



PABLO PICASSO - Minotauro, 1º de janeiro de 1928 - Fusain e papel colado sobre tela, 142x232 cm - Museu Nacional de Arte Moderna, Paris.

ENTREVISTA

Educação como compromisso

Silke Weber – UFPE

Entrevista realizada por Paulo Henrique Martins

Silke Weber é professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Sociologia /UFPE. Tem Doutorado em Sociologia pela Université René Descartes - Paris V; Pós-doutoramento na Universidade de Bremen e na London School of Economics and Political Sciences; professora visitante da USP; UnB e Bremen. Coordenadora do grupo de pesquisa Educação e Sociedade P-PGS/UFPE; membro de Comitê Editorial de Educação e Sociedade; Revista do CRH; Estado e Sociedade; Política e Sociedade; ex-membro de Comitê Assessor de Sociologia do CNPq e da CAPES; ex-secretária de Educação do Estado de Pernambuco nos períodos do 2º e 3º Governo Arraes; livros e artigos publicados tratam de ângulos da relação Educação e Sociedade.

Paulo Henrique (P. H.): Fale-nos de sua formação intelectual. Como o percurso entre a Psicologia e a Sociologia, entre a teoria da representação social e a teoria crítica contribuiu para você articular um entendimento teórico diferenciado sobre a questão educacional? O quanto esta formação se aproxima ou se distancia das posições dominantes entre os sociólogos da educação?

Silke Weber (S. K.): Iniciei a minha formação universitária em Pedagogia, na Faculdade de Filosofia do Recife (FAFIRE), porque não havia nesta cidade, até o início dos anos 1960, curso de Psicologia, área de conhecimento e de atuação que me fora despertada durante o curso pedagógico ao estudar Psicologia Geral com a profa. Graziela Peregrino, integrante dos quadros do Centro Brasileiro de Estudos Pedagógicos, mais adiante incorporado a FUNDAJ. Ao longo do curso universitário explorei diversas oportunidades de aprofundar ou alargar a minha formação nas áreas da Psicologia e

da Filosofia na PUC do Rio de Janeiro e no Sedes Sapientiae de São Paulo, incentivada, inicialmente, pelo Prof. Zaldo Rocha, da UFPE, então, reconhecido psiquiatra estudioso de questões relativas à infância e à adolescência, com quem realizara estágio durante os três anos iniciais do curso de Pedagogia.

Nessa ocasião entrei em contato com o prof. Paulo Rosas, também professor da FAFIRE ministrando Psicologia Social, e descobri o papel das relações interpessoais na produção de comportamentos, deslocando o meu interesse de questões individuais para a influência da cultura, de grupos, de situações. Nesse processo, fui convidada pelo prof. Paulo Rosas para atuar no Movimento de Cultura Popular (MCP) e logo me entusiasmei pelas potencialidades que a ação educativa e cultural oferecia. Vale dizer que nessa ocasião era grande a influência de Mannheim no meio acadêmico cujas obras eram lidas e discutidas na Faculdade e no movimento estudantil, preocupados que éramos com as questões de mudança social.

No MCP encontrei Paulo Freire cuja atuação acompanhei de perto desde que dirigia a Divisão de Pesquisa voltada, naquele momento, para o levantamento do universo vocabular a ser utilizado na primeira experiência dos Círculos de Cultura. Expunha-me, então, além da bibliografia que dava suporte ao debate sobre alfabetização, cultura e educação popular, a textos de natureza psicossociológica e sociológica descobrindo a sociologia brasileira, particularmente, aquela produzida por Florestan Fernandes ou por sua influência, sobretudo, no que concerne aos problemas da educação brasileira. Vale dizer que fazia parte do debate geracional do início dos anos 1960 a literatura que se voltava para as questões do desenvolvimento econômico e social, que incluía contribuições de Myrdal, Lebert, entre outros, e claro de Celso Furtado.

Do ponto de vista da prática enquanto estudante continuava convivendo e experimentando intervenções na área da educação popular, influenciada por Germano Coelho e por toda uma corrente de intelectuais franceses que no pós-guerra se imiscuiu na ação cultural e educativa junto a operários e que estava engajada na luta anticolonial. Trabalhei com Anita Paes Barreto, professora da UFPE, responsável pelo primeiro levantamento sistemático da situação educacional de Pernambuco, Recife, particularmente, o que me fez começar a entender a importância do planejamento educacional, tema que ganhava destaque com a criação da SUDENE.

Em 1963 fui indicada com outros recém-graduados brasileiros para realizar estudos na França, tendo optado fazer um curso de especialização em Planejamento Educacional no IRFED, instituição originária do grupo *Économie et Humanisme* coordenado por Lebret. Conheci e vivenciei em Paris diversas iniciativas promovidas pela intelectualidade francesa militante da resistência ao nazismo o que propiciou contato com entidades dispostas a apoiar países subdesenvolvidos e em desenvolvimento, conforme o jargão da época, e o acesso a uma literatura psicossociológica que abordava sob novo ângulo relações interpessoais e grupais como a produzida por Franz Fanon e Albert Memmi.

Assim, o percurso entre a Psicologia e a Sociologia, mas também a Educação como área específica de interesse foi propiciando a aproximação com grupos acadêmicos franceses que se dedicavam direta ou indiretamente à questão da democracia, da justiça social, do desenvolvimento, servindo de lastro para o aprofundamento da formação interdisciplinar. Era, pois, na encruzilhada do debate que envolvia a atividade do sujeito em sociedade, que o estabelecimento de aspirações como mescla de vivências pessoais, oportunidades e projetos sociais poderiam ser entendidos. Assim, a adesão crítica a teoria das aspirações e transformações sociais proposta por Paul Henry Chombart de Lauwe, a aceitação da teoria das representações sociais de Serge Moscovici e da proposta de Vivianne Isambert-Jamati de analisar a questão da educação segundo o que denominava de os possíveis socialmente

definidos confluíram anos mais tarde para uma interlocução com autores contemporâneos da Teoria Crítica como Thomas Leithauser, Birgit Volmerg, Wilke Thomssen, entre outros, quando da realização de programa de pós-doutorado na Universidade de Bremen.

Com efeito, as especificidades culturais brasileiras, especialmente, o fato de formas de vida de uma elite econômica e social serem tomadas como referência pelos diferentes grupos sociais conduziram-me a defender durante uma boa década que aspirações e comportamentos seriam pautados pelo que denominei de modelo dominante, opondo-me, portanto, a toda uma concepção desenvolvida por Chombart de Lauwe no âmbito da *École Pratique des Hautes Études* e do *Laboratoire d'Ethnologie Sociale et de Psychosociologie*, associado ao CNRS. De certa maneira esta descoberta decorreu da experiência de contraposição teoria e prática de culturas e histórias diferentes, o que permitia entender por que a educação básica continuava a ser um direito ainda negado ao povo brasileiro. De fato, até a consolidação da luta em favor da democracia, a educação fora capturada seja pelas forças sociais predominantes, fazendo dela um mecanismo de conservação do poder, seja percebida como instrumento de ascensão social, permitindo a quem não integrava a elite de compartilhar pelo saber e pela formação escolar ou superior a oportunidade de galgar postos de comando ou de prestígio. Apenas na década de 1980, quando fica explícito no Brasil o confronto entre projetos de sociedade começa a ganhar destaque o reconhecimento da educação escolar como direito social básico, como exercício de cidadania, como uma conquista histórica, resultado de muita luta, redirecionando o debate que a colocava em termos de realização de potencialidades humanas.

Parece-me ter sido esta a questão nova, a de entender a educação formal nos seus diferentes níveis e modalidades como resultado de processo histórico mediado por projetos de sociedade, deslocando o debate educacional do plano filosófico e do econômico para o plano político, situando-o no âmbito da contraposição de grupos sociais em disputa. Não era suficiente entender a educação como expressão da

essência humana nem como aparelho ideológico de Estado, reproduzindo relações sociais de produção, mas era importante compreender que o acesso à escola e à organização do pensamento por ela propiciada consistia resultado da luta em favor da construção da democracia e por isso mesmo processo inacabado e sempre submetido às contingências das decisões tomadas no contexto do projeto político-social que conseguiu aglutinar forças sociais em determinada conjuntura.

Embora os caminhos seguidos sejam muito diferentes tanto do ponto de vista da formação como no que concerne a prática desenvolvida ao longo da vida acadêmica, inclusive pela experiência de ter tido o encargo de gerir por duas vezes, a convite do governador Arraes, a Secretaria de Educação de Pernambuco, sendo portanto instada cotidianamente a por à prova a consistência de posições teórico-metodológicas assumidas, parece-me haver diálogo profícuo marcado por sentidos compartilhados com muitos dos sociólogos brasileiros que estudam e analisam a educação no Brasil, tal como indicam produção conjunta, participação freqüente em iniciativas acadêmicas e em instâncias avaliadoras da produção na área da Sociologia.

P. H.: Qual a atualidade do pensamento de Paulo Freire, de quem você foi colaboradora no período anterior ao golpe de 1964? Você considera que os divulgadores contemporâneos da obra do ilustre pernambucano estão ou não fazendo justiça ao sentido da sua obra? Ou, ainda, há um desafio de resgate a ser realizado e que ainda não foi compreendido por aqueles que na academia e fora da academia falam em nome de Freire?

S. K.: Paulo Freire continua a ser referência brasileira e internacional no debate sobre educação, permanecendo grande a sua influência no que se pode caracterizar como a teoria crítica da educação, principalmente, aquela desenvolvida nos Estados Unidos por autores como Henri Giroux, que propugna a pedagogia radical, Peter Mac Laren, entre outros. Mas também

na Alemanha, Inglaterra, Espanha, Portugal, em países da África e da América Latina continua importante a recepção do pensamento de Freire, havendo em quase todos eles núcleos de pesquisa ou mesmo Departamentos voltados para a análise e divulgação de suas obras. Sem dúvida, o seu nome está inscrito dentre os autores que inovaram o debate educacional na segunda metade do século XX, sendo um dos primeiros a enfatizar a importância do que hoje é denominado contextualização no processo de aprendizagem do adulto, constituindo fonte indispensável de qualquer proposta voltada para a Educação de Adultos ou Educação Popular. A França, com apoio da UNESCO, tem promovido seminários internacionais, ganhando neles destaque a discussão sobre políticas e gestão educacionais inspiradas nas formulações de Paulo Freire. Centros de Estudos e Pesquisa Paulo Freire têm se multiplicado no país e no exterior, sendo talvez em Portugal, Alemanha, Chile e Colômbia onde se observam mais freqüentemente iniciativas agregadoras de pesquisadores e de troca de experiências direcionadas para essa área. A vitalidade do Centro de Estudos Paulo Freire de Pernambuco, que já organizou quatro colóquios internacionais, e a de outros existentes no país, em São Paulo, Minas Gerais, por exemplo, são testemunhos do interesse atual por sua obra.

A discussão sobre a contribuição de Freire para a educação continua a suscitar polêmica, particularmente, a sua compreensão teórica da prática político-educativa, expressão por ele cunhada, e a sua concepção de educação como ato comunicativo, como diálogo. Em relação ao primeiro aspecto, a sua convicção de que a dimensão política está necessariamente contida em qualquer ação pedagógica ou educacional o faz ressaltar o papel transformador da educação, não privilegiando, por exemplo, o debate sobre a dimensão reprodutivista necessariamente presente em qualquer nível ou modalidade de educação oferecida pelo sistema educativo. No que concerne à pedagogia do diálogo, conceito que desenvolveu ao longo de sua práxis pedagógica, a ênfase dada ao material trazido pelo educando, na promoção do contato intersubjetivo que despertaria a denomina-

da apetência para a alfabetização, constitui o principal fundamento da crítica à oralidade como constituindo principal característica do ato pedagógico. Esses e outros aspectos, especialmente os conteúdos de ensino, o que é aprender, a própria noção de conscientização são temas sobre os quais Freire se debruçou nos diferentes livros em que abordou o ato educativo, redeterminando ou aprofundando o significado do termo pedagogia, e que estão, ainda, a requerer estudos e debates consistentes para que seja, de fato, possível resgatar, sem preconceito, uma contribuição crítica inegável ao entendimento e à prática da educação como direito social básico conquistado, no mundo ocidental, na luta pela democracia.

P. H.: Qual a sua avaliação da política de educação no Brasil, hoje? No seu entender a redemocratização, em seguida ao fim da ditadura, mudou qualitativamente a compreensão do papel da educação e, por conseguinte, a natureza dos investimentos na educação? Ou nada mudou e nesse caso por quê?

S. K.: Importa, inicialmente, delimitar o que o termo política educacional está abarcando, pois mesmo quando há linhas ou tônicas comuns, e atualmente, no caso brasileiro, pode-se apontar a qualidade da educação, a democratização do acesso e a vinculação com a sociedade, as prioridades estabelecidas constituem as principais marcas de governos. Assim, aqui se fará menção às prioridades que vêm pautando a ação governamental desde meados dos anos 80, no que concerne à Educação Básica e à Educação Superior.

Vale dizer que somente sob a gestão do Ministro Murilo Hingel, o Ministério da Educação voltou a coordenar a política educacional do país, até porque isso seria praticamente impossível durante o Governo Sarney, quando houve oito ministros no espaço de cinco anos gerindo a Educação, e no curto período Collor, quando três ministros dirigiram a referida pasta. Naquele momento, a grande prioridade nacional tornou-se a Educação Fundamental, corporificada no Plano Decenal de Educação Para Todos – 1993-2002, resultante de amplo debate nacional com forte envolvimento da instância aca-

dêmica. Ora, vale lembrar que a educação nacional, seus problemas e suas perspectivas, inclusive os relacionados ao ensino, tinham se tornado objeto de estudo nos diferentes Programas de Pós-Graduação, passando seus resultados a subsidiar freqüentemente políticas educacionais estabelecidas nos níveis municipal e estadual.

Nesse contexto, ganhou destaque a qualidade da educação, compreendendo-se que a sua construção constitui um processo complexo e multifacetado, que envolve não somente a escola, mas também o professorado, os alunos, a comunidade e a sociedade como um todo, e ainda a própria história das relações entre todos esses elementos mencionados e o estágio atingido, nacional e localmente, na oferta dos diferentes níveis de escolaridade. Em concomitância, assiste-se à elaboração gradativa da concepção de escola como instância de formação e de exercício de cidadania e ao conseqüente esboço de crítica à visão da escolaridade como mecanismo de conservação de poder ou canal de ascensão social. A escola, embora percebida como aparelho ideológico de Estado, passa a ser considerada espaço que propicia o acesso aos conhecimentos e bens culturais e tecnologias que a humanidade produziu ao longo dos séculos, que também consistem, de certo modo, os fundamentos da própria realidade atual. A escola, assim, começa a ser concebida como lugar de ensino e de aprendizagem, de organização do pensamento, de acesso à cultura, de incorporação de conteúdos básicos, de desenvolvimento de habilidades e de competências,

Os anos que se seguem ao processo de redemocratização assistem assim à formulação e implementação de políticas educacionais de Educação Infantil e Fundamental, especialmente no nível de Estados e de municípios, que buscaram resgatar a dívida social de acesso e permanência na escola de toda a população em idade escolar e priorizaram a construção da qualidade do ensino, tônica que se mantém com características próprias até a atualidade. Nesse processo, alguns outros aspectos foram se impondo como a valorização e profissionalização do docente, a gestão e financiamento da escola e, sobretudo, a avaliação do ensino ministrado mediante a

institucionalização e aprimoramento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o foco na dinâmica curricular que passou a ser informada por Diretrizes Curriculares da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Também o Ensino Médio passou a ser objeto de preocupação até porque se generalizando o acesso às séries finais do Ensino Fundamental, cresceu a demanda por este nível de ensino que, de fato, mais que duplicou e diversificou a sua clientela nos últimos anos. A formulação de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio concretiza de algum modo o debate que vinha sendo realizado no sentido de combinar o aprofundamento dos conhecimentos e habilidades a que uma geração teve acesso na etapa escolar anterior e o mundo do trabalho, embora persista a dificuldade de superar essa dicotomia, considerando a existência de sistemas paralelos promotores da educação geral e da educação profissional, a preocupação em atender às demandas do mercado de trabalho permeando freqüentemente iniciativas tomadas.

No que concerne ao ensino superior, houve mudanças importantes com vistas a assegurar a democratização do acesso, a partir de 1995, cuja concretização foi atribuída, inicialmente, às instituições privadas, sendo somente mais recentemente discutidas outras formas de ampliação de vagas, como a do estabelecimento de cotas. A avaliação da qualidade da formação ministrada foi primeiramente formatada como exame nacional de curso e verificação das condições de ensino e do projeto pedagógico das Instituições de Ensino Superior (IES), estando hoje em vigor a avaliação institucional de caráter educativo e formativo (SINAES), modelo de avaliação construído com a participação de instâncias acadêmicas e da sociedade civil organizada e que pretende explorar a dimensão transformadora inerente à dinâmica de uma avaliação que tem como um dos princípios a globalidade.

É evidente que muitos avanços e reformulações são ainda requeridos tanto no que se refere à democratização do acesso, como à qualidade da formação que vem sendo oferecida pelo complexo sistema de educação superior hoje existente no país, mas certamente não é

possível obscurecer que muitas das respostas governamentais formuladas têm tido como fundamento a própria luta pela construção de um país democrático e justo, como também a leitura política feita a cada conjuntura da produção acadêmica brasileira sobre a educação nos seus diferentes níveis e modalidades, ângulos e aspectos, projetos e horizontes.

P. H.: Você já foi duas vezes secretária de Estado nos governos de Miguel Arraes em Pernambuco nos anos oitenta e noventa. Qual o principal balanço que faz dessas experiências? No seu entender todo intelectual deveria ocupar uma função pública ou política para melhorar a análise da realidade social? Ou, diferentemente, você considera que esse tipo de experiência constitui uma perda de tempo e o melhor para o intelectual acadêmico é permanecer na sala de aula?

S. K.: O convite para integrar uma equipe de Governo foi algo inteiramente inesperado, do qual, aliás, procurei me furtar durante algumas semanas, tamanha a responsabilidade e as dificuldades que antevia dever enfrentar, pois, em 1986, já acumulara certa experiência no debate da sociologia da educação e participara de iniciativas da sociedade civil relacionadas à educação. Ao aceitar o desafio, a tarefa inicial consistiu em proporcionar meios para a inserção do corpo docente e técnico no debate das questões diretamente relacionadas à educação, convidando-os a formular, segundo os princípios defendidos na campanha eleitoral, no conhecimento disponível sobre os problemas educacionais, nas demandas do movimento social e das entidades organizadas, um Plano Estadual de Educação que tivesse como principal tônica o acesso a uma educação básica de qualidade como resgate de uma dívida social.

Essa perspectiva, evidentemente, encontrava o seu fundamento na concepção de que teoria e prática se articulam e são interdependentes, sendo a vivência concreta que dá destaque a um ou outro desses elementos. Formular projetos e propostas e executá-los em sala de aula, em fóruns acadêmicos e da sociedade civil fazia parte da vida cotidiana de toda a equipe que assumiu a gestão da educação em Pernambuco

nos governos de Miguel Arraes de 1987 a 1990 e de 1995 a 1998. O que mudava era o desafio de obter adesão para a implementação de tônicas, projetos e propostas educacionais elaborados no decorrer da luta em favor da democracia. Ou seja, a sua materialização sempre pressupõe decisões com conseqüências tanto pessoais como institucionais para um complexo sistema educacional marcado pela cultura patrimonialista na medida em que passava a focalizar a educação como direito social básico e a escola como lugar de ensino e aprendizagem. A concretização desse tipo de orientação implica, portanto, crítica de visões, posturas, práticas em relação à escola e a seu entorno, ao aluno, ao professorado e pessoal de apoio, às famílias e organizações da sociedade civil, às políticas educacionais, bem como a instauração de uma outra dinâmica na gestão educacional e escolar calcada no debate acadêmico e social mais amplo tanto para os gestores do sistema educacional como para todos aqueles implicados direta ou indiretamente no processo educativo formal.

Desse modo, se a experiência de participação concreta na definição e execução de políticas enriquece a análise da realidade social realizada, tal vivência não parece indispensável para melhorar a compreensão da complexidade do mundo social, pois em ambas as situações o que permite perscrutar meandros de situações e conjunturas são o acesso contínuo à informação sistematizada, a convicção de que o debate consiste caminho pertinente para a elaboração de argumentação coerente, a disposição para considerar críticas fundadas e a abertura para rever posições e decisões sem infração a princípios éticos. A imersão na gestão de políticas, por conseguinte, constitui um possível determinado por uma conjuntura em que forças sociais determinadas se confrontam e se aglutinam na consecução de projetos político-sociais que obtiveram hegemonia, que pode contribuir para o aprofundamento da compreensão de que políticas são engendradas e geridas não por pessoas, mas por aquele que como *persona age*, se apresenta ou se percebe como agente ativo que reforça, favorece ou obstaculiza a veiculação de projetos político-sociais.