem" desse ensinar não pode ser qualquer "bem" ou qualquer "bom". Percebemos que o "ensinar bem", o "bom ensino", não vale em si e por si independentemente de algo. Não é neutro. É altamente político, mas não qualquer político. É um "ser político" para uns interesses ou "ser político" para outros, isto é, o ensino qualitativamente bom, o ensinar qualitativamente bem, não é neutro, e está necessariamente vinculado aos interesses de determinada classe social. Logo, o político do "ensinar bem" não poderia ficar reduzido ao momento da decisão "se é mais político agora tratar da técnica do que do político", e daí passar simplesmente a "ensinar bem". A afirmativa enfática de Saviani tem sido para nós um alerta. Diz ele⁽⁵⁾ "por isso me parece fundamental, quando trabalho em educação, o posicionamento: é preciso saber de que lado eu estou, porque os critérios de qualidade vão ser definidos a partir daí. O ensino qualitativamente bom vai ser qual? É claro que do ponto de vista de

(4) Vide por exemplo, SAVIANI, Dermeval - Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo, Cortez e Autores Associados pp. 214. Vide também, o mesmo, em vários outros textos que compõem esse livro e nos demais escritos pelo autor.

(5) Op. cit. pág. 185 (grifos nossos).

uma participação maior do povo no poder vai ser, justamente, aquele ensino que dê os instrumentos que efetivem essa participação. O ensino que não dê esses instrumentos, por mais sofisticados que seja, é qualitativamente ruim, tem uma qualidade inadequada".

Em que se constituem esses instrumentos? No conteúdo das várias áreas do saber responderiam uns. Só? Mas, e o "como" do "ensinar bem" esse conteúdo para que realmente seja bem compreendido e assimilado, a fim de ser um elemento básico para aquela participação da qual fala Saviani? Estamos agora realmente convencidos, pela própria exigência da nossa prática, que essa é uma das questões dialéticas cruciais do fazer pedagógico - a relação conteúdo x forma. Na verdade ou se tem valorizado um desses polos ou o outro. Verificamos que essa relação dinâmica realmente só se dá tendo a reflexão como mediação, que, por sua vez, nos possibilita compreender um dos níveis tão descuidados da função política da educação: a dimensão política da técnica.

Mas agora surgem outras questões. Em que consiste esse reflexão? O que é, afinal, mediação? O que é dimensão política de técnica? Como a compreensão disso pode assegurar, mesmo que relativamente, o processo de aprender a ser educador "técnico x político" a partir da e na prática?

Antes de acrescentar algo sobre isso gostaria de explicitar mais uma vez que, mesmo hoje, depois de quase 3 anos de experiência, não conseguimos evitar vez por outra, e as vezes mais do que se pensa, que aquelas tendências nos dominem, a uns e a outros, sem exceção. É algo contra o que lutamos a cada dia. Mas é essa luta que nos tem dado a conhecer todo o processo de modo bem mais profundo e mais autêntico a partir da e na prática, mediados pela reflexão.

V - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois que chegamos a delimitar bem essas tendências, verificamos que o que tem acontecido no nosso grupo de trabalho, nada mais é que um reflexo das próprias tendências da educação brasileira, frente ao problema da técnica. Isso pode parecer a muitos algo óbvio, mas é altamente interessante vivenciar o como se aprende isso pela prática concreta e não só através de leituras e de outros modos de estudo. Essa verificação se confirmou mais ainda quando, em debate com outros grupos de trabalho, se percebeu que o mesmo se dava com eles.

Uma das conclusões bem claras a que chegamos com tudo isso é que de modo geral, a função política da educação tem sido compreendida em um só de seus níveis - o restrito ao "dizer", isto é, o "falar a respeito de", o discutir, o denunciar, o "debater algo", etc. Cabe aqui lembrar que houve um momento histórico brasileiro onde o discurso aparecia como o único, ou quase o único meio possível de denunciar a situação da educação brasileira e a sua real função política que se realizava escamoteada pela sua pseudo-neutralidade, servindo aos interesses da ideologia dominante. Acontece que, se o discurso foi um meio encontrado naquele momento histórico para reagir ao tecnicismo e às suas causas reais, passou a ser, talvez pela força do costume, não só o meio de reação, mas também o próprio modo de ser daquilo que se chegava a identificar como função política de educação. Em outras palavras: a função política da educação se processa aí no ato de "falar sobre", no ato de denunciar, no ato de "debater a respeito de", tanto na escola, na própria sala de aula e nas associações de docentes, quanto nos congressos, simpósios, etc. Em síntese, a função política da educação tem sido reduzido frequentemente ao momento do ato de "dizer", etc. Torna-se necessário, portanto, rever a própria função política da técnica do discurso para que esta técnica não venha negar o conteúdo do discurso e sua validade na prática educativa, como vem ocorrendo.

É indiscutível que o discurso tem imenso valor na denúncia e na busca de caminhos que transformem a situação vigente. Mas precisa ser compreendido e assumido como um dos meios da função política da educação e não como o único meio e o único nível dessa função. Essa não compreensão tem promovido a super-valorização desse nível em detrimento do nível altamente político do técnico ou, em oposição a esse falar (que está sendo entendido como o nível político da educação) tem promovido aquela segunda tendência, qual seja, "agora o político é tratar mais da técnica do que do político". Na verdade se discursa (e muito!) denunciando a reprodução da ideologia dominante a través da proclamada neutralidade da técnica, mas ao usá-la não se está considerando isso e não se assume a técnica como instrumento político para uma ação consequente com os objetivos de transformação da sociedade. Ou quando se quer recuperar a validade do técnico em educação, e especificamente da técnica, tem-se a tendência (como o que aconteceu conosco) de pensar que a simples escolha de enfatizar esse técnico, isto é, o "ensinar bem", mas sem questionar a que interesses serve esse "bem", assegura a função política desse ensinar.

Na verdade, o que acontece aí é que se fica à espera, sem se dar conta disso, de que os objetivos proclamados, e não necessariamente desejados, se concretizam. Ora, por que ficar à espera de que esse resultado se dê? Por que não fazê-lo intencionalmente? Já disse muito bem o Vandrê: "o esperar não é saber. Quem sabe faz a hora. Não espera acontecer".

O modo que estamos fazendo para conduzir o nosso processo de aprender a ser educador técnico + político, a partir da e na prática, tem sido desafiante e, como tal, muito frutífero. Continuamos a tentar estudar a nossa prática, procurando considerar os aspectos descritos nos primeiros itens desse trabalho, a partir de um referencial que acreditamos ser adequado aos nossos objetivos e que se fundamenta na unidade entre Dialética, Teoria do Conhecimento e Lógica, que por sua vez fundamenta a ela

boração e re-elaboração da nossa metodologia. Mas isso seria tema para um outro debate.

Como conclusão dessa exposição aqui feita darei um exemplo de como estamos tentando concretizar, na prática, a dimensão política da técnica:

- Ficou resolvido, quando da programação dos "encontros de trabalho" do PAF, que a ordenação das sílabas nas famílias-silábicas das primeiras palavras geradoras fosse aquela geralmente utilizada para que, através da repetição constante daquela ordenação durante certo tempo, a memorização das vogais fosse assegurada. As vogais eram escritas abaixo das famílias silábicas, como elementos comuns a essas famílias. Chegou o dia em que se sugeriu outra ordem. Houve um murmúrio de desaprovação e um dos trabalhadores argumentou que dar outra ordem às vogais e, conseqüentemente, às sílabas das famílias silábicas era "coisa muito errada". Essa colocação nos deixou de um lado em grande apuro, mas de outro muito contentes. Contentes, porque verificamos: - que o ato do trabalhador se colocar daquele modo, era fruto do ambiente que estávamos tentando criar dentro de sala, isto é, ali deveria haver "encontros de trabalho" e não simplesmente "aulas", onde não só deveria haver troca de "saberes", mas onde as falhas de um fossem alertadas por outro(s); verificamos também naquele momento que a mentalidade muito difundida de que "o educador sabe e o educando não sabe" estava sendo ultrapassada. Mas, estávamos "em grande apuro" porque, ao mesmo tempo que precisávamos assegurar aquela postura manifesta, precisávamos também assegurar que o que ele estava dizendo fosse questionado e reelaborado. Perguntamos, então, por que ele considerava aquela ordenação errada. O debate surgido daí foi muito rico, tanto para os alfabetizandos como para os alfabetizadores que, só então, perceberam que as implicações políticas de um (considerado) simples procedimento técnico, tem longo alcance, isto é, influência a sua própria prática social. As considerações daí extraídas foram: - a repetição da ordenação em a-e-i-o-u, durante os primeiros encontros é in

dispensável, pois assegura a memorização dos vários elementos, em conjunto; - no entanto, essa repetição utilizada no momento em que se precisa levar o educando a identificar cada vogal como elemento isolado, com características próprias, destacando-a do conjunto, não dá condições ao indivíduo de "esforçar a idéia", como explicaram os trabalhadores; - além disso gera a passividade e o não questionamento das razões e objetivos daquilo que se poderia chamar de "verdades eternas", já que aquela ordenação (a-e-i-o-u) se mostra a ele como algo imutável, na medida em que "é assim, porque é natural que seja assim, e porque sempre foi assim", como argumentaram no início daquele debate; - concluiu-se ainda que essa postura passiva e de não questionamento é um comportamento "alimentado" na escola, por várias maneiras, até mesmo por simples procedimentos didáticos como o é o uso de uma única ordem das vogais, sem a consciência dos critérios. E mais: - que deste modo "prepara-se" o educando para fazer o mesmo na sua prática social, como ser passivo, sem posicionamento frente às razões e aos objetivos do que lhe rodeia; - considerou-se, porém, que é necessário a repetição e a memorização em momentos adequados do processo de aprendizagem como no caso da repetição constante de uma determinada ordenação das vogais durante algum tempo ou mesmo paralelamente a outras ordenações; - e também que é necessário haver a troca daquela ordenação com o objetivo consciente de se identificar os limites de cada parte no conjunto e assim "esforçar a idéia".

Há muitos outros exemplos sobre o como a dimensão política se dá na técnica. Seria, porém, mais produtivo iniciarmos o debate.