

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JULIO DE MESQUITA FILHO”  
CAMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RICARDO ANTONIO VIOTTO

**MEMÓRIAS DE INTELLECTUAIS PIONEIROS DA PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO DA UNESP: COMPETÊNCIA TÉCNICA E COMPROMISSO  
POLÍTICO COM A ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA**

PRESIDENTE PRUDENTE  
2021

RICARDO ANTÔNIO VIOTTO

**MEMÓRIAS DE INTELLECTUAIS PIONEIROS DA PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO DA UNESP: COMPETÊNCIA TÉCNICA E COMPROMISSO  
POLÍTICO COM A ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Alberto Albuquerque Gomes.

PRESIDENTE PRUDENTE  
2021

V799m Viotto, Ricardo Antônio  
Memórias de intelectuais pioneiros da Pós-Graduação em Educação da Unesp : competência técnica e compromisso político com a escola pública brasileira / Ricardo Antônio Viotto. -- Presidente Prudente, 2021  
328 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente  
Orientador: Alberto Albuquerque Gomes

1. História da Educação. 2. Materialismo Histórico Dialético. 3. Intelectual Orgânico de Perfil Nacional-Popular. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**

**Câmpus de Presidente Prudente**

**CERTIFICADO DE APROVAÇÃO**

**TÍTULO DA TESE:** Memórias de intelectuais pioneiros da pós-graduação em Educação da Unesp: competência técnica e compromisso político com a escola pública brasileira

**AUTOR:** RICARDO ANTONIO VIOTTO

**ORIENTADOR:** ALBERTO ALBUQUERQUE GOMES

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Doutor em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Prof. Dr. ALBERTO ALBUQUERQUE GOMES (Participação Virtual)  
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

Prof(a). Dr(a). ELIANETH DIAS KANTHACK HERNANDES (Participação Virtual)  
Departamento de Administração e Supervisão Escolar / Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Profa. Dra. ROSIANE DE FATIMA PONCE (Participação Virtual)  
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

Prof. Dr. RICARDO ELEUTERIO DOS ANJOS (Participação Virtual)  
Departamento de Educação / Universidade do Oeste Paulista

Prof. Dr. RAFAEL ROSSI (Participação Virtual)  
UFMS / Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Presidente Prudente, 06 de julho de 2021

## AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Agradeço a importância da UNESP em minha vida acadêmica, a começar pela Licenciatura em História na UNESP-Assis, onde tudo começou de 1993 a 1996 e agora o Doutorado em Educação pelo PPGE-UNESP-Presidente Prudente de 2017 a 2021.

Enfatizo o papel da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES, entidade extremamente importante em minha formação pois financiou minha primeira Especialização *lato Sensu* pela UEL-Londrina, o Mestrado em Educação pela UNICAMP e agora o Doutorado em Educação pela UNESP-Presidente Prudente.

Farei agora alusão ao um importante artista da América latina: Bob Marley, onde suas reflexões mostraram o quanto ilusório é a perfeição para os homens, mas se não é possível alcançá-la, que façamos de cada evento, um momento único e especial para nós. Ou seja, um belo dia perguntaram a ele: “Bob Marley, há uma mulher perfeita?” E ele respondeu: Quem se interessa pela perfeição? Mesmo a lua não é perfeita, está cheia de crateras, e o mar? Incrivelmente belo, porém muito salgado e escuro nas profundezas, e o céu? Sempre tão infinito. Ou seja, as coisas mais belas não são perfeitas, são especiais e cada mulher, cada homem e cada pessoa escolhe quem é “especial” na sua vida. Pare de querer ser “perfeito”, melhor tentar ser livre e viver fazendo o que gosta, sem querer agradar aos outros.

Enfim, este trabalho está longe de ser perfeito, mas, dada a presença de pessoas muito especiais à minha volta consegui/conseguimos desenvolvê-lo com muita liberdade e responsabilidade intelectual. Não é um trabalho para agradar muitos leitores, mas sem dúvida é um trabalho carregado de esperança e verdade em relação ao engajamento à causa popular da escola pública, que muitos intelectuais em educação assumiram em suas carreiras, dentre eles os sujeitos de nossa pesquisa, a quem agradeço imensamente pela sua colaboração, são eles: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Ana Maria Lombardi Daibem; Prof. Dr. Celestino Alves da Silva Júnior, Prof. Dr. José Misael Ferreira do Vale e a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Yoshie Ussami Ferrari Leite.

Quero agradecer também as pessoas que fizeram a diferença para a concretização deste trabalho e o nome do Prof. Dr. Alberto Albuquerque Gomes, meu

orientador, está no topo destes agradecimentos por dois motivos: profissionalismo na condução da orientação e pela sua isenção de vaidade acadêmica; por ele fui guiado com maestria e competência, sendo sua atuação em medida certa para a realização do nosso trabalho.

Quero agradecer um sujeito que é *hors-concours* em minha formação, o Prof. Dr. Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho pois, além de ser importantíssima referência intelectual quanto ao Materialismo Histórico-dialético, o que compôs, em grande parte, a minha visão de mundo, ele é também o meu sangue. Sua influência não é só acadêmico-cultural, é esportiva também pois jogamos polo-aquático juntos no Bauru Tênis Clube, sendo que todas essas influências ajudaram a compor um pouquinho do que é o Ricardo hoje. O meu irmão me levava para os passeios com a sua turma do Ensino Médio e o som que “rolava” nos passeios era do Supertramp '*Don't Leave Me Now*' ou 'Não Me Deixe Agora'; não entendia na época, mas com o tempo, os *insights* aportaram e me deram consciência musical: a nossa vida precisa seguir uma harmonia pendular, onde dedicação e determinação devem estar na mesma vibração do amor familiar e do que é fraterno, que significa, nunca deixar um ao outro. Da experiência como jogador de polo aquático, sob influência do Tuim, ficou a consciência que o homem não vence os desafios se não tiver garra, senso de coletividade e muita dedicação e, sobretudo, nunca desistir! A passagem pelo seu grupo de pesquisa, o GEIPPE-thc da UNESP-Presidente Prudente trouxe-me esclarecimentos sobre o complexo teoria-prática, e a prática no grupo deixou claro, o homem não apenas assiste à sua própria história ou a vive inevitavelmente, ele também age sobre ela. Enfim, todos conhecem o Tuim, ele é meu irmão!!!

Já que estou falando de família, não posso deixar de agradecer à Matilde, minha esposa e companheira que sempre esteve ao meu lado; quero agradecer a minha querida irmã, a Ana Paula, que sempre me aconselhou em seguir em frente e ter muito cuidado nas estradas pois, segundo ela, ter um irmão motoqueiro é uma situação estressante para minha família. Amo você e sua família minha querida irmã! Agradeço ao seu Irineu (*in memoriam*) e a sua paixão pelo conhecimento e por história e, agradeço a Dona Célia, exemplo de dedicação, garra e competência como mãe e dedicada professora da Educação Infantil. Um homem por inteiro jamais desprezará a importância familiar em suas conquistas, afinal qual é o sentido de tanto esforço...certamente compartilhar junto aos seus os esforços realizados, e depois, estender o seu conhecimento ao bem coletivo!

Não poderia deixar de agradecer especialmente os professores do PPGE que contribuíram para a minha formação neste Doutorado, são eles: Alberto Albuquerque Gomes, Cláudia da Mota Daros Parente e Renata Portela Rinaldi, José Milton de Lima, Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho e Márcia Regina Canhoto de Lima, Rosiane de Fátima Ponce e Rodrigo Barbosa Lopes.

Quero agradecer imensamente aos membros da banca de qualificação, que tanto me ajudaram a complementar e finalizar a tese defendida, são eles, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elianeth Dias K. Hernandez da UNESP-Presidente Prudente e o Prof. Dr. Rafael Rossi da UFMS-Campo Grande.

Meus agradecimentos a nossa querida secretária do Programa de pós-graduação em educação da UNESP-Presidente Prudente, Ivonete, voz que nos alerta e esclarece sobre os caminhos que devemos seguir, atenta aos prazos e regulamentos.

E, por fim, quero agradecer a todos que não citei nesses agradecimentos e que fazem parte da minha vida e estão presentes em cada uma das linhas que escrevi nesta tese de doutorado, são eles os autores referências deste trabalho, os quais por meio de suas produções teóricas, livros, artigos, palestras, entrevistas e conferências, ajudaram-me e deram-me base sólida para construir e defender esta tese de doutorado!

*Os homens fazem sua própria história;  
contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade,  
pois não são eles quem escolhem  
as circunstâncias sob as quais ela é feita [...]  
(Karl Marx)*



**VIOTTO, R.A. Memórias de intelectuais pioneiros da pós-graduação em educação da UNESP: Competência técnica e compromisso político com a escola pública brasileira.** Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2021.

## **RESUMO**

A análise das memórias e narrativas apresentadas tem como referência a categoria de intelectuais orgânicos consolidada por Antônio Gramsci, sendo que, a partir desta referência cunhamos o conceito de intelectual orgânico de perfil nacional popular para os sujeitos da pesquisa, dada sua identificação com a escola pública e os sujeitos das classes populares que dela participam. Nossa pesquisa teve como ponto de partida as categorias complexas: universidades, intelectuais e memórias coletivas e como ponto de chegada as categorias simples: docente da educação escolar, escola pública e memórias individuais, o que significa ter o marxismo investigativo como referencial teórico deste trabalho. O objetivo principal voltou-se a apresentar as memórias e identificar nos intelectuais, pioneiros da pós-graduação em Educação da UNESP, a sua função social no processo de desenvolvimento da escola pública paulista. Apresentamos a origem e configuração ideológica das universidades no Estado de São Paulo com foco na UNESP que surge da unificação dos Institutos Isolados em 1976. Defendemos que o intelectual orgânico de perfil nacional popular ao voltar-se para a educação busca a unidade entre escola pública e educação escolar emancipadora na trilha apresentada por Gramsci para os intelectuais orgânicos e populares. Sobre os sujeitos da nossa pesquisa apresentamos as memórias do Prof. Dr. José Misael Ferreira do Valle e da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Maria Lombardi Daibem que foram os primeiros Coordenadores do Programa de Pós-graduação em educação para a ciência da FC/UNESP-Bauru. Em seguida apresentamos as memórias da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Yoshie Ussami Ferrari Leite que foi precursora do Programa de Pós-graduação em Educação da FCT/UNESP-Presidente Prudente e por fim, apresentamos as memórias do Prof. Dr. Celestino Alves da Silva Júnior que foi o Coordenador do Curso de Pós-graduação em Educação da FFC/UNESP- Marília. Para a análise dos dados coletados, as memórias dos sujeitos foram reconhecidas como enunciados discursivos e isso significou trazer à tona conceitos Bakhtinianos para constituirmos o material linguístico que possibilitou a compreensão do significado e papel da escola pública na vida dos sujeitos, sendo que a perspectiva linguística acima integra-se ao método proposto quando tomamos o materialismo histórico dialético como escopo metodológico para chegarmos à essência das concepções e ações dos sujeitos na universidade e compreendermos a sua práxis educativa na relação com o desenvolvimento da escola pública no Estado de São Paulo. Nesse movimento de análise, enfatizamos a competência técnica e o compromisso político dos intelectuais entrevistados e sua importância no processo de desenvolvimento da escola pública e considerando a sua atuação no interior da Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho”, a UNESP.

Palavras-chave: Intelectuais orgânicos; Memórias e narrativas; Pioneiros da pós-graduação ; materialismo histórico dialético.

## ABSTRACT

The analysis of these memories has as reference the category consolidated by Antônio Gramsci: organic intellectuals, where from this we suggest the concept of organic intellectual with a popular national profile. Our research had as a starting point the complex categories: universities, intellectuals and collective memories and will end with the analysis of the simple categories: teacher of school education, public school and individual memories, which means we have the Marxism as Theoretical reference. We briefly present the origin and ideological configuration of universities in the State of São Paulo with focus at UNESP that emerged from the unification of the Isolated Institutes in 1976. We argue that the organic intellectual with a popular national profile when turned to school education sought a unity between public school and popular education. About our research subjects we have: Prof. Dr. José Misael Ferreira do Valle and Prof. Dr<sup>a</sup>. Ana Maria Lombardi Daibem from Post-graduate Program of Education to Science from FC/UNESP-Bauru and after them we present Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Yoshie Ussami Ferrari Leite who works for FCT/UNESP-Presidente Prudente and finally we present Prof. Dr. Celestino Alves da Silva Júnior who had worked at Post-graduate Program of FFC/UNESP-Marília. To understand the memories we based on Bakhtinian concepts and take the linguistic material from the meanings and also we work with historical dialectical materialism as methodological way to get the essence of the memories of the subjects and their concerns about the praxis to build and develop public schools in São Paulo state through the knowledge they had built during the time as intellectuals from São Paulo State University - UNESP.

Key words: Organic intellectuals; Memories and narratives; Pioneers at pos-graduation; dialectical historical materialism.

## RESUMEN

El análisis de estos recuerdos tiene como referencia la categoría consolidada por Antônio Gramsci: intelectuales orgánicos, de donde sugerimos el concepto de intelectual orgánico con un perfil nacional popular. Nuestra investigación tuvo como punto de partida las categorías complejas: universidades, intelectuales y memorias colectivas y comenzará con el análisis de las categorías simples: maestro de educación escolar, escuela pública y memorias individuales, lo que significa tener como referencia al marxismo investigativo. Presento brevemente el origen y la configuración ideológica de las universidades en el Estado de São Paulo y miro la UNESP que surgió de la unificación de los Institutos Aislados en 1976. Argumentamos que el intelectual orgánico con un perfil nacional popular en lo que respecta a la educación escolar buscaba la unidad entre la escuela pública y la educación popular. Sobre nuestros temas tenemos lo Dr. Jose Misael Ferreira do Valle y la Dr<sup>a</sup>. Ana Maria Lombardi Daibem y que trabajaran en la FC/UNESP-Bauru en la Postgrado en Educación para las Ciencias; Dr<sup>a</sup>. Yoshie Ussami Ferrari Leite que trabaja para la FCT/UNESP-Presidente Prudente en Postgrado en Educación y también el Dr. Celestino Alves da Silva Júnior que trabajó en FFC/UNESP-Marília en la creación del Postgrado en Educación. Para comprender los recuerdos de los profesores tomamos conceptos bakhtinianos y lo material lingüístico de ellos para comprender el significado y el papel de la escuela pública y lo materialismo dialectico como la base metodológica para comprender las acciones de estos intelectuales e su competencia técnica y el compromiso político con la praxis educacional en la escuela pública durante lo periodo de trabajo en Universidad Estadual Paulista – UNESP.

Palabras claves: Intelectuales orgânicos; Recuerdos y memorias; Maestros y postgrado; materialismo histórico dialéctico.

## **LISTA DE SIGLAS**

### **AGÊNCIAS DE FOMENTO:**

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CNPq: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
FAPESP: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo  
SBPC: Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

### **GRUPOS DE ESTUDO:**

GEIPPE-thc: Grupo de Estudo e Intervenção em Práticas Pedagógicas em Educação Escolar – teoria histórico-cultural (UNESP-Presidente Prudente)  
GPFOPE: Grupo de Pesquisa e Formação de Professores, Políticas Públicas e Espaço Escolar (UNESP-Presidente Prudente)  
GPEMEMO: Grupo de Estudo Memória e Ensino de História (UNICAMP)

### **INSTITUIÇÕES ENSINO SUPERIOR:**

FCT: Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente (1959)  
FAFI: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto (1957)  
IBILCE: Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (1976)

### **PROJETOS ACADÊMICOS:**

NEPP: Núcleo de Estudos e Práticas Pedagógicas  
PROJETOS INSTITUCIONAIS (POLÍTICAS PÚBLICAS)  
CIACs: Centro Integrado de Atendimento à Criança (1991-Governo Collor)  
CIEPs: Centro Integrado de Educação Básica (1983 – Rio de Janeiro)  
CEFAM: Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (1983- São Paulo)  
PROFICs: Programa de Formação Integral da Criança (1986-São Paulo)

### **PROJETOS MUNICIPAIS (POLÍTICAS PÚBLICAS):**

EJA: Educação de Jovens e Adultos  
NAPS: Núcleo de Apoio Psicossocial  
NER: Núcleo de Ensino Renovado

### **SECRETARIAS:**

SEDUC: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

### **CONCEITOS E MOVIMENTOS:**

CPC: Centro popular de Cultura, ligado a UNE (1962)  
ESCOLA UNITÁRIA: Proposta Educacional apresentada por Antônio Gramsci  
MHD: Materialismo Histórico-dialético

### **UNIVERSIDADES:**

USP: Universidade de São Paulo (1934)  
UNICAMP: Universidade Estadual de Campinas (1962)  
UNESP: Universidade Estadual Paulista (1976)  
IFSP: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (1909)  
ITA: Instituto tecnológico de Aeronáutica (1950)

## Sumário

|  |     |
|--|-----|
| APRESENTAÇÃO .....   | 10  |
| 1. INTRODUÇÃO ÀS MEMÓRIAS.....   | 21  |
| 1.1. História de vida: memórias pessoais e a escola pública.....   | 24  |
| 1.2. História de vida: memórias teórico-metodológicas e críticas.....  | 35  |
| 2. MEMÓRIAS DO PESQUISADOR: Valorização da competência técnica e compromisso político dos intelectuais em educação da UNESP - a compreensão e o desvelar do objeto de pesquisa ..... | 50  |
| 2.1. Memórias teóricas e conceitos: a compreensão do objeto .....  | 52  |
| 2.2. Memórias da formação e categorias: o desvelar do objeto .....   | 57  |
| 2.3. Metodologia, instrumentos e procedimentos de pesquisa.....  | 70  |
| 2.3.1. Entrevistas e narrativas .....  | 71  |
| 2.3.2 A validade dos dados das memórias .....  | 73  |
| 2.3.3. Os procedimentos de compreensão dos dados.....  | 74  |
| 3. O MÉTODO E A TEORIA DA PESQUISA: O Materialismo histórico-dialético e a filosofia da linguagem Bakhtiniana e a análise das memórias .....   | 76  |
| 3.1. O materialismo histórico-dialético e o movimento das categorias de análise das memórias.....  | 80  |
| 3.2 A Filosofia da linguagem em Bakhtin e no Círculo e as memórias .....   | 91  |
| 4. BREVE HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE E AS UNIVERSIDADES PÚBLICAS PAULISTAS 101  |     |
| 4.1. A universidade no Brasil.....   | 104 |
| 4.2. A Universidade de São Paulo - USP.....  | 109 |
| 4.3. A Universidade de Campinas - UNICAMP .....  | 111 |
| 4.4. A Universidade Estadual Paulista - UNESP.....   | 113 |
| 4.5. Breve resgate da origem dos Programas de pós-graduação em educação em Marília, Presidente Prudente e Bauru. ....  | 123 |
| 4.5.1 A escola pública avança politicamente com a presença da UNESP: o exemplo da E.E. Stela Machado de Bauru/SP.....  | 126 |

|  |     |
|--|-----|
| 5. SOBRE OS INTELLECTUAIS EM EDUCAÇÃO: Uma visão Gramsciana e materialista histórico-dialética.....  | 131 |
| 6. AS MEMÓRIAS DOS INTELLECTUAIS PIONEIROS DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNESP .....   | 147 |
| 6.1 Memórias introdutórias dos nossos sujeitos da pesquisa: Prof. José Misael, Prof <sup>ª</sup> . Ana Daibem, Prof <sup>ª</sup> . Yoshie e Prof. Celestino. ....  | 147 |
| 6.2. As memórias do processo histórico e atuação na pós-graduação em educação da UNESP-Marília do Prof. Dr. Celestino Alves da Silva Júnior .....  | 167 |
| 6.3 As memórias do processo histórico e atuação na pós-graduação em educação da UNESP-Presidente Prudente da Prof <sup>ª</sup> Dr <sup>ª</sup> . Yoshie Ussami Ferrari Leite .....   | 195 |
| 6.4 As memórias do processo histórico e atuação na pós-graduação em educação da UNESP-Bauru do Prof. Dr. José Misael Ferreira do Vale.....   | 215 |
| Encerramos a agradável conversa com o Prof. Misael e agradecemos a sua disponibilidade em nos receber e por todas as importantes memórias relatadas e, sobretudo, agradecemos o seu importante papel como educador pesquisador no interior da UNESP..... | 234 |
| 6.5 As memórias do processo histórico e atuação na pós-graduação em educação da UNESP de Bauru da Prof <sup>ª</sup> Dr <sup>ª</sup> Ana Maria Lombardi Daibem.....   | 234 |
| 7. O INTELLECTUAL DA UNIVERSIDADE NA RELAÇÃO COM A ESCOLA PÚBLICA: atuação para a emancipação humana e social .....  | 244 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS .....   | 261 |
| REFERÊNCIAS .....  | 270 |
| ANEXOS     274   |     |
| Anexo 1 - Transcrição da entrevista Prof. Dr. José Misael Ferreira Do Vale.....  | 274 |
| Anexo 2 - Transcrição da entrevista Prof <sup>ª</sup> Dr <sup>ª</sup> . Ana Maria I. Daibem.....   | 289 |
| Anexo 3 - Transcrição da entrevista Prof <sup>ª</sup> Dr <sup>ª</sup> . Yoshie Ussami Ferrari Leite.....   | 296 |
| Anexo 4 - Transcrição da entrevista Prof. Dr. Celestino Alves Da Silva Júnior .....  | 307 |

## APRESENTAÇÃO

*“Apresento e dedico este trabalho a todos os intelectuais que veem suas bibliotecas como um instrumento de trabalho”*

As memórias dos intelectuais pioneiros da Pós-Graduação em Educação da UNESP sobre seus saberes e compromissos políticos que cada um construiu em relação a escola pública reflete a influência de muitos outros intelectuais da filosofia, sociologia, psicologia e pedagogia, dentre outras objetivações, que em suas bibliotecas construíram conhecimentos relevantes e se tornaram instrumentos de condução deste trabalho de tese.

O contato com a memória coletiva (História da Educação promovida pela UNESP) e individual (lembranças e reminiscências dos nossos sujeitos de pesquisa), revelaram um enredo importante entre essas memórias. Tal enredo mostrou que é da interação com o outro que construímos os nossos sentidos de pertencimento e nesse processo coletivo construímos nossa competência técnica e, sobretudo, compromisso político. Ao recorrermos aos intelectuais presentes em nossas vidas e àqueles de nossas estantes, se consolida um forte sentimento de identidade, mesmo que a interlocução seja de forma indireta; no entanto o que importa é a memória que produzimos considerando a nossa relação de apropriação e objetivação desses objetos para construirmos o nosso ponto de vista acerca da educação e, sobretudo, da história da educação.

Aqui me lembrei de um fragmento da obra de P. Thompson *A voz do passado: história oral* (2002) que diz “recordar a própria vida é fundamental para o nosso sentimento de identidade”; essa identidade impactante dos sujeitos da pesquisa, revelada nas memórias de cada um deles me conectou ainda mais com o contexto conjuntural atual, pois recorrer à história nos remete ao presente de forma muito mais instrumentalizada para realizarmos nossas análises do real. No bojo desse processo constatei que o contexto atual mostrou-me que fomos “atropelados pelo afloramento de um terrível fantasma”, não só em nosso país, de posicionamentos antidemocráticos, negacionismo científico e obscurantismo medieval; mas, também é verdade que o oportunismo e o mal caráter engrossaram esta situação. Ou seja, nesses poucos parágrafos da nossa apresentação me permiti, não de forma formalista, ser tomado por uma inspiração trazida por Umberto Eco, que dizia que os livros das nossas estantes não são meros depósitos de memórias de um passado longínquo. As memórias dos nossos

sujeitos de pesquisa integradas às reflexões de mais alguns livros da minha estante, que possuem uma identidade impactante, revelaram a necessidade de refletirmos sobre as contradições do contexto atual e faço aqui então uma breve comparação entre o nazifascismo e o tempo presente.

Obviamente que o nosso país não possui a melhor das escolas públicas a nível estadual e a baixa qualidade educacional produzida por estas entidades, ajudou a gerar um espectro que assombra a todos nós. Muitos alunos do Ensino Médio, da primeira década do século XXI, que hoje são cidadãos da vida econômica e política do país, conceituam, equivocadamente, o que é o posicionamento de esquerda e de direita de forma bem simplista. Além disso, foi forjado neste contexto de forma subliminar aos incautos que o posicionamento político partidário de um governo traria insegurança para a população e que a solução seria a antipolítica e em caso extremo o uso das Forças Armadas. Não dá para cravar que a ascensão fascista em nosso país se deu em função dos interesses da burguesia rentista tanto nacional como internacional e ou da manipulação do povo pela mídia por meio de propaganda política oportunista, que tomou como verdade os interesses anteriormente citados. Lembrei de outro intelectual da minha estante, Erich Fromm, que nos coloca um conceito muito interessante, o “medo à liberdade”, quase que um enigma da servidão voluntária, muito evidente em pensamentos fundamentalistas, onde os indivíduos chegam a acreditar que ficarão seguros se entregarem a sua consciência e liberdade para uma liderança maior, as Forças Armadas e ou a um mitológico líder diante de um Estado (mínimo para classe trabalhadora e máximo para o braço armado e para o judiciário).

Essa situação reverberou o tempo todo na condução do nosso trabalho e daí a reflexão sobre Estados totalitários e governos de exceção (ditadura civil militar – 1964 a 1985) brotaram nas comparações. Por exemplo, Hitler desde 1920 já fazia discursos racistas, homofóbicos e preconceituosos e até 1928 seguia em seu expediente a certeza de atingir poucos ouvintes e quase nenhum resultado. A sigla nazista era pequena, semelhanças aqui no Brasil atual são evidentes, e lá, como aqui, de forma viral este pensamento diminuto atingiu rapidamente centenas, depois milhares e por fim milhões de seguidores. A Alemanha naquele contexto, sofreu absurdamente os reflexos da Crise Econômica de 1929, abrindo espaço para o pensamento antidemocrático, populista e oportunista. Sabemos que os oportunistas encontraram voz em Hitler, que aproveitou a conjuntura e a sua crise real, quase que vindos de um golpe de sorte, embora no caso da



Alemanha tenha sido um golpe de azar. Tanto na Alemanha da época hitlerista quanto no Brasil atual, o pensamento antidemocrático não atingiu a maioria absoluta e a previsão, a continuarmos com eleições livres, é que tais propostas sofram derrotas nas eleições legislativas e executivas a curto e médio prazos, para serem relegados ao esquecimento no futuro, caso as instituições legislativas e judiciárias funcionem em defesa da democracia.

É bom que se diga que os conservadores radicais na Alemanha de Hitler acreditavam também, que estando uma vez no governo, assumiriam compromissos com muitas forças para se manterem no poder e a história mostrou ter sido um gravíssimo erro de avaliação deste setor. Sabemos que Hitler se tornou primeiro-ministro, suas ideias penetraram no aparelho estatal e o seu decisivo passo foi alterar a Constituição, junto a isso crescia o número de policiais e de militantes nazistas, sendo que a máquina de propaganda antidemocrática começa a perseguir e forjar documentos contra os comunistas. Os incautos se alarmaram com a “revelação de documentos” produzidos pelo governo que levaria a Alemanha a uma guerra civil senão bloqueasse os comunistas, e mais, os acusados não podiam se defender e expressar suas ideias. Os antidemocráticos utilizaram de maneira escancarada a máquina estatal e o financiamento dos grandes empresários para atingir seus objetivos e se manter no poder. Hitler obteve esmagador apoio e com isso a Alemanha submeteu-se ao nacional-socialismo.

No Brasil, é importante lembrar a ditadura de Getúlio Vargas e seu Estado novo na década de 1930/1940, como também precisamos recordar os 'anos de chumbo' da ditadura militar decorrente do golpe de 1964 e, lamentavelmente, hoje, vivendo a terceira década do século XXI, precisamos conviver em nosso país, e nos indignarmos obviamente, com o oportunismo político de Bolsonaro, que se manifesta com apoio dos grandes empresários e banqueiros, proprietários de terra ligados ao agronegócio, vertentes religiosas evangélicas e partidos políticos fisiológicos de centro e direita não muito alinhados aos valores éticos e democráticos e afeitos ao controle ideológico da nação, crítica a movimentos sociais e políticos progressistas e avessos à ampla socialização de conhecimentos críticos para a população.

Ao nos remetermos às situações históricas citadas e nos atermos à situação do Governo Federal atual do Brasil, identificamos o quanto regimes autoritários dispõem-

se a encobrir a verdade e contaminar as instituições e poderes da república, com objetivo de dar vazão à princípios antidemocráticos (classista, machista, homofóbico, racista e elitista), dentre outros conceitos e valores conservadores que potencializam o negacionismo e o obscurantismo no país e permitem, portanto, a manipulação das consciências da maioria da população. Tais princípios ao se espriarem à população, tendem a tornar rígidas e embrutecedoras as relações sociais e institucionais e, procuram mirar, como foco de ataque, as universidades, intelectuais, artistas e jornalistas, assim como os políticos de esquerda, os movimentos sociais populares organizados, sindicatos de trabalhadores, organizações não-governamentais, associações de bairros, grupos minoritários marginalizados, dentre outros grupos e sujeitos que se dispõem a realizar crítica ao atual governo. Todavia, é importante lembrar que esses grupos e sujeitos que estão sob ataque bolsonarista, respeitam e preservam a verdade, a cultura popular e erudita, valorizam a ciência, os conhecimentos históricos, a filosofia, a política, a ética e a educação escolar do nível básico ao superior e reconhecem a necessidade de uma educação de qualidade como essencial para o desenvolvimento humano e para a construção de cidadãos críticos e conscientes do seu papel na sociedade e na transformação desta rumo à uma nova sociabilidade mais justa e mais igualitária.

Infelizmente no Brasil, essa “onda” conservadora bolsonarista, do ponto de vista moral e seus desdobramentos para a efetivação de uma economia neoliberal, tem atingido de forma nefasta as nossas instituições democráticas, sendo que forças reacionárias tem tentado destruir as conquistas sociais voltadas aos sujeitos das classes oprimidas e trabalhadoras do nosso país, cujos direitos a trabalho, saúde e educação dentre outros, tem sido comprometidos e paulatinamente retirados da população que deles precisa para sobreviver e desenvolver-se. Nessa direção nefasta e predatória, temos como exemplo a reforma da previdência, a tentativa de controle da qualidade da educação presente na proposta da “escola sem partido”, o risco de cortes e destruição dos princípios do FUNDEB, a caça às Lei Rouanet e outros fundos de natureza social, cultural e educativa, dentre outros fatos absurdos e obtusos que tem ocorrido em nossa história recente sob os ditames do governo de Bolsonaro. Em tempo, é importante salientar que o nosso Sistema Único de Saúde (SUS), que vinha sofrendo cotidianamente com o descaso do governo federal, sobretudo no tocante ao corte de verbas para compra de medicamentos e contratação de profissionais da saúde, diante da situação imposta pela pandemia de COVID19, desde o início do ano de 2019 no Brasil,

assume importância fundamental no combate à doença e retoma, portanto, sua importância diante dos olhos da população em geral e também diante da mídia, dada a sua relevância como sistema de saúde universal de qualidade que garante atendimento especializado à população brasileira.

Enfim, voltando à nossa tese e seu principal objetivo, qual seja, resgatar as memórias dos intelectuais pioneiros da Pós-Graduação em Educação, no sentido de identificar sua relação com a escola pública, sua competência técnica e compromisso político para encaminhar sua atuação numa direção crítica na universidade, torna-se importante esclarecer que a discussão e a polêmica sobre a competência técnica e o compromisso político no interior da educação instaura-se na década de 1980. Os protagonistas dessa polêmica foram Guiomar Namó de Melo com seu livro 'Magistério de 1o. grau: da competência técnica ao compromisso político' (MELO, 1982) e Paolo Nosella com o artigo 'O compromisso político como horizonte da competência técnica' (NOSELLA, 1983).

A citada polêmica, segundo Saviani (2000), que foi o orientador de ambos os autores no Programa de Doutorado em Educação da PUC/SP, expressa-se nos posicionamentos críticos e opostos, mas não antagônicos, dos dois autores; no entanto, esclarece Saviani (2000, p.41) "não cabe falar numa subordinação do compromisso político à competência técnica e nem mesmo de uma precedência desta em relação àquele". Para o autor, "a competência técnica é mediação, está entre, no meio, no interior do compromisso político", ou seja, a competência técnica é, pois, "instrumento, isto quer dizer que não se justifica por si mesma, mas tem o seu sentido, a sua razão de ser no compromisso político" (SAVIANI, 2000, p.42).

Na definição dessas duas categorias podemos afirmar que a competência técnica e o compromisso político relacionam-se à formação e atuação dos professores na escola. A competência técnica é definida como o preparo adequado no processo de formação do professor, para que ele tenha condições de se apropriar de conhecimentos essenciais e imprescindíveis e garantir a qualidade do seu ensino e a socialização de conteúdos essenciais e imprescindíveis aos seus alunos na escola. Trata-se, portanto, de uma formação técnica que garanta as melhores e mais adequadas apropriações teóricas e metodologias de ensino para se conseguir ensinar com qualidade, tendo em vista fazer com que seus alunos avancem nos seus processos de aprendizagem e desenvolvimento

na escola. Aliado à essa competência, obviamente, há que se efetivar o compromisso político do professor com a construção de uma educação escolar crítica e, portanto, voltada à construção de sujeitos conscientes de sua condição social por meio da apropriação de conhecimentos críticos historicamente acumulados pela humanidade. O objetivo principal a ser atingido é a orientação dos sujeitos na direção da transformação social e superação da sociedade alienada. O compromisso político do professor ajusta-se ao processo de emancipação humana dos seus alunos e, simultaneamente, com o processo de emancipação social e construção de uma nova sociedade não alienada.

Torna-se importante salientar, considerando as reflexões acima, conforme nos alerta Saviani (2000, p.43), que "o compromisso político assumido apenas a nível do discurso pode dispensar a competência técnica. Se se trata, porém, de assumi-lo na prática, então não é possível prescindir dela". E reitera o autor que a ausência da competência técnica não apenas neutraliza o compromisso político, mas, ainda pior, o converte em ideologia com a finalidade de nublar, obscurecer e iludir os indivíduos oriundos das camadas populares que se encontram na escola. Esse processo ideológico, travestido no discurso político vazio, acontece quando a classe dominante admite a necessidade da escola e do acesso aos conhecimentos para os sujeitos das camadas populares e, ato contínuo, lança mão da estratégia de comprometer a qualidade da formação dos professores das escolas públicas, esvaziando de conteúdos e conhecimentos objetivos o processo de formação e conseqüentemente o trabalho educativo desses sujeitos, os professores, no interior da escola.

Saviani (2000, p.47) nos oferece reflexão ímpar e intimamente relacionada à nossa tese, ao discutir a importância de se levar conhecimento de qualidade por meio da competência técnica dos professores aos sujeitos que frequentam a escola pública, pois aí encontra-se o compromisso com a construção de cidadãos conscientes e críticos e, portanto, em condições de avançar no processo de transformação social. O autor nos afirma que,

As camadas trabalhadoras não têm qualquer motivo para temer a competência técnica. Ao contrário, é a classe dominante que tem razões para temê-la, tanto assim que, no empenho em preservar seus interesses, acabou por provocar a produção da incompetência a despeito das proclamações em contrário (SAVIANI, 2000, p.47).

Ainda Saviani (2000, p.47) nos ajuda a reiterar a importância dos intelectuais orgânicos de perfil nacional-popular na escola, tal como temos enfatizado sobre os

nossos sujeitos de pesquisa nesta tese, reconhecendo o quanto os professores adequadamente preparados e imbuídos da competência técnica, exercem o um papel social crítico importante e comprometido com o processo de transformação humana e social. O autor nos afirma que:

Também não temerão a competência técnica os intelectuais verdadeiramente empenhados em assumir, de fato, um compromisso político articulado com os interesses das camadas trabalhadoras. Temem a competência técnica aqueles que, embora procurem assumir esse tipo de compromisso político, se encontram ainda sob a influência dominante das teorias educacionais que convencionei chamar de 'crítico-reprodutivistas' (SAVIANI, 2000, p.47-48).

Ao dirigimos o nosso olhar aos sujeitos da nossa pesquisa e às suas memórias históricas e narrativas, tivemos a compreensão que eles manifestam uma organicidade e coerência em suas ações e pensamentos, concretizadas em suas produções técnicas e atuação política no interior da universidade. Os sujeitos da nossa pesquisa, intelectuais da educação, contribuíram de forma significativa, cada um à sua forma e de acordo com suas possibilidades, para o desenvolvimento de uma educação escolar e uma escola pública voltada aos interesses das camadas populares e trabalhadoras, fatos que nos permitiram reconhecer a sua competência técnica e compromisso político como unidade, refletida em suas ações na universidade e junto à escola pública, vez que nossos sujeitos, indistintamente, enfatizaram o processo de formação técnica aliado ao compromisso político e atrelado à melhoria da escola e dos sujeitos que dela participam, sem perder de vista a importância da educação escolar e da escola pública no processo de transformação humana e social e na construção de uma sociedade melhor, mais justa e mais igualitária.

Tão ricas as memórias de nossos sujeitos, que nos revelaram a importância de se atingir a unidade dialética entre escola e a realidade, os quais, sempre atentos às suas trajetórias profissionais, competência técnica e compromisso político, revelados em seus projetos de pesquisa, extensão a comunidade, produções e atuação no ensino superior e na formação de professores, nos possibilita compreendê-los como intelectuais orgânicos de perfil nacional-popular, vez que carregaram e ainda carregam como princípio, que o pensamento e as ações democráticas devem atingir as escolas, sobretudo as públicas, para melhor atender os sujeitos que dela participam e oriundos das classes populares e trabalhadoras do nosso país, no sentido de encaminhá-los na direção da sua

conscientização e humanização, sem perder de vista a necessidade da emancipação social e a devida necessidade de superação da sociedade alienada.

Em tempo, é importante esclarecer que nossas reflexões, respaldadas no método materialista histórico-dialético (MHD) de Marx (2009) nos permitiram partir da realidade empírica e presente nas falas dos nossos sujeitos para relacioná-las às suas produções, projetos de ação no ensino, extensão e pesquisa realizados na universidade e voltados às escolas públicas. Diante de sua atuação explicitada em suas narrativas, nos foi possível relacionar suas memórias históricas ao contexto da época em que realizaram seus projetos, nos atendo à bibliografias clássicas da história da educação produzidas na época, tendo em vista, segundo os princípios o MHD, garantir uma aproximação o mais fidedigna possível ao nosso objeto de pesquisa e preocupação e possibilitar a sua compreensão e múltiplas determinações que o compõem para desta forma, realizar sua análise crítica e contextualizada.

Vale salientar que em Marx, segundo Paulo Netto (2011, p.18-19),

A crítica do conhecimento acumulado consiste em trazer ao exame racional, tornando-os conscientes, os seus fundamentos, os seus condicionantes e os seus limites - ao mesmo tempo em que se faz a verificação dos conteúdos desse conhecimento a partir dos processos históricos reais (...) Avançando criticamente a partir do conhecimento acumulado, Marx empreendeu a análise da sociedade burguesa, com o objetivo de descobrir a sua estrutura e a sua dinâmica... [sendo que] Marx foi progressivamente determinando o método adequado para o conhecimento veraz, verdadeiro, da realidade social (...) Isso quer dizer que o método de Marx não resulta de descobertas abruptas ou de intuições geniais - ao contrário, resulta de uma demorada investigação.

Reiteramos, enfim, nosso cuidado pessoal, rigor acadêmico, competência técnica e compromisso político com esta, que oferece uma reflexão original e ligada à história da educação da pós-graduação da Universidade Estadual "Júlio de Mesquita Filho", a UNESP, por meio do protagonismo dos intelectuais pioneiros que ajudaram a construir a pós-graduação em educação nesta universidade. Ao resgatarmos as memórias desses intelectuais, progressivamente e considerando os princípios do método materialista histórico-dialético, buscamos sintetizar o conhecimento veraz acerca da realidade social vivida pelos nossos sujeitos no interior da UNESP, e procuramos compreendê-los da forma o mais fidedigna possível e entendermos a sua participação no cursos de pós-graduação em educação da UNESP, sua competência técnica e compromisso político com a educação escolar, a melhoria e transformação da escola pública do Estado de São Paulo e, ao mesmo tempo, da educação escolar e da escola pública brasileira.

## 1. INTRODUÇÃO ÀS MEMÓRIAS

*Um estudante torna-se assíduo de um professor, que o encontra na biblioteca, convida-o para casa, aconselha livros para ler e pesquisas a tentar. Cada professor tende a formar uma “escola” própria, tem seus pontos de vista determinados (chamados de “teorias”) sobre determinadas partes de sua ciência, que gostaria de ver defendidos por “seus seguidores ou discípulos”. Cada professor pretende que, de sua universidade, em concorrência com as outras, saiam jovens “distinguidos” que deem sérias “contribuições” à sua ciência” (...) o professor realmente guia o seu aluno; indica-lhe um tema, aconselha-o no desenvolvimento, facilita-lhe as pesquisas, mediante as suas conversas assíduas acelera a formação científica dele, faz-lhe publicar os primeiros ensaios nas revistas especializadas, coloca-o em contato com outros especialistas e se apodera dele definitivamente. Este costume, salvo casos esporádicos de igrejinhas, é benéfico, pois completa a função das universidades. (GRAMSCI, 1968, p.147).*

Nossa liberdade de escolha não decorre de um sentido puro e idealista de liberdade, mas decorre das experiências concretas que vivenciamos e influências que recebemos do contexto social e histórico no qual estamos inseridos. Portanto, quando fazemos nossas escolhas, somos de algum modo influenciados por vínculos afetivos, históricos e sociais, princípios da moral, da ética etc., isto é, tais escolhas que realizamos são perpassadas por concepções sociais e, portanto, externas, que se transformam em concepções internas em formas de pensarmos a realidade. Tal raciocínio aplica-se também à escolha de determinada opção teórico-metodológica para a efetivação do trabalho que, embora seja uma definição de caráter técnico-acadêmica, está carregada de valores e pressupostos capturados ao longo de nossas experiências e vivências sociais e históricas.

Tendo como referência a reflexão acima, iniciamos a sistematização de nossa tese destacando: as histórias de vida mais significativas, a configuração do nosso objeto de pesquisa e o delineamento teórico e metodológico da tese. No tema história de vida apresentamos as memórias pessoais de nossa vivência como estudante da escola pública, memórias teórico-metodológicas e críticas singulares; no tema: configuração do objeto, resgatamos memórias sobre os projetos inovadores, memórias sobre a criação de conceitos e categorias, memórias sobre produção intelectual na década de 1960 e 1970 e o uso do binômio nacional-popular, conceito utilizado para

caracterizar os nossos sujeitos de pesquisa. No tema delineamento teórico e metodológico da tese, definiremos a metodologia e apresentaremos a teoria empregada para a efetivação das discussões inerentes à investigação acerca do nosso objeto de preocupação neste trabalho de tese.

Exercitaremos aqui nossa narrativa entendida como relato de uma sequência de fatos interligados que ocorrem ao longo de certo tempo, os quais contém elementos básicos que fazem parte de nossa experiência, a saber os fatos, o tempo em que aconteceram, o lugar, a contextualização histórica e geográfica e outras adversidades que perfazem o tempo histórico vivido e as relações sociais estabelecidas.

Esclareço que a nossa defesa se estrutura a partir da compreensão de que os intelectuais orgânicos de perfil nacional-popular carregam o compromisso e ação social de natureza crítica voltada aos interesses das classes populares, os quais atuam com a finalidade de formar professores e gestores e pesquisadores, produzindo conhecimento voltado aos interesses e necessidades de desenvolvimento das escolas públicas. Esses sujeitos sociais ao se reconhecerem como intelectuais orgânicos exercem papel preponderante no processo de construção de espaços críticos de atuação na universidade e cumprem o seu papel enfatizando a importância de uma formação qualitativamente superior para os sujeitos das classes populares e trabalhadoras, por reconhecerem na educação um motor do processo de transformação social e nos indivíduos organizados e instruídos, a força motriz desse processo.

Nessa primeira seção (Introdução) faço um breve resgate das memórias relacionadas ao tema história de vida, sendo que dessas memórias digamos, escolares, nos remetemos às memórias teórico-metodológicas e críticas, fundamentais no processo de formação do professor-pesquisador que ora expõe e defende esta tese; memórias por onde perpassam muitas teorias e visões até a edificação da competência técnica e do compromisso político que nos convence e convence outros educadores da necessidade de se garantir educação de qualidade para a efetivação do processo de transformação humana e social.

Antes de aprofundar no tema história de vida, quero destacar aqui a importância dos grupos de estudos e suas respectivas linhas de pesquisa que me ajudaram a constituir-me como professor-pesquisador e preocupado em demonstrar o quanto os intelectuais de traço nacional-popular são essenciais para o desenvolvimento de uma



educação escolar e de uma escola pública de natureza crítica e transformadora. Destaco os grupos de estudo da FCT/UNESP-Presidente Prudente, o GEIPEEthc (Grupo de Estudos, Intervenção e pesquisa em Educação Escolar e Teoria histórico-cultural) e o GPFOPE (Grupo de Pesquisa de Formação de Professores, Políticas Públicas e Espaço Escolar), com os quais tive contato e tornaram-se essenciais para a minha compreensão do objeto de pesquisa desta tese. Inicialmente o GEIPEEthc, que promoveu discussões teóricas importantes e relacionadas ao método materialista histórico-dialético e a Teoria histórico-cultural, grupo ao qual me filiei, inicialmente, como ouvinte. Em um segundo momento e não menos importante, destaco o GPFOPE, grupo com o qual tive contato por meio de suas produções e pesquisas, dado meu interesse na formação de professores e políticas públicas e, sobretudo pela presença da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Yoshie Ussami Ferrari Leite, intelectual de suma importância do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação da UNESP-Presidente Prudente.

É importante salientar que durante a minha permanência no GEIPEEthc, tive oportunidade de realizar importantes discussões sobre a efetivação de uma prática pedagógica crítica e histórico-cultural, assunto recorrente no grupo e que trouxe uma rica experiência acerca da pesquisa-intervenção formativa e sua importância no interior das escolas públicas (VIOTTO FILHO, 2018). Além dessa oportunidade de pensar a pesquisa e a formação dos sujeitos da escola por meio da pesquisa-intervenção formativa, o GEIPEEthc, assim como o GPFOPE, possibilitou-me, na condição de aluno regular do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE-UNESP-Presidente Prudente) uma vivência única de formação intelectual diferenciada só possível por meio de uma práxis social e educativa.

Essa memória pessoal de formação junto aos grupos de pesquisa da UNESP-Presidente Prudente, me remeteu ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Memória e Ensino de História (GPEMEMO) da UNICAMP-Campinas, o qual frequentei durante o curso de mestrado lá realizado junto ao Programa de Pós-graduação em Educação. O GPEMEMO oportunizou importantes discussões sobre as memórias locais, provincianas e conservadoras da educação, sendo que desde aquela época, tem me dado suporte para atuar como docente do ensino superior, notadamente junto ao curso de Pedagogia e outras licenciaturas. Neste momento de resgate de memórias vividas na

UNICAMP, remeto-me à minha dissertação<sup>1</sup>, trabalho que revelou as memórias dos professores atuantes no ensino de história da Diretoria de Ensino de Jaú e discutiu a atuação dos mesmos e a configuração dos seus conhecimentos acadêmicos. Torna-se importante enfatizar nessas memórias do mestrado, o quanto a vivência em campo era discutida e aprofundada no grupo de estudos, fato que, obviamente, contribuiu para a minha formação pós-graduada como docente e pesquisador em educação.

Vamos então à história de vida deste pesquisador, a qual, certamente, apresenta-se de forma dinâmica na construção desta tese de doutoramento, pois acumula, resgata e sintetiza toda uma história de lutas para a formação e atuação no campo da educação escolar e da escola pública, tal como será revelado nas páginas seguintes.

### **1.1. História de vida: memórias pessoais e a escola pública**

Formei-me em História pela FCL/UNESP-Assis e atualmente atuo como Diretor de uma Escola Estadual em Bauru/SP e mantenho relações significativas com a UNESP desde que cheguei nessa universidade. É na UNESP que encontro o meu espaço de debates e onde encontro amigos e tenho familiares, essa universidade essencial para o Estado de São Paulo e para o Brasil, certamente, pois leva ensino superior de qualidade para os diferentes níveis desde a graduação até a pós-graduação e aos mais longínquos municípios de São Paulo e sua população. A minha relação afetiva e acadêmica com a UNESP (Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho") existe e se mantém desde longa data e por vários e diferenciados motivos que irei mostrar e discutir ao longo deste trabalho de doutoramento.

No entanto, chegar a UNESP não foi tão fácil, dada a minha trajetória escolar cuja característica principal foi a fragmentação, pois vivenciei altos e baixos decorrentes das dificuldades econômico-financeira de minha família, as constantes mudanças de residência e conseqüentemente, de escolas, fatos que provocaram grande impacto, muitas vezes negativo, em meu processo de formação escolar e admito que conquista de um lugar na UNESP, com a graduação em história pela UNESP-Assis, foi surpreendente e devo admitir que a chegada nessa universidade pública foi essencial

1. *Os professores de História e a Formação Inicial e a Configuração de Saberes: um estudo sobre os professores que atuam na Diretoria de Ensino de Jaú* (2004)

para a transformação da minha vida como um todo e, sobretudo, a minha vida acadêmica, pois ajudou-me a superar todo um processo histórico educacional repleto de dificuldades e fracasso escolar.

Como citei, a minha vida escolar foi demarcada pelas grandes dificuldades familiares que vivenciei, sobretudo, por questões econômico-financeiras, situação que incidiu diretamente na minha formação escolar; no entanto, é importante frisar: nunca desisti dos meus propósitos e, apesar das dificuldades vividas em família, tive dentro de minha própria família, grandes exemplos de luta pela vida, pelo trabalho e valorização do conhecimento como fator de desenvolvimento humano e inserção social. Embora tenha vivido um processo de escolarização bastante fragmentado, consegui avançar em meus estudos e ainda muito jovem, após finalizar o primeiro grau, e dada a necessidade de trabalhar para me manter e ajudar a família, passei em concurso junto à Secretaria de Segurança Pública do Estado de São Paulo e lá permaneci de 1985 a 1988; quando lá cheguei tinha apenas 19 anos e, apesar da breve passagem pela Segurança Pública, a experiência marcou significativamente minha vida.

Durante os anos de 1989 a 1990 resgatei a unidade afetiva-emocional com a escola e o conhecimento e, na condição de adulto jovem, pude retomar os estudos e concluir o Ensino Médio pelo EJA, fato significativo, pois ao retornar à escola, o carinho e a identificação com essa instituição aumentou e pude reconhecer sua importância na minha vida e na vida de milhões de jovens oriundos das classes populares que precisam estudar e instrumentalizarem-se melhor para a conquista de um espaço de reconhecimento na sociedade. Não tenho dúvidas que o fato de retornar à escola, depois de um tempo trabalhando como policial e correndo os riscos inerentes à profissão, sobretudo por estar na cidade de São Paulo, significou o resgate da minha autoestima, o resgate da possibilidade de tornar-me, novamente, sujeito de minha história, vez que a vida como policial não me realizava e tão pouco me oferecia possibilidades de desenvolvimento e humanização, fato que me preocupava muito e que me levou a renunciar a carreira na área da segurança pública e a buscar meu caminho profissional na educação escolar.

A experiência no EJA e o retorno a Bauru junto à minha família, trouxe significado e sentido à minha vida escolar e reforçou os laços familiares. Fui recebido carinhosamente pelos meus pais e tive a sorte de ter sido beneficiado com o método

pedagógico alternativo da Educação de Jovens e Adultos; isso ocorreu nos anos de 1989-1990 na E.E. Presidente Tancredo Neves em Bauru/SP. Quero lembrar que toda a minha trajetória escolar, embora muito fragmentada, por mudar de escolas frequentemente, desde a pré-escola, passando pelo primeiro e segundo graus até chegar no EJA, foi toda ela, efetivada em instituições públicas e, lamentavelmente, realizada por meio de um processo coroado por indisciplina, reprovações, evasões e interrupções abruptas e conseqüente fracasso escolar, isso em decorrência, sobretudo, das condições objetivas vividas em família e nas diferentes escolas que frequentei, situações como salientei, redundaram em grandes dificuldades para a minha formação acadêmica escolar.

Hoje, no ano de 2021, em meio a pandemia de Covid19 e vivendo a condição de doutorando pesquisador em Educação junto ao PPGE da UNESP-Presidente Prudente, penso que as histórias de vida escolar de ex-alunos, como também de ex-professores, não só interessam à História da Educação, mas avançam em direção à sociologia e a psicologia, pois os dados das histórias de vida dos escolares apresentam-se como matéria-prima para a compreensão de trajetórias de indivíduos e, ao mesmo tempo, de reconhecimento do valor do conhecimento e das instituições escolares no processo de formação humana e, principalmente sobre a importância da escola pública para a vida da maioria das crianças e jovens filhos da classe trabalhadora do nosso país.

Não tenho dúvidas que a escola pública, com todas as dificuldades que apresenta, desde a educação infantil a educação superior, é um dos melhores espaços de convivência social, e eu diria, o melhor espaço para a formação das crianças, jovens e adultos jovens oriundos das classes populares e trabalhadoras de nosso país e, sobretudo, para a construção de formas diferenciadas de aprendizagem, desenvolvimento e humanização dos seres humanos e busca da emancipação social.

Penso que se faz importante reconhecer a importância de um Estado que se responsabiliza pelo processo de desenvolvimento humano, sobretudo dos sujeitos das classes populares e trabalhadoras, tal como pretendo discutir nesta tese, ao resgatar as memórias de intelectuais da UNESP pioneiros da pós-graduação e comprometidos com a escola pública.

É importante salientar que a UNESP, uma universidade pública estatal, assume função social ímpar no Estado de São Paulo, justamente por colocar-se ao lado dos

filhos da classe trabalhadora e proporcionar condições de ensino diferenciadas para a formação desses sujeitos, sem perder de vista seu compromisso com a produção de conhecimentos que tenham objetividade social para o desenvolvimento da ciência em particular e da sociedade como um todo.

As histórias de vida, formação e atuação dos sujeitos sociais nos permitem traçar o perfil social e acadêmico deles, assim como, identificar a sua relação com as instituições sociais e educativas presentes em suas vidas, para compreendermos a sua inserção profissional e atuação no âmbito da sociedade. De forma geral as trajetórias pessoais, ainda que individuais e singulares, revelam muito da natureza social e histórica em que os sujeitos foram formados, sendo que o processo de escolarização se torna essencial na construção dessa teia de relações que constitui o humano no homem e o que é social e histórico no âmbito da construção da sociedade.

Tenho claro que o processo de educação escolar, desde a educação infantil ao ensino superior torna-se essencial e imprescindível para a formação e desenvolvimento dos sujeitos numa direção humano-genérica, como salienta Duarte (1993). As instituições públicas, como temos defendido, são espaços necessários para a formação dos sujeitos oriundos das classes populares e trabalhadoras, os quais, sem a escola, teriam suas condições de formação limitadas ao dia-dia cotidiano e, certamente, ficariam condenados a reproduzir o legado da alienação social ao longo de suas vidas, como lamentavelmente ocorre na vida de milhões de crianças, jovens e adultos em nosso país.

Sei o quanto a minha trajetória de vida e, sobretudo, o meu processo de escolarização e todas as dificuldades que enfrentei como filho de uma família de classe trabalhadora, impuseram limites à minha formação e, embora as dificuldades impostas pelo processo histórico, encontrei na escola pública as possibilidades de formação que me trouxeram até esta tese de doutorado. Quero salientar que essa conquista, ainda que realizada em idade avançada, pois aqui cheguei após os cinquenta anos de idade, situação muito diferente daquela dos filhos da burguesia e classes médias privilegiadas, cujos representantes chegam ao mesmo espaço, normalmente com a metade de minha idade; essa conquista de chegar ao curso de doutorado tem muito valor e isso precisa ser registrado, justamente por revelar as diferenças brutais de formação dirigida às elites e

camadas privilegiadas da população, quando comparadas com a formação voltada aos sujeitos oriundos das classes populares desse nosso Brasil.

É justamente por assumir a verdade presente no processo histórico vivido e as suas várias contradições, que preciso reconhecer e valorizar a escola pública na minha vida e na vida de milhões de outros sujeitos das classes populares e trabalhadoras que almejam, como eu almejei, chegar na universidade, fazer um curso superior, avançar na pós-graduação, dentre outras possibilidades educativas para conquistar espaços profissionais e sociais que sejam reconhecidos e respeitados nessa nossa sociedade, que é, por natureza, elitista e excludente.

O processo de chegada na Faculdade de Ciências e Letras - UNESP-Assis (FCL/UNESP-Assis) no ano de 1993, após muito esforço em conciliar estudos e trabalho, fui recompensado por meio de estudos e reflexões, como também ações para a minha subsistência tais como a venda de sanduiches e salgados, bolos e livros usados, que redundaram após quatro anos, na conquista do diploma de 'Licenciatura em História' em uma universidade pública e de respeito como a nossa UNESP. Esta vitória foi essencial e provocou um desenvolvimento pessoal diferenciado e, obviamente, contribuiu para a construção de minha competência técnica como professor de história e para com o meu compromisso político de educador em dedicar-me inteiramente para a escola pública e para a construção de sujeitos conscientes e críticos dispostos a transformar a sociedade e construir uma nova sociabilidade mais justa, igualitária e de natureza socialista.

Logo após a graduação, realizei curso de Especialização *Lato sensu* em 'História Social' pela Universidade Estadual de Londrina (1998) e, ato contínuo, ingressei no Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2001 a 2004). Definitivamente, o gosto pelo conhecimento e a dedicação ao estudo e ao ensino de história, como também a investigação histórica, haviam tomado conta de minha vida, o que me realizava e continua me realizando desde então.

É importante registrar que logo após a conclusão da graduação iniciei minha carreira como professor de história e atuei na rede pública do Estado de São Paulo de 1996 a 2015. Nesse movimento de construção de minha atuação como professor trabalhei, inicialmente, na condição de professor substituto e passei por diversas escolas e, posteriormente, tornei-me professor efetivo, sendo que ao longo desse processo,

também realizei curso de pedagogia a distância na Universidade São Marcos e fui aprovado, no ano de 2010, para o curso de Doutorado em Educação na Universidade de Sorocaba/SP, curso que precisei abandonar por absoluta falta de condições financeiras, pois tratava-se de um curso privado de custo alto. Lembro-me que a escolha daquela instituição estava relacionada ao meu interesse por estudos sobre instituições escolares e seus profissionais, no sentido de evidenciarmos a importância da educação escolar, da escola e dos profissionais que nela atuam e tinha interesse especial por temas como: contexto histórico da criação e instalação da escola, organização do espaço escolar e a atuação dos educadores, origem social de alunos e professores, dentre outros interesses que alimentavam o meu sonho de tornar-me Diretor de escola e pesquisador em história da educação escolar e especialmente da escola pública.

Apesar da frustração por precisar desistir daquele curso de doutorado na Universidade de Sorocaba, continuei firme na minha atuação como professor da escola pública e alimentando o meu desejo de ampliar as minhas possibilidades de atuação na escola e, cheguei, no ano de 2016, ao curso de doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da FCT/UNESP-Presidente Prudente e alimentava, simultaneamente, meu desejo de ampliar minha atuação na escola pública e chegar ao cargo de Diretor de escola.

Sem dúvidas sentia-me experiente o suficiente como professor da disciplina de história na escola e pronto para avançar nos estudos pós-graduados e construir uma tese acerca da história da educação. Nesse processo que se iniciava na UNESP-Presidente Prudente, as orientações do Prof. Dr. Alberto Albuquerque Gomes foram essenciais, assim como, o incentivo do meu irmão, o Prof. Dr. Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho foram fundamentais, sendo que tais fatos demarcaram a minha trajetória no PPGE-UNESP-Presidente Prudente.

Quero salientar também que ao longo da realização do curso de doutorado na UNESP-Presidente Prudente, tive mais uma experiência importante a ser destacada em meu processo formativo e que aconteceu no interior de uma instituição pública, agora uma Instituição Federal, pois tive a oportunidade de atuar como professor temporário por dois anos (2016-2017), com a disciplina de 'história' junto ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, no *campus* de Presidente Epitácio/SP, vivência importante para consolidar ainda mais o meu compromisso político com a escola

pública, com a difusão e produção de conhecimentos históricos essenciais para compreendermos a realidade concreta na qual estamos inseridos dentro ou fora da escola.

Também durante o curso de doutorado na UNESP-Presidente Prudente, no ano de 2018, vivenciei experiência enriquecedora como docente (estágio no ensino superior), situação especial que me colocou como responsável pela formação de estudantes de cursos de graduação. Ao apresentar-me como professor da UNESP, ainda que na condição de estagiário, pude regressar no tempo e lembrar-me da época em que cheguei na UNESP-Assis para realizar a graduação em História e tive certeza, a universidade pública deve ser o lugar de formação acadêmica e profissional dos filhos da classe trabalhadora. Ao atuar com a disciplina "Políticas Educacionais e Organização Escolar" junto ao 2º ano do curso de Geografia e curso de Educação Física da UNESP-Presidente Prudente, percebi em cada um daqueles estudantes, os quais, na sua maioria, oriundos de famílias da classe trabalhadora, precisam da universidade pública, tal como eu precisei, pois essa universidade é o espaço essencial para que possam sonhar em construir um futuro promissor para suas vidas.

A chegada no doutorado, a experiência como professor e a possibilidade do concurso público levaram-me para o cargo de Diretor de escola e desde o ano de 2019 desempenho essa função junto a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Algo novo e muito recente em minha vida, que me fez ter a certeza de que a universidade pública é o espaço de potencializar as capacidades humanas, espaço esse que deve ser disponibilizado a todo e qualquer ser humano, sobretudo quando pensamos nos jovens e adultos oriundos das classes trabalhadoras de nosso país.

Ao assumir a função de Diretor de Escola efetivo fui designado para a E.E. Amador Aguiar da Diretoria de Ensino de Itapevi, localizada no município de Barueri/SP, escola, com aproximadamente 700 alunos e 35 professores, sendo que essa nova atuação como gestor tornou-se o grande desafio para um professor de história e doutorando em educação, fato nada simples por ser iniciante nessa forma de atuação na escola pública.

Embora os estudos já houvessem me mostrado a fragmentação imposta ao trabalho do gestor de escola, ou seja, ainda que tendo consciência dessa problemática, o mergulho na vida cotidiana da gestão é inevitável e inescapável à atividades como:



administrar a verba estadual e federal que chega a escola, fazer cotação de preços, seleção de empresas, produtos e serviços a serem utilizados, acompanhamento e fiscalização da frequência e pagamentos dos docentes e funcionários, gestão do atual MMR (Método de Melhoria de Resultados), método que fiscaliza a ação pedagógica e obviamente, é um corolário da visão de Administração Pública da política de governo de viés liberal. O MMR visa impactar positivamente nos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) e no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do estado de São Paulo (SARESP), além, é claro, de assumir a função de pedagogo, aquela que deveria ser a mais bem reconhecida para um diretor de escola. No entanto, tais atividades não são exclusivas do diretor, são compartilhadas com a vice-direção e coordenação pedagógica, embora tal fragmentação, como é possível perceber, compromete e limita, sobremaneira, a ação do Diretor no que se refere às questões pedagógicas, o que, de certa forma, compromete a sua atuação e o transforma em um mero executor de ações administrativas burocráticas.

Enfim, essa tem sido a minha história de vida recente; no entanto, ao mesmo tempo, tem sido a história de vida de milhares de Diretores de escola no Estado de São Paulo e em outros Estados do país. Como se não bastasse o já demonstrado, há alguns outros itens para selar a fragmentação do trabalho do Diretor de escola, pois cabe a ele, ainda, organizar e orientar a reunião com os pais, a convocação da APM e o Conselho de Escola, assim como a guarda dos documentos escolares (declarações e históricos) e, além disso, participar regularmente das convocações da Diretoria de Ensino (capacitações, circulares e reuniões com os núcleos: finança, pagamento, administração de pessoal, pedagógico e movimentação de alunos), sem contar o curso *on-line* na Escola de Formação de Professores voltado aos diretores ingressantes.

Acreditem, tudo o que descrevi é real, é fato e faz parte da gestão do Diretor de uma escola pública no Estado de São Paulo e, certamente, esse modelo deve ser reproduzido em muitas outras escolas públicas de nosso país, assunto para uma pesquisa futura, após a tese de doutorado!

Considerando essa rotina escolar, apesar de orgulhar-me muito dessa conquista e reconhecer que o papel social do diretor na escola, vejo que são poucos os que se libertam dessa fragmentação a qual torna-se muito extenuante, estressante e alienante, pois torna o trabalho mecânico e alimenta a reprodução burocrática do Estado no

interior da escola. Essa realidade leva muitos diretores, como é possível constatar empiricamente, a assumirem atitudes cartoriais e seguirem a rotina de forma protocolar adaptando-se a esse cotidiano alienado e alienante na maioria dos casos. Eu, consciente dessa situação, procuro alimentar-me no conhecimento e nas relações sociais vitais dentro da escola, sendo que a construção desta tese de doutorado, por exemplo, tem me alimentado como uma forma de trabalho vital, sobretudo porque assumo, diariamente, o compromisso de trabalhar na e pela escola pública e tenho cumprido minha função social como diretor, educador e pesquisador, preocupado em atender os interesses e necessidades dos sujeitos das classes populares, sejam eles estudantes ou seus pais e familiares, como também os professores que se encontram diariamente no interior da escola pública.

Reitero, após essa longa exposição da minha história de vida e sobre os problemas e dificuldades por mim encontrados ao longo de minha trajetória escolar como aluno de escola pública desde a educação infantil até o ingresso na graduação na FCL/UNESP-Assis, outrossim, a importância da escola pública em minha vida, pois consegui, e sei que milhares de outros sujeitos também conseguiram e conseguem, apesar das dificuldades, tornarem-se profissionais da educação, tal como eu me tornei, sobretudo quando encontram e conquistam um lugar como estudante de uma universidade pública.

Posso afirmar, sem medo de errar, que a conquista de um lugar na UNESP-Assis como graduando do curso de história no ano de 1993, e decorrente disso, ao desenvolver minha atuação como professor de História na rede pública escolar e ainda, as conquistas relacionadas à pós-graduação no mestrado da UNICAMP e posteriormente, o doutorado na UNESP-Presidente Prudente, e a conquista do cargo de Diretor de Escola em 2019, foram me constituindo e me fortalecendo como educador comprometido técnica e politicamente com a escola pública e os sujeitos que dela participam. Certamente essa trajetória, suas possibilidades, realizações e percalços, deram-me mais segurança para enfrentar os desafios relacionados à carreira de ser professor, pesquisador e agora, Diretor de escola pública, espaços de formação e atuação que, reitero, são essenciais para que possamos assumir o papel de sujeitos sociais e comprometidos com a transformação dos seres humanos e da sociedade.

A realidade me mostrou que fui escolhido pela história a manter-me na escola pública e, certamente, esse processo histórico e social tem alimentado o meu compromisso em permanecer, cuidar e melhorar a qualidade da escola pública como um todo e, especificamente, no que se refere ao ensino das crianças, jovens e adultos jovens, isso desde a educação infantil até o ensino superior; acho importante ressaltar esse aspecto pois a universidade pública, ainda que muito diferenciada da escola básica, também constitui-se como uma escola, uma escola de ensino superior.

Nesse mesmo movimento de valorização da escola pública, reconheço, ao mesmo tempo, o valor dos docentes que nela atuam e se dedicam a realizar um trabalho educativo de qualidade, desde os professores de educação infantil, passando pelos professores da escola básica fundamental e ensino médio, chegando aos docentes-pesquisadores da universidade pública da graduação e pós-graduação, pois todos são sujeitos sociais e responsáveis pela formação e desenvolvimento de milhares e milhões de seres humanos por meio da educação escolar.

A construção desta tese, portanto, enfatiza sistematicamente a importância dos educadores na escola e, na universidade pública, o papel dos intelectuais que demonstram em sua ação teórico-prática, compromisso com a qualidade da educação escolar pública e com o desenvolvimento de um trabalho educativo crítico e transformador, tal como demonstrarei no decorrer da exposição desta tese e ao apresentar os dados oriundos das memórias dos sujeitos de pesquisa.

Assumo e defendo o quanto os intelectuais da universidade pública são imprescindíveis para o desenvolvimento humano e social, pois na sua atuação, procuram construir e sistematizar conhecimentos que incidirão na vida diária e cotidiana dos sujeitos da escola pública, desde os professores e gestores, como também dos estudantes e seus pais e familiares. Além de produzir conhecimentos para a educação escolar e para a escola, os intelectuais orgânicos da pós-graduação e identificados com a escola pública, como é o caso dos nossos sujeitos de pesquisa, formam os formadores de professores, tarefa que implica compromisso e ação social de natureza crítica e voltada aos interesses das classes populares, sobretudo porque assumem o compromisso com o desenvolvimento humano-genérico desses sujeitos e, desta feita, precisam e contam com o apoio do Estado por meio da universidade pública para a realização dessa importante função social.

A universidade pública de forma geral e a UNESP em específico aqui no estado de São Paulo, tem garantido, não de forma plena, mas de forma muito qualitativa, uma formação escolar superior diferenciada e crítica e reforçamos, este é o caminho mais eficaz para superar o legado da ignorância e da alienação tão presentes em nossa sociedade e que tanto compromete o desenvolvimento humano-genérico dos brasileiros de forma geral e, sobretudo, dos brasileiros pertencentes às classes trabalhadoras.

Salientamos o importante papel da universidade pública ao assumir a relevante tarefa de formação de sujeitos críticos, sobretudo em nosso país, pois, historicamente, nossos governos pregressos, com raras exceções e esforços isolados de governos identificados com a classe trabalhadora, tem reservado aos pobres somente o que há de mais básico para a sua sobrevivência como trabalhadores, para que possam trabalhar e produzir mais-valia para manter os privilégios de uma pequena elite econômica de nosso país.

Junto ao pacote de maldades ofertado à classe trabalhadora ao longo da história, atualmente são apregoados pelo governo federal, sob o comando do capitão da reserva Jair Messias Bolsonaro e seus asseclas e representantes conservadores ultra liberais de direita, os valores e a ideologia do sistema capitalista neoliberal, tidos como universais e solução para a vida dos brasileiros; como se não víssemos nos noticiários e não convivêssemos cotidianamente, com as mazelas de uma sociedade capitalista que exclui, discrimina, preconceitua e aliena a maioria dos brasileiros e brasileiras e, infelizmente, diante do surto da Covid19, ainda somos obrigados a conviver com a morte de milhares de pessoas todos os dias em nosso país e no mundo.

Desta feita, portanto, diante da construção de nossa pesquisa de doutoramento, tenho claro o quanto a formação a nível de pós-graduação em Educação, torna-se fundamental para os professores e gestores que atuam na rede pública, como é o meu caso e de milhares de outros sujeitos que se encontram na escola e buscam na universidade pública, novas possibilidades de formação e desenvolvimento profissional e humano. Acredito nos profissionais da educação que preservam a consciência de sua posição e classe social e não se desprendem dos deveres no terreno das superestruturas, sendo que aqui reside uma relação vital e racionalmente organizada, por exemplo, no contato com os sujeitos de nossa pesquisa e suas memórias, os intelectuais pioneiros de Programas de pós-graduação em Educação da UNESP, pois identificamos o quanto as

suas memórias ressaltam a importância e o papel essencial e imprescindível dos educadores que encontram-se no interior da escola pública.

É importante ressaltar que todo o construto teórico que estamos sistematizando neste trabalho, decorrente dos conteúdos abordados pelos nossos sujeitos de pesquisa e que nos revelou a sua competência técnica e compromisso político com o processo de transformação humana e social, assim como o papel da universidade pública nesse processo, sobretudo na sua relação com a escola pública, nos levou a retomar os princípios da teoria social marxiana e, sobretudo, o resgate do método materialista histórico-dialético como instrumento de análise que respalda as nossas discussões e ações na realização desta tese de doutoramento.

Esse processo de pesquisa e sistematização de conhecimentos para a defesa de uma tese que enfatiza a relação entre a universidade pública e seus intelectuais e a escola pública, nos coloca a serviço da construção de conhecimentos críticos e com objetividade social, pois voltados à transformação humana com vistas à transformação e superação da sociedade alienada para a construção de uma sociedade mais justa e mais igualitária, tal como apregoam as premissas marxianas.

## **1.2. História de vida: memórias teórico-metodológicas e críticas**

Ao longo do processo de formação de um professor-pesquisador, desde a graduação até a chegada e desenvolvimento na pós-graduação, perpassaram muitas teorias e métodos, assim como vários procedimentos e estratégias de ensino e pesquisa, oriundos de diferentes bases filosóficas, epistemológicas e metodológicas. Nesse híbrido processo de formação que vivenciamos, como disse, desde a graduação, fomos construindo nossa competência técnica como professor e pesquisador, tal como discutiram Guiomar Namó de Mello (1982) e Paolo Nosella (1983).

Esse processo de formação, ainda que fragmentado em muitos momentos, nos coloca diante de um processo único e insubstituível, a possibilidade de nos tornarmos intelectuais da educação, fato importante na diferenciação de nossa forma de reconhecermos a realidade. É por meio de uma formação acadêmica de qualidade que temos condições de superar o plano da vida cotidiana e de senso comum, algo especial e diferenciado que, segundo minha avaliação como pesquisador em educação e atual diretor de escola, precisa ser resgatado nos cursos de formação e no interior da escola

básica. Os professores tragados pela burocracia e pelo trabalho alienado, não mais se reconhecem como sujeitos do conhecimento, pelo contrário, tornaram-se peças da engrenagem de reprodução da ideologia do capital, sem qualquer crítica à ideologia do Sistema capitalista. Mas isso não é uma regra, o indivíduo que está lá vivenciando o trabalho cotidiano na escola resiste à sua forma, porém, como sabemos, muitos limitam-se à aquisição de um salário para garantir a sua sobrevivência. Diante dessa situação, é preciso sair em defesa do resgate do processo de formação de qualidade e humanização dos sujeitos participantes da escola, assim como torna-se imprescindível que desde o interior da escola os educadores se organizem para a sua transformação e avancem na construção de grupos críticos, conscientes, na perspectiva de efetivar uma escola-comunidade, como defende Viotto Filho (2014; 2019).

É com o compromisso de superação dessa atual condição vivida pelos professores no interior da escola básica pública que nesta tese de doutorado, queremos valorizar as memórias dos intelectuais em educação pois, como veremos, todos eles, em seu processo de formação, constituíram-se como professores educadores e ligados à escola pública, atingindo o patamar de intelectuais da educação pelo seu trabalho reconhecido como práxis educativa e motivado pelo seu compromisso político e competência técnica diante do conhecimento, da educação escolar e da escola pública.

Nossa defesa avança no sentido de resgatarmos o valor do professor como um sujeito do conhecimento, que se apropria e socializa conhecimentos humano-genéricos e essenciais ao processo de humanização dos estudantes. Esse valor relacionado ao conhecimento deve ser resgatado junto aos professores no interior da escola, desde a educação infantil, passando pelo ensino fundamental e médio e, certamente, também no ensino superior, pois sabemos que o processo de fragmentação e precarização do trabalho que se encontra na escola básica também chegou às universidades tanto públicas quanto privadas. Infelizmente, este fenômeno, também conhecido por alienação, assola, significativamente, o processo de construção dos intelectuais no interior das universidades, como temos evidenciado atualmente e a universidade pública não está livre dessa situação.

Trata-se, portanto, de enfatizarmos a importância da competência técnica e compromisso político do professor, tal como afirmaram Melo (1982) e Nosella (1983) e, nesse movimento, tornam-se significativas as reflexões de Saviani (1988) ao defender

que o compromisso político no plano teórico e da militância pode até surgir antes da competência técnica; no entanto, salienta o autor, ao se manifestar na prática precisará, indiscutivelmente, da competência técnica, pois é a prática o critério da verdade e da transformação da realidade, não o discurso, por mais crítico que ele seja. Do ponto de vista prático, professores sem competência técnica esvaziam as escolas, privam os alunos do acesso e apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, e mais, ressalta Saviani (1988), essa competência técnica precisa contribuir para a construção da consciência crítica dos estudantes, pois quando ela é carregada de interesses da burguesia, ela não será vigorosa para os alunos das classes populares e trabalhadoras. Desta forma, defende o autor, será preciso uma competência técnica revolucionária que resgate o aluno como sujeito do conhecimento e de transformação da sua vida e da vida em sociedade e para efetivar uma prática dessa natureza o compromisso político é imprescindível.

Torna-se evidente que Saviani e os autores adeptos da Pedagogia histórico-crítica constituíram-se conteúdos importantes de minhas memórias teóricas ao longo do meu processo de formação e, além desses importantes autores, preciso resgatar a importância de Cipriano Carlos Luckesi e seu texto '*Avaliação da Aprendizagem*' (1995), quando o autor faz uma forte crítica a Pedagogia do Exame do ensino tradicional elitista, que supervaloriza as avaliações e tem a promoção como instrumento de controle social. Outra obra que também produziu ótimas reflexões e excelentes memórias em minha vida como educador foi '*Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa*' de Paulo Freire (1997), sendo que esse educador foi um forte defensor da relação entre teoria e prática, pois esta Filosofia de Vida dará ao docente assunção sobre a identidade cultural dos seus alunos, o que significa resgatar e valorizar o outro, independentemente das suas condições ou carências culturais pois o conhecimento popular é a base fundamental para que esses sujeitos avancem do senso comum à consciência filosófica por meio da educação escolar.

Nessa trajetória de resgate de autores fundamentais em minha vida e base, certamente, para a construção desta tese, recordo-me dos primeiros contatos com a obra Vigotskiana e um livro clássico do autor e que foi editado no Brasil com o título de '*Pensamento e Linguagem*' (VYGOTSKY, 1993) e ainda um segundo livro do mesmo autor intitulado '*A formação social da mente*' (1991), apresentando suas pesquisas e reflexões em torno da relação entre linguagem, pensamento e construção da consciência

humana e a importância da educação escolar nesse processo, tal como discutido em outro importante livro do autor intitulado 'Psicologia pedagógica' (VIGOTSKI, 2001). Encantadoras são as explicações do autor e baseadas em experimentos científicos que discutem o quanto o pensamento vai além das aparências, porque capta as relações entre as palavras de uma forma mais complexa e completa que a sintaxe gramatical promove na língua escrita e falada, compreensão que pude me apropriar e ampliar, à medida que iniciei minha participação no GEIPEEthc (Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar e Teoria histórico-cultural) da FCT/UNESP-Presidente Prudente.

A partir de estudos e aprofundamentos sobre o pensamento Vygotskiano, comecei a enxergar neste contexto muita similaridade entre Vygotsky e Bakhtin, pois convergiam na ideia que sustentava que o pensamento não se reflete na palavra, realiza-se nela, à medida que é a linguagem que permite a transmissão do seu pensamento para outra pessoa. Desta forma, destacamos que para a compreensão dos elementos constituintes das falas e memórias dos sujeitos da nossa pesquisa, que será a base desta tese, certamente Vygotsky e Bakhtin nos ajudaram a realizar importantes sínteses proferidas pelos sujeitos da pesquisa.

Por fim, uma memória muito presente e desde há muito tempo coroa a minha vida de educador, trata-se do livro '*Escola e democracia*' de Demerval Saviani (1988), que me possibilitou mergulho nas teorias da educação. Saviani propõe a teoria da curvatura da vara, onde de início é preciso compreender e romper com alguns mitos. Dentre eles, temos a Pedagogia da Essência (Pedagogia Tradicional) que do ponto de vista metodológico é revolucionária pois possibilita o acesso aos conteúdos significativos que a humanidade construiu, com especial atenção aos conteúdos eruditos e clássicos, embora, lamentavelmente, trate o aluno como objeto e não sujeito do conhecimento; segundo, a Pedagogia da Existência (Pedagogia Escola Nova) a qual apresenta-se espontaneísta, pois coloca na experiência própria e espontânea do aluno. Em defesa da sua autonomia, o centro do processo de aprendizagem e negligencia o papel do professor nesse processo. Terceiro mito apontado pelo autor, qual seja, quando mais se falou em democracia na escola, menos democrática ela foi e, quando menos se falou em democracia na escola, mais democrática ela foi, justamente ao referir-se à possibilidade de acesso pelos alunos ao conhecimento.



Memória importante a ser ressaltada é que para Saviani são os conteúdos científicos que oferecem as condições ideais para a construção da consciência humana numa direção crítica. Esses conteúdos criam, portanto, as condições para o processo de emancipação humana e social. Na teoria da curvatura da vara é preciso ir além da Pedagogia da Existência e da Pedagogia da Essência, sendo que, para o autor, são filosofias pragmáticas e existencialistas e, neste sentido, há que se efetivar uma pedagogia histórico-crítica. Nestas Filosofias as perspectivas historicizadoras estão ausentes, falta-lhes a consciência dos condicionantes histórico-sociais da educação. A teoria da curvatura da vara acredita que a educação é determinada, mas a escola não é redentora da realidade, ela é apenas uma possibilidade. A escola é a estrutura social determinante da educação e o seu caráter revolucionário está na ideia de que é preciso garantir acesso às camadas populares aos conhecimentos de natureza crítica e filosófica, para que esses sujeitos consigam avançar do senso comum e conquistar uma consciência ampliada e crítica. Assim serão capazes de analisar a realidade e engendrar formas de transformação dessa realidade, sendo que uma educação de qualidade no interior da escola pública deveria tomar como verdade esse processo. Mas são muitos os condicionantes dentro da cultura escolar que impedem essa realidade.

Não posso deixar de salientar outra importante memória que Saviani esclarece e sintetiza acerca de quais são os caminhos que garantem às camadas populares o rompimento dos grilhões impostos pela classe dominante. Estamos falando da Pedagogia Histórico-Crítica que defende a plena socialização dos conhecimentos na escola, como forma de engendrar o processo de construção de consciências críticas dos sujeitos filhos das classes populares e trabalhadoras, os quais poderão realizar, devidamente organizados coletivamente, as transformações na sociedade em direção à emancipação humana, discussão realizada no livro *Escola e Democracia* e aprofundada em seu livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (2001).

Quero enfatizar aqui que uma memória intelectual de extrema importância em minha vida e muito presente em minha atuação como educador e pesquisador em educação, leva-me até a minha Dissertação '*Os professores de história e a formação inicial e a configuração de saberes: um estudo sobre os professores atuantes na Diretoria de Ensino de Jaú/SP*', que realizei e defendi no ano de 2004 na UNICAMP. Naquela dissertação pude comprovar, através das memórias escritas de professores, que uma narrativa consciente deixa transparecer em seus elementos discursivos em

importantes conteúdos, como por exemplo: a postura política do educador, a luta por direitos de cidadania e uma visão de história coerente.

Saliento que nesse resgate de memórias teóricas e metodológicas que ora realizo, para posicionar o leitor do processo vivido por este pesquisador, resgato a importância do estudo, o qual como salientei, em minha trajetória aconteceu em meio a um processo de escolarização bastante fragmentado; no entanto, ao longo da minha história pessoal, esse processo foi sendo refeito e efetivou-se com a chegada na pós-graduação da UNICAMP e consolidou-se com a elaboração desta tese de doutoramento na FCT/UNESP-Presidente Prudente. Lembro também, quando tive o privilégio de participar do Grupo de Estudos sobre Memória e Ensino de História, coordenado na época pelas professoras: Ernesta Zamboni, Maria do Carmo Martins (Orientadora), Vera Lúcia S. De Rossi e Maria Carolina B. Galzerani, grupo que se dedicava aos estudos relacionados à memória de docentes, onde desembocavam crenças e valores que na visão dos coordenadores do grupo nem sempre eram conscientes, estavam subjacentes aos hábitos e costumes sociais, ou seja, discutíamos a representação de memórias locais, provincianas e conservadoras, além do suporte a prática pedagógica. Importante autor estudado no grupo foi Maurice Halbwachs que se dedicou a temas diversos como o suicídio ou a vida de trabalhadores numa vila operária alemã, buscando entender a formação da consciência social. Fiel a esta temática, aprofundou o estudo da memória, principalmente em três grandes obras: *Os quadros sociais da memória* (1925), *Topografia legendária dos Evangelhos na Terra Santa* (1941) e *A memória coletiva* (1950), publicação póstuma.

É importante salientar que cursar o Mestrado em Educação na UNICAMP potencializou, dentre as outras atividades que realizava como professor da escola pública, uma consciência maior sobre a filosofia da práxis, sendo que Adolfo Sanches Vazquez, desde então, tornou-se autor fundamental em minhas memórias pessoais e acadêmicas e que surgiu naquele contexto na UNICAMP. O livro '*Filosofia da práxis*' de Vazquez, qual possibilitou reflexões que mudaram a minha concepção de atuação como professor e, posteriormente, como pesquisador em educação. Por meio das reflexões e memórias desse importante livro, mantenho, ainda hoje, o compromisso com a escola pública e os sujeitos dela participantes, no sentido de enfatizar ações transformadoras da realidade lá encontrada, ou seja, alimento a necessidade de trabalhar

na direção da práxis educativa e social, como primordiais em minha vida e que alimentam a minha trajetória profissional na educação.

Torna-se importante ainda, voltar um pouco mais na linha do tempo e destacar uma memória que toma corpo no final da graduação, por volta de 1996, quando concluía o curso de história na FCL/UNESP-Assis, onde já vislumbrava o Materialismo Histórico-dialético (MHD) como importante referência para meus estudos e práticas. Naquela época crescia, a cada dia, a necessidade de mostrar a dimensão de uma compreensão histórico-social da realidade, ou seja, tornava-se evidente a força do MHD em responder as contradições presentes à minha volta e que também influenciavam e influenciam a educação escolar e as escolas públicas de nosso país. O mais interessante é que a configuração epistemológica do curso de História na época era evidentemente voltada a Escola francesa (Escola dos Annales e História Nova), mas os caminhos do meu pensamento como educador-pesquisador recorreram a visão histórico-social para construir uma compreensão sobre a educação escolar, assim como uma visão sobre os seres humanos, especialmente os membros da classe trabalhadora e uma visão crítica sobre a sociedade capitalista.

Minhas memórias sobre a construção teórico-metodológica em meus estudos sobre o mundo escolar tornavam-se cada vez mais pulsantes, sobretudo ao passar a compreender o princípio investigativo dialético que relacionava o singular com o universal mediado pelas particularidades. Na graduação essa concepção teórico-metodológica chegou em meu campo de visão de forma esfumada, não tinha clareza e nitidez da grandeza desse importante construto teórico e das relações dialéticas para compreender a sua profundidade naquele contexto. Com certeza um exercício bem difícil e que requer estatura intelectual para chegar a totalidade social e compreender as suas múltiplas determinações é não perder de vista a relação dialética singular-particular-universal pois, para György Lukács em seu livro *'Introdução a uma estética marxista'* os fenômenos se expressam nesta tríade dialética e somente compreendendo essa relação será possível atingir a essência do real.

Este mesmo autor foi revisitado na Pós-Graduação em Educação pela FCT/UNESP de Presidente Prudente na disciplina 'Tópicos Especiais: A Ontologia de Lukács Contribuições para a Pesquisa em Educação', realizada no 1º semestre de 2019 e ministrada pelo Prof. Dr. Rafael Rossi (UFMS-Campo Grande) e pelo Prof. Dr. Irineu

Aliprando Tuim Viotto Filho (UNESP-Presidente Prudente). Além de retomar ideias fundantes Lukacsianas, onde o singular se apresenta na imediatez do fenômeno, discutimos também o quanto o universal, por sua vez, trata da totalidade histórico-social e o particular limita-se ao contexto em que o sujeito singular se manifesta, ou seja, na sua particularidade cotidiana. As discussões na disciplina esclareceram que nenhum fenômeno se expressa somente na sua singularidade ou universalidade, sendo que a tensão entre esses polos possibilita as particularidades, “espaço” onde a singularidade assume as especificidades pelas quais se constitui, considerando dada realidade, porém, como ressaltou Oliveira (2005), não de forma completa e nem universal.

As discussões naquela disciplina mostraram-me que a dialética singular-particular-universal é fundamental e, enquanto tal, indispensável para que se possa compreender a complexidade da universalidade (gênero humano) que se concretiza na singularidade (sujeito singular), numa dinâmica multifacetada, através das mediações sociais presentes na particularidade (vida cotidiana na sociedade capitalista). Tais reflexões e memórias sobre a dialética singular-particular-universal, certamente, ajudaram-me a compreender os nossos sujeitos de pesquisa nesse movimento, sobretudo porque ao construir teorias e conhecimentos para intervir na realidade da escola pública, os mesmos realizaram esse movimento, o qual será por nós resgatado durante a análise dos dados coletados e que enfatizam as suas memórias de atuação na universidade pública e a sua relação com a escola pública, com a educação dos filhos das classes populares e trabalhadoras, com o papel do diretor na construção de um espaço democrático e com a formação continuada de professores em serviço e desde o interior da escola.

Enfim, são tantas e importantes memórias teóricas que estamos trazendo à tona, as quais, certamente, se apresentarão no processo de pesquisa e desvelamento dos dados ao lado dos sujeitos e sua respectiva análise de forma a chegar na essência do trabalho realizado pelos sujeitos desde a universidade até sua chegada na escola pública, sendo que para a realização e aprofundamento da análise, terei ao meu lado os autores que ora memorizo e apresento ao leitor, sendo iluminado pelo método materialista histórico-dialético (MARX, 2011).

Neste contexto de apropriações teórico-críticas é importante resgatar mais uma memória, pois estive, por um curto espaço de tempo, ministrando aulas em cursos de

graduação de Pedagogia e História nas cidades de Avaré/SP e Pirajú/SP nos anos 2001 e 2002, momento em que a História da Educação, a Metodologia de Ensino de História, assim como a Teoria e Historiografia, ocuparam as minhas reflexões. Na época, na condição de mestre em educação, sentia a necessidade de estar ao lado dos professores em formação, dado o compromisso que alimentava em formar os formadores de crianças e jovens das escolas públicas do nosso país. Aquela fase exigiu um aprofundamento maior na História e Filosofia da Educação, reflexões que aconteceram acessando estudiosos do método Materialista Histórico-dialético e autores da Psicologia histórico-cultural e Pedagogia histórico-crítica, influências significativas que marcaram e marcam de forma relevante as minhas memórias de apropriação crítica da filosofia marxista, da psicologia Vigotskiana e da Pedagogia histórico-crítica de Saviani.

Foi justamente nesse movimento de apropriação crítica que aconteceu outro fato de extrema importância e significado e cuja memória resgato nesse momento, pois, ao receber um presente; falo dos livros de Antônio Gramsci, *Os intelectuais e a organização da cultura* e *Concepção dialética da história*, pude reconhecer duas obras fundamentais que apresentavam e ainda me apresentam importantes discussões sobre a unidade entre teoria e prática, sobre a compreensão da realidade popular e da necessidade de chegada ao pensamento filosófico crítico por meio da práxis social e educativa. Saliento que ao encontrar-me com o pensador italiano e suas reflexões, pude compreender os vínculos entre o “senso comum” e a esfera religiosa de um lado e a filosofia da práxis e a ciência do outro, além de compreender o tipo de relação que o marxismo, como filosofia da práxis, mantém com o “senso comum”, extraindo o seu 'bom senso' e chegar na filosofia no sentido de fazer avançar a consciência dos sujeitos das classes subalternas, para utilizar uma expressão Gramsciana.

Ao tomar as reflexões de Gramsci (2004) que mostram a necessidade de superação do senso comum dominado pelo folclore, mitos religiosos e pelo conhecimento cotidiano, percebi que o autor afirma que não é a superação pura e simples desses conhecimentos que farão a consciência avançar numa direção crítica. O autor esclarece que não devemos anular a importância da cultura popular na vida das pessoas, mas precisamos reconhecer o quanto o saber popular deve ser tomado como ponto de partida para a construção de conhecimentos, justamente para que se possa, a partir de uma análise materialista histórico-dialética, ser repensado, reelaborado e avançar-se do senso comum à consciência filosófica, como afirma Saviani (2000).

Temos compreensão de que a cultura popular tomada como ponto de partida, poderá fazer avançar o conhecimento desde o senso comum, respeitando-se as raízes e os costumes populares, sem nos limitarmos a permanecer neles e chegarmos aos conhecimentos humano-genéricos construídos pela humanidade (DUARTE, 1995), vez que esse é o caminho de construção da consciência crítica em que se parte da realidade empírica para chegar-se à realidade concreta. Concreta abstrata em um primeiro momento, justamente porque é construída por meio de conceitos e generalizações fundamentais do pensamento humano, mas que possibilita à nossa consciência avançar do senso comum para tornar-se filosófica e crítica a partir da análise histórica, mais elaborada, unitária e coerente.

Nesse processo de resgate de conhecimentos e de nossa memória teórica e filosófica, um outro livro tornou-se único para um historiador preocupado com a educação e seu título é '*História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*' de Mário Alighiero Manacorda (2006), obra de fundamental importância nesta fase de consolidação de novas perspectivas de compreensão da história e consolidação de uma visão de mundo histórico social. Esta obra, um clássico da História da Educação, mostra as ideias pedagógicas de cada tempo histórico, do Egito à contemporaneidade, passando pela Grécia, Roma, toda Idade Média e Moderna até chegar em nossos dias, mostrando a construção do processo histórico relacionado à educação com suas manifestações e contradições que engendram as ideias pedagógicas, um livro todo ele construído a partir do método materialista histórico-dialético.

Nesse movimento de construção dos saberes sobre a educação, Manacorda (2006) nos apresenta um novo elemento que hoje se aloja em nossa memória teórica, ensinamento que se transformou em ação e consolidou-se em na nossa vida acadêmica. O autor nos mostrou uma nova sociabilidade presente na cena histórica do socialismo, protagonizado por Marx e Engels dentre muitos outros autores seguidores da tradição marxiana. Manacorda enfatizou e deixa claro a importância de um socialismo científico, uma teoria social que tem na sua essência a necessidade de se construir consciência de classe, que viria através da "Pedagogia Social", ação educativa que mostra o quanto é preciso lutar contra o trabalho alienado e atender as necessidades vitais do operário. Acrescenta o autor que esse sujeito, membro da classe trabalhadora, que precisa conquistar o tempo para o seu crescimento intelectual, colaborando para a riqueza social

e assim desenvolver necessidades e capacidades superiores que todos os seres humanos merecem desenvolver ao longo do seu processo de humanização.

Manacorda (2006) ao discutir a educação no século XX, nos lembra sobre a importância de John Dewey nos EUA e a escola do aprender fazendo, de Nadejda Krupskaya e Moisey Pistrak na Rússia com a escola politécnica do trabalho e ainda salienta a importância de Antonio Gramsci que em seus '*Cadernos do Cárcere*' ao fazer uma análise da crise que apresentava a organização escolar, cuja solução encontrava-se na escola unitária. Tais reflexões construídas ao longo do tempo e decorrente de importantes leituras, povoam minha memória como professor e pesquisador em educação e inquietam-me no que se refere à possibilidade de transformação real do professor e da escola por meio da apropriação de conhecimentos críticos e pela organização coletiva dos sujeitos que participam da escola.

Ao redirecionarmos as nossas memórias teóricas e filosóficas em educação para o Brasil, nos recordamos que, além de Paulo Freire, inicialmente e Dermeval Saviani em seguida, temos outros autores e obras importantes, tal como já destaquei e reitero a importância de Paolo Nosella em sua obra '*Qual compromisso político?*' (2002), que nos mostra a importância de o intelectual estar engajado politicamente através de seus manifestos. A discussão do autor enfatiza que muitos educadores e teóricos da educação, mesmo com o retraimento do pensamento marxista no Brasil (décadas de 1970/80), criaram condições de resistência, como foi o caso da 1ª turma de Doutorado em Filosofia da Educação da PUC/São Paulo, que tinha à frente o eminente intelectual Dermeval Saviani que ministrou a disciplina 'Teoria da Educação', cuja ementa salientava o estudo sobre Gramsci, buscando-se detectar possíveis elementos que apontassem na direção de uma teoria da educação brasileira (NOSELLA, 2002).

É nesse período que a literatura sobre Gramsci se espalha pelas faculdades de educação de todo o Brasil, sendo que renomados intelectuais que atuam com educação, ainda hoje, iniciaram suas primeiras reflexões naquele período e ao lado do Professor Saviani na PUC/SP. Nunca é demais salientar que ele, o professor Dermeval Saviani que fundou importante movimento na educação brasileira, a Pedagogia histórico-crítica. Para citar apenas alguns intelectuais que estavam ao lado de Saviani como seus estudantes na Pontifícia Universidade Católica encontramos Gaudêncio Frigotto, Cipriano Luckesi, Selma Garrido, Paolo Nosella, José Carlos Libâneo, Vítor Henrique

Paro, Celestino Alves da Silva Junior e José Misael Ferreira do Vale, sendo que, dentre aqueles estudantes, hoje importantes intelectuais da educação brasileira, os dois últimos da lista foram por nós entrevistados para a construção desta tese de doutorado.

Destaco novamente Paolo Nosella que produziu uma importante história sobre a intervenção dos intelectuais na sociedade, sendo um convicto Gramsciano, demonstrou este perfil já em suas principais publicações. Com base na ação e produção daquele pensador italiano, Nosella confirma o quanto Gramsci se posicionou como um homem engajado politicamente que toma a educação como questão central no processo de construção do sujeito revolucionário, enfatizando que o intelectual não pode aceitar os termos da luta, sem questionar como estão apregoados e como se apresentam na realidade concreta. Posso afirmar com muita tranquilidade que as leituras e estudos sistemáticos sobre o compromisso político do intelectual provocaram forte sentimento de que a participação dos intelectuais no âmbito da política é um fato, mais do que um fato, uma necessidade ética, sendo que os sujeitos da nossa pesquisa, ao longo das entrevistas realizadas, deixaram isso evidente.

Enfim, minhas memórias teórico-metodológicas e críticas têm sido construídas como síntese de um longo processo de estudos e formação intelectual, as quais, ao elaborar esta tese de doutorado, tornam-se a base fundamental para que possamos pensar no papel dos intelectuais em educação e sua importância no processo de efetivação de uma educação escolar e de uma escola pública de qualidade e voltada à construção de sujeitos que poderão construir as transformações necessárias na direção da emancipação humana e social.

Torna-se, portanto, diante dessa importante tarefa de transformação humana e social, a superação contumaz da sociedade do capital, tal como apregoa István Mészáros em sua obra 'O século XXI: socialismo ou barbárie?', obra em que o autor nos faz pensar da necessidade premente da organização coletiva para a superação dessa forma de organização social, pois "a lógica do capital é inseparável do imperativo da dominação do mais fraco pelo mais forte" (MÉSZÁROS, 2003, p.12).

Nos esclarece ainda Mészáros (2003), que o sistema se encontra em crise e não se trata somente de uma crise passageira e superficial do capitalismo, mas sim, de uma crise estrutural do próprio capital, a qual, segundo reflexões do Professor Rafael Rossi, apresenta quatro características que nos permitem compreender um dos períodos mais



drásticos já enfrentado pela humanidade. O caráter global da crise, pois não há lugar, espaço ou território que consiga permanecer isento das suas consequências; há também, o caráter multidimensional da crise, ou seja, todas as dimensões da vida humana são impactadas por essa crise estrutural do capital. Temos que identificar, ainda, segundo o Professor Rossi, o caráter territorialmente desigual e espacialmente articulado da crise, em que todos os lugares e territórios serão impactados de maneiras diferentes (violência urbana, devastação ambiental, crises na saúde e na educação etc.) ocasionados pelos desdobramentos destrutivos do capital. Por fim, conclui o Professor, temos o perverso desafio histórico, qual seja, ou a humanidade supera a totalidade deste sistema social de prevalência do capital sobre os seres humanos e a natureza ou, como a realidade tem demonstrado de modo cada vez mais avassalador, a própria existência da vida humana correrá risco em decorrência de guerras, desemprego, violências várias, destruição ambiental dentre outras formas de barbárie que já se apresentam na atualidade e cuja tendência é de crescimento, lamentavelmente!

Para concluir nossas reflexões acerca dessa investida predatória do capital na vida em sociedade, nos remetemos novamente a Mészáros (2003, p.13) ao reiterar que, para conseguirmos imaginar uma resposta historicamente viável para os desafios presentes em decorrência da crise do capital, nos resta,

Enfrentar a necessidade sistêmica de o capital subjugar globalmente o trabalho por meio de toda e qualquer agência social específica capaz de assumir o papel que lhe for atribuído. Naturalmente, tal confrontação só será viável por meio de uma alternativa radicalmente diferente do impulso do capital em direção à globalização imperialista/monopolista, no espírito do projeto socialista, corporificado num movimento progressista de massa (MÉSZÁROS, 2003, p. 13).

Enfim, torna-se importante e fulcral enfatizar que o capital é dependente do trabalho humano, dado que "o capital é nada sem o trabalho e sua exploração permanente", como salienta Mészáros (2003, p.105). No entanto, o trabalho, por sua vez, tem uma dependência relativa e historicamente criada e, portanto, historicamente superável em relação ao capital ou, poderíamos afirmar que "o trabalho não está condenado a continuar eternamente preso no círculo vicioso do capital", tal como nos esclarece Mészáros (2003, p.105-106).

Enfatizamos que essa compreensão Mészárianiana nos remete a pensarmos sobre a importância de um trabalho educativo crítico na escola pública e voltado aos filhos das classes trabalhadoras, pois, concordamos com o autor quando afirma que o trabalho

pode libertar-se da alienação do capital, sendo que esse processo de libertação será conquistado pela organização dos próprios trabalhadores.

Na escola pública, ao pensarmos no trabalho educativo desenvolvido pelos professores e outros educadores que lá se encontram, defendemos que eles poderão conquistar a sua independência ao construírem um trabalho associado que ganhe contornos próprios e originais em direção à autonomia da escola. Desta forma, esse coletivo organizado de educadores, desde o interior da escola atual, como tem defendido Viotto Filho (2009; 2014; 2019), poderão contribuir para a construção de sujeitos críticos e conscientes, ainda que diante dos abusos do capital, para que possam se organizar em forma de um movimento social educativo e engendrar novas possibilidades de trabalho que surja no interior da escola e consiga espalhar-se para outras instituições e segmentos sociais no sentido de superar a sociedade do capital e resgatar a sociedade dos seres humanos e seu processo de desenvolvimento e humanização. Essa forma de trabalho associado desde o interior da escola, segundo nossa avaliação, engendrará a construção de sujeitos sociais ativos e críticos, capazes de coletivamente efetivar ações transformadoras do real.

Temos claro o quanto os sujeitos de nossa pesquisa, cada um à sua forma e de acordo com suas possibilidades, tiveram aspirações e construíram ações críticas e transformadoras ao longo de suas trajetórias na UNESP. Nossos sujeitos de pesquisa conseguiram realizar ao longo de sua atuação, tal como demonstraremos no decorrer da exposição e análise de suas narrativas, projetos e produções, atividades de natureza humanizadora e emancipatória, próprias de intelectuais que assumem o compromisso com os sujeitos que se encontram na escola pública, os filhos das classes oprimidas e trabalhadoras da sociedade.

Nesse sentido, retomamos mais uma memória pessoal importante, advinda da leitura de István Mészáros em seu livro 'A educação para além do capital'; memória essa aliada à dos nossos sujeitos de pesquisa. É Mészáros (2003, p.109) quem afirma o quanto assumir uma educação para além do capital nos impulsiona a pensar a sociedade a partir do parâmetro humano e não do capital, sendo que essa tomada de decisão valorativa e ético-política exige, necessariamente, a efetivação de um trabalho coletivo e associado em direção à "superção da lógica desumanizadora do capital que tem no individualismo, no lucro e na competição seus principais fundamentos".

Resgatamos as proposições Gramscianas acerca do trabalho e enfatizamos o papel preponderante do trabalho educativo crítico na escola pública como um ato intencional de colocar fim à separação entre o homo faber e o homo sapiens e resgatar o sentido estruturante da educação e sua relação significativa com o trabalho vital. Há que se valorizar as possibilidades criativas, humanizadoras e emancipatórias do trabalho educativo na educação escolar, tanto dos seres humanos no plano de desenvolvimento de sua consciência crítica, quanto da sociedade na sua totalidade em direção à construção de uma sociedade socialista.

Por fim, reiteramos os esclarecimentos de Mészáros (2003, p.109) na direção da construção desse processo de emancipação humana e social, sendo que devemos implementar esforços coletivos ao assumirmos o desafio histórico em direção a superação do capital e construção do socialismo, isso enquanto ainda há tempo, pois encontra-se à nossa frente o século do 'socialismo ou barbárie' e, reiteramos mais uma vez, a educação das massas torna-se imprescindível tal como afirmava Gramsci e agora Mészáros, sendo que a escola pública e os sujeitos que dela participam, tal como temos percebido, assumem papel preponderante e revolucionário nesse processo de transformação.

Ao concluirmos nossas memórias pessoais nesta seção, queremos coroá-las pelas reflexões de Mészáros (2005, p.76) e torna-se importante reafirmar que "a nossa época de crise estrutural global do capital é também uma época histórica de transição de uma ordem social existente para outra, qualitativamente diferente", sendo que uma educação 'para além do capital' poderá contribuir sobremaneira para com a efetivação desse desafio histórico. Nossa tarefa, então, como educadores críticos de perfil nacional-popular, é engendrar reflexões e construir consciências críticas e voltadas ao processo de transformação dos seres humanos e da sociedade na sua estrutura e dinâmica e para além do capital. Para Mészáros (2005, p.76), a "transformação social emancipadora e radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo", situação necessária e imprescindível para a superação do capital e construção de uma nova sociabilidade de natureza socialista.

## **2. MEMÓRIAS DO PESQUISADOR: Valorização da competência técnica e compromisso político dos intelectuais em educação da UNESP - a compreensão e o desvelar do objeto de pesquisa**

Nesta seção mostrarei, a partir das minhas memórias, alguns processos diretamente relacionados à configuração dos saberes sobre o nosso objeto de estudo e os sujeitos que irão compor conosco o processo de construção e compreensão dos dados identificados durante o processo de pesquisa. Esta configuração primária do processo de pesquisa teve como base os projetos inovadores de extensão e pesquisa realizados entre a UNESP e município, identificando fatos que denotaram a competência técnica e compromisso político presente em cada um dos sujeitos da nossa pesquisa, no sentido de conhecer e desvelar a realidade por meio das memórias desses sujeitos, assim como constatando por meio de suas produções publicadas, a sua atuação crítica em defesa da escola pública ao longo de sua carreira no interior da UNESP.

Destaco em minhas memórias alguns projetos inovadores da FC/UNESP de Bauru e relembro que no Brasil, o Movimento da Reforma Psiquiátrica se iniciou na década de 1970 e Bauru teve um papel preponderante nesta história. O Dia Nacional da Luta Antimanicomial foi escolhido como 18 de maio, sendo que no ano de 1987 foi realizado o Encontro dos Trabalhadores da Saúde Mental na cidade de Bauru pois crescia a atenção humanizada à saúde mental. Tivemos assim, projetos de caráter social no município, por exemplo: NAPS (Núcleo de Apoio Psicossocial) coordenado pela Prof<sup>a</sup> Adriana Josefa Ferreira Chaves, contemporânea e colega de profissão dos nossos sujeitos de pesquisa Ana Maria Lombardi Daibem e José Misael Ferreira do Vale. E mais, a Prof<sup>a</sup>. Adriana esteve, em 2005, mesmo aposentada, à frente da implantação na FC/UNESP do Núcleo de Estudos de Práticas Pedagógicas (NEPP), uma forma de promover a educação continuada dos professores da universidade e contou com a ajuda da Prof<sup>a</sup>. Ana Daibem. A Prof<sup>a</sup> Adriana Chaves também foi responsável pelo Núcleo de Ensino Renovado (NER), sendo que na época, o Prefeito de Bauru criou uma Comissão da Secretaria Municipal de Educação chefiada pela Prof<sup>a</sup> Adriana e teve como assessor acadêmico o professor José Misael Ferreira do Vale, fato que deu suporte e possibilitou a implantação dessa proposta como política educacional do município e, simultaneamente de desenvolvimento do EJA (Educação de Jovens e Adultos) no município.

Docente do Departamento de Psicologia, a Prof<sup>a</sup> Adriana Chaves faleceu em 2010, mas a sua passagem pela FC/UNESP de Bauru promoveu uma história da educação municipal e acadêmica muito valiosa. A sua presença e atuação sempre demonstrou uma intensa luta pela educação e sua defesa como um importante caminho para a conquista da inclusão e justiça social. Suas atitudes acadêmicas, projetos e atuação sempre foram muito marcantes, conscientes e altamente politizadas. Sobre a consciência crítica a Prof<sup>a</sup>. Adriana dizia, conforme nos lembra a Prof<sup>a</sup>. Ana Daibem, que esta energia criadora consciente precisa de “espaços de reflexão e circulação de ideias”, sendo que “somente o exercício da liberdade possibilita essa oportunidade”. É preciso, segundo as palavras da Prof<sup>a</sup>. Adriana Chaves, novamente recordadas pela Prof<sup>a</sup>. Ana Daibem, “agrupar as pessoas, sem preconceitos e sem levar em conta as ideologias para se chegar à liberdade e à verdade”. Neste contexto a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Maria Lombardi Daibem presta homenagem a sua amiga Adriana e fala em nome do NEPP como gestora do Núcleo que também foi lembrando que “a Adriana foi a grande mentora do Programa Institucional de Formação Pedagógica, o PROGRAD na UNESP, assumindo sua coordenação de 2005 a 2008, que gerou o NEPP”.

Foram também os docentes e pesquisadores da UNESP-Bauru, principalmente dos Departamento de Educação e Psicologia, por meio de convênio com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e Delegacia de Ensino de Bauru, que alavancaram a proposta de formação continuada de professores de escolas públicas estaduais de Bauru e outras cidades do Estado de São Paulo, o Programa PEC (Programa de Educação Continuada) da SEE, cuja finalidade voltava-se a formação para a melhoria do ensino na escola básica. Esse importante Programa teve suas versões no final da década de 1990 e foi protagonizado pelos docentes da UNESP-Bauru e constituiu-se como um programa de formação continuada qualitativamente diferenciado e abrangente quanto ao público de professores atendidos em diferentes cidades da região de Bauru/SP (SÃO PAULO, 1996; 1998). Os docentes pesquisadores da UNESP-Bauru, dentre eles o Prof. Dr. Misael Ferreira do Vale, a Prof<sup>a</sup>. Ana Maria Daibem, a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria da Gloria Mingui, o Prof. Dr. Danilo Da Cás dentre outros do Departamento de Educação, como também a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Adriana Ferreira Chaves, a Prof<sup>a</sup>. Marisa Eugênia Melilo Meira Ragonesi, a Prof<sup>a</sup>. Ligia Marcia Martins, a Prof<sup>a</sup>. Sueli Terezinha Ferreira Martins dentre outros professores do Departamento de Psicologia, como também a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Saleti Alberti e Prof<sup>a</sup>. Loriza Lacerda do Departamento de Ciências humanas da

UNESP-Bauru dentre outros docentes, fizeram parte como idealizadores e realizadores do PEC nas suas diferentes versões.

Apono que esses fragmentos acima sobre as memórias de conhecimento, projetos e intelectuais da UNESP-Bauru representam o núcleo de questionamentos que redundaram na realização de nossa pesquisa de doutorado. Em 2016 já carregava o desejo de investigar a categoria intelectual orgânico e tinha uma boa noção que o contexto acima tinha como protagonistas docentes da UNESP. As leituras e análises a respeito desses sujeitos nos levaram para um segundo conteúdo da matéria, eles carregavam interesse pela cultura popular, agora confirmados nas memórias e na sua atuação e produção bibliográfica. Narro daqui para frente como surgiu o interesse pelo binômio nacional-popular durante o processo de criação e da sua incorporação nesta tese que ora realizamos a exposição.

### **2.1. Memórias teóricas e conceitos: a compreensão do objeto**

Pensamos ser importante delimitar o contexto histórico que marcou a chegada dos nossos sujeitos de pesquisa na UNESP e no bojo desse processo as memórias teóricas que mostravam que era possível estender o conceito de intelectual orgânico para intelectual orgânico de perfil nacional-popular. Neste processo de compreensão do objeto e o seu desvelamento, sentimos a necessidade de buscar grandes eixos de discussão na sociedade, dos quais estavam neles a criação da UNESP: cultura de resistência nos anos 1960-70, corrupção e abertura política, passando por eles, os temas: teologia da libertação, Constituição de 1988, o sindicalismo, partidos políticos, o avanço neoliberal, direitos humanos, reforma agrária, racismo, direitos da mulher e dos índios.

Temas que anunciavam uma mudança radical no cenário político e que ressoaram, acreditamos nisso, no referencial teórico e visão de mundo dos intelectuais deste contexto, inclusive os nossos sujeitos de pesquisa. Nesse movimento, retomo as leituras que fiz sobre este contexto e as memórias que ficaram, e deste movimento consegui olhar para alguns intelectuais que hoje e agora demonstram, para mim, possuir um perfil nacional-popular, perfil este que se aproxima das causas populares.

Vamos nos embasar em algumas obras para descrever rapidamente esse contexto e as minhas hipóteses. No tema sobre cultura de resistência nos anos 1960-70 temos a obra de Galvão e Bernardet - *Cinema* (1983) que pode nos dizer muita coisa. Os autores

discutem a conexão dos conceitos nacional-popular que são alvos de críticas no cinema brasileiro dos anos 1950 e 1960. Para eles, o contexto relacionou a identidade do nacionalismo com interesses manifestados pela população, mas os conflitos e lutas de classe não entravam nesta pauta. O acesso a essa obra me permitiu perceber o equívoco conceitual referente à distorção dada ao binômio: nacional-popular, ou seja, este conceito requer novos ângulos para perceber que esta “dupla” pode significar também compromisso com as causas populares. Por isso que defendemos o binômio, pois vemos nesta composição sujeitos que estão mais afinados com as causas populares, entre elas, por exemplo, com a educação escolar ou educação popular.

Ainda dentro deste assunto sobre o binômio quero destacar alguns intelectuais que se encaixam neste conceito, isso em nossos fundamentos. Destaco a obra de Darcy Ribeiro, *Confissões* (1997) que é uma autobiografia daquele que lutou pelos direitos da cidadania e dos índios, sem falar que foi fundador da UnB. Ferrenho opositor da ditadura civil-militar (1964 a 1985) e um dos idealizadores dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), com certeza uma ótima leitura que revela muito do que foi o Brasil nesta época. Pode se dizer que Darcy Ribeiro é um intelectual orgânico acadêmico com perfil nacional-popular pois, grosso modo, uma de suas bandeiras era de levar uma escola de qualidade à classe popular e atingir o seu protagonismo.

Sob a influência do tema Abertura Política, destaco outro intelectual que estudou movimentos urbanos, em especial, a atuação de um metalúrgico que se destacou nas greves operárias no ABC paulista, falo da obra de Frei Betto, *Lula – biografia política de um operário* (1989). Esta produção revela um Brasil em crise e que ansiava por mudanças, mas que tinha os interesses da grande mídia na contramão dos interesses populares. O enunciado poderia ser outro: biografia de um intelectual orgânico sindicalista de perfil nacional-popular pois, como sabemos, suas bandeiras passavam pelo fortalecimento da classe trabalhadora, distribuição de renda, republicanismo e consolidação da democracia.

Sobre os intelectuais que estudaram a inteligência neste contexto dos anos 1980 e 1990 tínhamos os adeptos da Teologia da libertação que atuavam nas comunidades de base, ou unidades mobilizadoras de atuação, onde participaram da construção de inúmeros movimentos sociais importantes, por exemplo, os movimentos de camponeses sem terra. Além de mobilizar-se através da conscientização de ações, atitudes e atos

(greves). Essas ideias estão presentes mais uma vez na obra de Frei Betto, *O que é a Teologia da Libertação* (1984). Frei Betto, tudo indica que sim, outro exemplo de intelectual orgânico cristão de perfil nacional popular, pois a sua bandeira diz que o evangelho deve libertar e não oprimir. Aos homens da igreja, segundo os seus fundamentos, as bem-aventuranças que anunciam a felicidade, dirigidas aos cristãos, devem proclamar e mostrar a libertação e não o conformismo ou à alienação. Dentro deste mesmo espectro destacamos Michel Lowy, *Marxismo e Teologia da Libertação* (1991), adepto de um marxismo não cristão, porém aberto a esse evangelho da libertação que se propagou na América latina.

Neste contexto de transição, ao qual os nossos sujeitos de pesquisa estavam submetidos, tivemos a criação em 1976 da UNESP (decorrente da unificação dos institutos isolados), isso em plena ditadura civil-militar (1964 a 1985). A Universidade Estadual Paulista mostrou ao longo dos anos, que mesmo sendo uma reivindicação da elite interiorana, revelou através da qualidade do seu ensino, pesquisa e serviços de extensão a comunidade, que a sua função social instituía-se ao construir conhecimentos e desvelar a realidade da forma mais fidedigna possível, além de se manter atenta no sentido de garantir o acesso ao conhecimento para os sujeitos oriundos das classes populares e na construção de pesquisas com objetividade social e coerentes com a realidade do Estado de São Paulo e também de outras regiões do Brasil.

Destaco uma importante obra que ocupou minhas reflexões ao longo desse processo de formação no doutorado, trata-se da obra *'Brava Gente'* de autoria do intelectual Prof. Dr. Bernardo Mançano Fernandes da FCT/UNESP-Presidente Prudente, obra decorrente de pesquisa realizada com um dos principais dirigentes do MST João Pedro Stédile na região do Pontal do Paranapanema/SP. Essa obra, além de esclarecer o contexto sobre as desigualdades provocadas pelo latifúndio que está concentrado em poucas mãos, também forneceu ótimas pistas sobre uma possível metodologia de compreensão acerca da narrativa, tendo em vista que o professor Bernardo, doutor em Geografia, e o líder do MST, através de uma entrevista dialogada, elucidam o movimento popular mais importante do país nesta transição para o Século XXI. Temos aqui outro exemplo, este bem evidente: de um lado o intelectual orgânico acadêmico de base e perfil nacional-popular e do outro um intelectual orgânico de base cunhado no interior do movimento social de luta pela terra. Neste caso utilizar o conceito nacional-popular seria redundante, pois como sabemos, a sua bandeira é levar



o conhecimento sistematizado ao grupo ou movimento do campo, intelectualizá-los para preservar a cultura popular, isso significa consciência de classe para enfrentar o sistema latifundiário.

Outra obra interessante é o trabalho de Fernando Haddad que explora o pensamento da esquerda brasileira, em especial, a avaliação social, manifestos e esperanças de grandes pensadores do contexto que antecipa a transição para o Século XXI. São nove intelectuais que foram entrevistados sobre os problemas sociais e dos caminhos que a esquerda deveria tomar nesta passagem, são eles: Paul Singer, Emir Sader, Roberto Schwarz, Maria da Conceição Tavares, Francisco de Oliveira, Luiz Felipe Alencastro, Paulo E. Arantes e Fábio Konder Comparato. O autor também se encaixa na conceituação intelectual orgânico acadêmico de perfil nacional-popular, com forte enunciado ético, transita facilmente da discussão academicista para a prosaica, sem perder a essência dos conteúdos abordados, o que o credencia como homem público que respeita e valoriza a cultura e a classe popular.

Destaco daqui para frente vários intelectuais que se debruçaram, neste contexto, para estudar a inteligência brasileira; obviamente que as características metodológicas os colocam de forma mais conservadora perante a realidade, são pesquisas eminentemente bibliográficas. Muitos são orgânicos, pois estão a serviço de uma instituição (universidade ou jornal), mas não são “comissários” de grupos dominantes (intelectuais tradicionais), mas estudam tanto os intelectuais tradicionais como os orgânicos. Temos que resgatar em nossa memória a obra de Wilson Martins, *História da inteligência brasileira* (1978), onde o autor fez uma extensa pesquisa a partir das fontes primárias, passando pela literatura e crítica literária, sociologia, filosofia e as ciências para discutir o processo histórico de construção e compreensão da realidade brasileira. Temos ainda com Reginaldo Moraes, *Inteligência brasileira* (1986), as análises sobre obras e movimentos significativos do Século XX, ou seja, estamos falando da produção de Caio Prado Junior, do Integralismo, da produção de Gilberto Freyre e de Anísio Teixeira e da Pedagogia Liberal, da produção de Florestan Fernandes e Darcy Ribeiro e da influência do ISEB (Instituto superior de Estudos Brasileiros), criado em 1955 e extinto pela ditadura civil-militar (1964 a 1985).

Nelson Werneck Sodré com a obra *A ideologia do colonialismo* (1984) trabalha diferentes momentos da submissão dos intelectuais brasileiros aos modelos estrangeiros;

esses pensadores são do final do Século XIX e começo do Século XX, dentre eles estão: Sílvio Romero, Euclides da Cunha e Oliveira Vianna. Não podemos nos esquecer que Sodré em 1966 escreveu *A história da imprensa no Brasil*, uma grande fonte de informações sobre jornais, posturas políticas e a perseguição governamental aos opositores, obra de muita qualidade deste historiador. Em João Quartim de Moraes, *História do marxismo brasileiro* (1998), quando explora as ideias desenvolvidas pelos marxistas brasileiros entre 1945 e 1964. Isto significa a noção de democracia e as relações entre o nacional-desenvolvimentismo com o ISEB. Moraes destaca que esses intelectuais sofreram grande influência de Gramsci e Althusser.

Além da influência endógena, também o olhar exógeno sobre o contexto brasileiro foi lançado sobre a nossa inteligência, situação que o sociólogo francês especialista em América latina, Daniel Pécaut em sua obra '*Os intelectuais e a política no Brasil*' (1990) mostra e salienta que grande parte dos intelectuais brasileiros, dos anos 1920 até os anos 1980, não conseguiram se desprender de uma visão classista, egocêntrica e elitista, pois os mesmos acreditavam que o povo poderia ser facilmente manipulado e que importantes decisões do país deveriam estar em suas mãos .

Em 1999 surgiu uma importante obra sobre a história intelectual do Brasil: o livro organizado por Lourenço Mota intitulado '*Introdução ao Brasil: um banquete no trópico*'. O autor realiza uma análise do contexto histórico e da biografia dos seguintes intelectuais: Eduardo Prado - *A ilusão americana*; Euclides da Cunha - *Os sertões*; Capistrano de Abreu - *História colonial*; Paulo Prado - *Retrato do Brasil*; Gilberto Freyre - *Casa Grande e Senzala*; Sérgio Buarque de Holanda - *Raízes do Brasil*; Caio Prado Júnior - *Formação do Brasil Contemporâneo*; Victor Nunes Leal - *Coronelismo, enxada e voto*; Celso Furtado - *Formação econômica do Brasil*; Oliveira Vianna - *Instituições políticas brasileiras*; Raymundo Faoro - *Os donos do poder*; José Honório Rodrigues - *Conciliação e Reforma no Brasil*; Florestan Fernandes - *A revolução burguesa no Brasil*; Antonio Candido - *A formação da literatura brasileira*. Em 2001 surge *Introdução ao Brasil: um banquete no trópico II*, inclusão de outras resenhas dos mesmos autores e a presença da bibliografia e biografia de Darcy Ribeiro, em especial, *Os índios e a civilização*.

O processo de participação dos intelectuais na cultura e nas relações sociais está intimamente relacionado com o fortalecimento das intervenções dos “artistas liberais”

ou intelectuais e cientistas junto à sociedade civil, sobretudo a partir do século XIX, através das reformas administrativas promovidas por sistemas governamentais com princípios democráticos e de interesse do bem público. Se congrega a esses fatos, os concursos de acesso aos cargos públicos, estruturação de um sistema escolar público, além, obviamente, da modernização das universidades. Tais mudanças que foram alavancadas pelo espírito laico que tomaria o país, o seu protagonismo nas relações governamentais e civis potencializou a chegada da intelectualidade como classe dirigente e que tem condições de realizar uma análise fidedigna da realidade.

Enquanto os liberais defendem que o intelectual deva ter autonomia cultural e científica, os progressistas focam no compromisso político e engajamento social. Para Norberto Bobbio esse engajamento político terá o compromisso constante com o contraditório, e esclarece como deve ser *“a função dos homens de cultura numa sociedade democrática é semear dúvidas e não recolher certezas, é ajudar a um lado entender as razões do outro para melhor decidir”* (1995, p. 6). Reforça Nosella que para o autor, a relação do intelectual com a sociedade é histórica e que para ele o que importa não é ser indiferente e distante em relação às agruras que atormentam a sociedade, mas o que pesa são as ações e posicionamento do intelectual em relação às demandas sociais, que dará o tom da sua inteligência (manifesto). Nesses dias difíceis, onde a democracia está em jogo, o papel do intelectual engajado deverá mostrar a importância da justiça social em seus manifestos, sem perder a liberdade e autonomia do pensamento crítico e criativo.

## **2.2. Memórias da formação e categorias: o desvelar do objeto**

Sobre as minhas memórias mais recentes, elas confirmam o nosso esforço em atingir unidade em nosso conhecimento; destaco a minha participação no Grupo de Estudos que possibilitou mais consistência sobre o método histórico-dialético, além de ampliar a visão e cuidados sobre os dados empíricos em uma pesquisa. Este grupo e as orientações ajudaram-me na definição das categorias, assim como a certeza de que elas são históricas e dialeticamente determinadas.

Carreguei para a nossa pesquisa, a vivência com a disciplina 'Epistemologia e Métodos de Pesquisa em Educação', cursada sob supervisão do Prof. Dr. Alberto Albuquerque Gomes. Na disciplina fizemos uma importante revisão sobre o positivismo, especificamente como teoria da história e procedimento de pesquisa.

Discutimos que nessa teoria o conhecimento histórico é livre de todo o fator subjetivo (emoções e condicionamentos sociais), um modelo mecanicista de conhecimento no qual não existe interdependência entre o pesquisador e o objeto do conhecimento. Caberia ao pesquisador um papel receptivo, passivo e contemplativo, onde a história surgiria espontaneamente da coleta e ordenação de um número suficiente de fatos bem documentados. Em síntese, o curso nos mostrou que o pesquisador positivista considera a sociedade um todo harmonioso, passível de ser conhecido da mesma forma que a natureza, sem interferência ativa do pesquisador (seus valores, visões de mundo, ideologias, condicionamentos sociais). Até parece uma postura ingênua sobre o mundo e difícil de aceitar, que o posicionamento positivista ainda se faz presente no interior das ciências humanas e sociais e nos diferentes contextos acadêmicos. As discussões promovidas nesta disciplina nos levaram à seguinte reflexão: a pesquisa não é um pacote fechado que o pesquisador simplesmente abre e a utiliza. Existe um conjunto de possibilidades que o pesquisador percebe e desenvolve construindo aos poucos o seu objeto.

O nosso objeto de pesquisa relaciona-se com a identificação e compreensão do compromisso político e competência técnica dos intelectuais pioneiros dos cursos de pós-graduação em educação da UNESP, a partir de suas memórias e obras específicas sobre a escola pública. A nossa análise processual e dialética, irá nos possibilitar desvelar o quanto esses sujeitos construíram e se constituíram, ao longo de sua carreira, o que estamos chamando de perfil nacional-popular por protagonizarem ações voltadas aos interesses e necessidades das classes populares e trabalhadoras e sobre a melhoria e transformação da escola pública voltada à essas classes. Elegemos, portanto, como categoria essencial deste trabalho de análise a trajetória dos intelectuais orgânicos de perfil nacional-popular e pioneiros dos Programas de pós-graduação em educação da UNESP.

Essas concepções, lembranças e memórias serão avaliadas pelo crivo do compromisso político e competência técnica desses intelectuais, como afirmamos acima. Torna-se importante esclarecer que na efetivação desse processo de desvelamento crítico dos dados presentes na realidade dos sujeitos pesquisados, procuramos garantir uma homogeneidade epistemológica e metodológica norteada pelo método materialista histórico-dialético (MHD). De acordo com os pressupostos do MHD, a construção da pesquisa e a compreensão, desvelamento e análise dos dados da

realidade, depende de uma formação consistente, assim como vivência e compromisso com as questões do sujeito social, de valores baseados na igualdade e solidariedade e engajamento político do pesquisador, além do acesso às fontes (memórias, projetos inovadores e produções bibliográficas dentre outros dados da realidade), para se chegar o máximo possível, às múltiplas determinações do real.

O método materialista histórico-dialético ao engendrar as condições para a construção do conhecimento científico nos orienta, como afirma Lukács (2013, p.42) que precisamos saber decompor, por meio da análise abstrata guiada pelo pensamento, "o novo complexo do ser, para poder, então, a partir desse fundamento, retornar (ou avançar rumo) ao complexo do ser social, não somente enquanto dado e, portanto, simplesmente representado, mas agora também compreendido na sua totalidade real". Ainda esclarece o filósofo húngaro que a compreensão do ser social, considerando a irreversibilidade do caráter histórico desse sujeito, a reconstrução de sua existência não se dá por meio de experiências tal como acontece nas ciências naturais; em se tratando da compreensão de sujeitos sociais e no caso de nossa tese, a atuação dos nossos sujeitos como intelectuais preocupados com a escola pública e os sujeitos dela participantes, precisamos construir um conhecimento *post festum* sendo que o MHD é que possibilita ao pesquisador a realização dessa tarefa e a realizamos considerando os sujeitos na sua maturidade, seus conhecimentos e memórias de atuação, assim como de suas produções mais significativas, para, assim, compreendermos as tendências e direção do seu desenvolvimento ao longo do seu processo histórico no interior da UNESP, tal como orienta Lukács (2013).

Lukács (2013, p.43) salienta, ainda, que "a essência do trabalho humano consiste no fato de que, em primeiro lugar, ele nasce em meio à luta pela existência e, em segundo lugar, todos os seus estágios são produto de sua autoatividade", compreensão que nos orienta em identificar e compreender, por meio do pensamento, as múltiplas determinações do processo de trabalho dos nossos sujeitos da pesquisa, segundo os princípios do MHD, pois assim conseguiremos esgotar e tornar o mais fidedigna possível a nossa compreensão do processo de atuação dos nossos intelectuais sujeitos da pesquisa.

Ao se remeter a Marx n'O Capital, Lukács (2013, p.44) nos lembra que o trabalho vital e útil do ser social é condição para a sua existência e nele encontram-se as

possibilidades de criação de 'valores de uso' ou seja, "o valor de uso nada mais designa que um produto do trabalho que o homem pode usar de maneira útil para a reprodução da sua existência", sendo que no trabalho, portanto, encontram-se contidas as determinações essenciais do ser social. Essa compreensão, colocada pela teoria marxiana e corroborada por Lukács nos oferece as condições para ao entrarmos em contato com o trabalho dos nossos sujeitos, e ao escavarmos a sua existência na universidade, poderemos ter acesso à sua maneira de ser e existir como intelectual de perfil nacional popular como temos os identificado pois "o trabalho pode ser considerado o fenômeno originário, o modelo do ser social", conforme Lukács (2013, p.44).

Podemos compreender, portanto, que o ser social se faz, se objetiva, "durante a preparação e execução do processo de trabalho [sendo que nesse processo] se desenvolve o pensamento cientificamente orientado", como esclarece Lukács (2013, p.60-61) e essa, situação, por sua vez, possibilitará, mais tarde, o surgimento da ciência, "gênese que continuou a repetir-se, ainda que de formas muito diversas, através de toda a história da ciência até hoje". E reitera o autor,

Algumas grandes mudanças científicas tiveram suas raízes em imagens do mundo que pertenciam à vida cotidiana (ao trabalho), as quais, tendo surgido pouco a pouco, num determinado momento apareceram como radicalmente, qualitativamente, novas. A condição hoje dominante, onde o trabalho preparatório para a indústria é fornecido por ciências já diferenciadas e amplamente organizadas, pode esconder para muitos essa situação, mas do ponto de vista ontológico nada mudou essencialmente; seria até interessante considerar mais de perto, ontológico-criticamente, as influências desse mecanismo preparatório sobre a ciência (LUKÁCS, 2013, p.61).

E conclui o autor que a compreensão do trabalho tal como apresentado pela teoria marxiana, indica que por meio dele (o trabalho) que surge na ontologia do ser social "uma categoria qualitativamente nova com relação às precedentes formas do ser, tanto inorgânico como orgânico [e que] essa novidade consiste na realização do pôr teleológico como resultado adequado, ideado e desejado" (LUKÁCS, 2013, p.61). Podemos concluir, portanto, que a compreensão materialista histórica e dialética reforça que o trabalho "é a única forma existente de um ente teleologicamente produzido, que funda, pela primeira vez, a peculiaridade do ser social", tal como afirma Lukács (2013, p.61).

Enfim, para a efetivação do processo de construção de conhecimento nesta tese, tomamos o trabalho como categoria fundante do ser social, sendo que nossos sujeitos de

pesquisa, considerando suas memórias, conhecimentos, experiências de atuação e produções, foram por nós analisados diante dessa perspectiva, tal como nos orientou Lukács (2013).

No entanto, é importante esclarecer que somente o acesso aos dados dos sujeitos empíricos presentes nas narrativas e memórias do sujeitos, por si, não resolvem a questão da compreensão do real construído social e historicamente pelos mesmos, há que se desvelar, por meio de abstrações do nosso pensamento, os dados oriundos da realidade, organizar as informações, falas, expressões e manifestações dos sujeitos e confrontar esses dados com as produções objetivas dos mesmos, seus projetos e trabalhos efetivamente realizados na e pela escola pública, para, ao final do processo, conseguirmos chegar ao concreto pensado (formação do todo na mente do pesquisador) e, desta feita, identificarmos as conexões mais íntimas entre as fontes teóricas, memórias, narrativas, concepções, produções e outras objetivações materiais e imateriais relacionadas à compreensão do intelectual de perfil nacional-popular e comprometido técnica e politicamente com os sujeitos presentes na escola pública e com o seu processo de aprendizagem, desenvolvimento, humanização e emancipação, tarefa árdua, embora essencial, que nos dispomos a realizar nesta tese dada a importância e significado dos nossos sujeitos de pesquisa e o seu papel e atuação no interior dos Programas de pós-graduação em educação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", a nossa UNESP.

Em tempo, é fulcral esclarecer que existe uma diferença brutal entre as análises presentes nas concepções positivistas e dialéticas na relação com os dados da pesquisa. Os positivistas afirmam que o conhecimento deve iniciar-se das instâncias simples e seguir para instâncias mais elaboradas, pois são regidos pela lógica formal; já, para o materialismo histórico-dialético, o pesquisador deve ter em mente que a sua referência inicial são as situações presentes na realidade empírica que levarão à estruturação de categorias complexas e relacionadas ao real para compreendê-lo nas suas múltiplas determinações e para isso, o pesquisador realiza esse movimento de partir do empírico, realizar abstrações diversas e teoricamente respaldadas, para chegar à unidade mais simples do processo e retornar, sucessivamente, à realidade empírica inicial, agora reconhecida nas suas múltiplas determinações, como apregoou Marx nos 'Grundrisse' ao discorrer sobre o método histórico-dialético.

Em nosso caso, ao entrarmos em contato com os sujeitos e suas memórias, sobretudo por meio de suas falas e também de suas produções (Projetos, teses, livros e artigos), nos colocamos diante de intelectuais da educação, sujeitos que trabalham com produção imaterial pois veiculam ideias, pensamentos, conceitos e concepções e deste universo, elaboramos no plano do nosso pensamento a trajetória da realidade empírica, até as categorias mais simples e retornamos, pela obra do nosso pensamento, à realidade empírica compreendida de forma mais elaborada e na sua concreticidade (KOSIK, 2002), movimento que nos possibilitou compreender os nossos sujeitos e sua atuação e compromisso com a escola pública o mais fidedignamente possível.

Precisamos reconhecer o valor das reflexões de Rossi, Viotto Filho (2019), ao discutirem a pesquisa em educação e o compromisso do pesquisador em desvelar o real nas suas múltiplas determinações e concreticidade, considerando, para isso, o ponto de vista ontológico desse processo. O pesquisador, portanto, precisa assumir que no processo de construção do conhecimento, o polo principal está no objeto e não caberá ao sujeito pesquisador criar em sua mente um objeto abstrato, mas sim, traduzir por meio de um exercício intelectual rigoroso e por meio de conceitos, a realidade do próprio objeto em seu pensamento, no caso de nossa pesquisa, procuramos traduzir em nossos pensamentos a atuação dos intelectuais pioneiros da pós-graduação em educação da UNESP na sua relação com a escola pública.

Rossi, Viotto Filho (2019) lembram ainda que a relação entre consciência e realidade possui importante contribuição para a pesquisa, para não exigirmos da realidade algo que ela não possa oferecer. Quem oferece as possibilidades de intervenção prática do pesquisador no processo real não é a sua consciência, mas a própria realidade e sua objetividade material e imaterial. A consciência humana, por sua vez, possui um papel ativo na elaboração de reflexões, planejamento, articulação e acumulação do conhecimento, mas isto não quer dizer que ela tenha uma autonomia absoluta, como esclarece Lukács (1981). É a realidade, portanto, quem determina a prioridade ontológica, ou seja, é ela quem coloca os limites e possibilidades para os pensamentos do pesquisador atuar, tendo como referência a totalidade social (ROSSI, VIOTTO FILHO, 2019).

Por fim, ainda segundo Rossi, Viotto Filho (2019), a orientação crítica na pesquisa é indispensável, como demonstra toda a obra de Marx e também de Lukács,



Gramsci e outros autores marxistas, pois a crítica é fundamental para o avanço da ciência e deve constituir-se como crítica ontológica, pois carregada de objetividade social e, portanto, fundada na totalidade social. Realizar a crítica, segundo Rossi, Viotto Filho (2019) é confrontar determinados conhecimentos com o processo histórico real em seu movimento e dinamicidade, sendo que a história é crucial para a instauração da crítica ontológica.

É sempre importante retomarmos Marx (2005, p.146) ao nos remetermos ao conceito de crítica pois, como afirma o autor, "a crítica arrancou as flores imaginárias dos grilhões, não para que o homem os suporte sem fantasias ou consolo, mas para que lance fora os grilhões e a flor viva brote". E continua, "a crítica não é paixão da cabeça, mas a cabeça da paixão. Não é uma lanceta anatômica, mas uma arma (...). a crítica já não é fim em si, mas apenas um meio; a indignação é o seu modo essencial de sentimento, e a denúncia a sua principal tarefa" (Idem, p.147).

Salientamos que esse protocolo de procedimentos teórico-epistemológico, ontológico e metodológico de natureza crítica tem um único objetivo, qual seja, acessar e compreender as inúmeras determinações que o objeto de pesquisa está submetido e para isso, necessitamos, na condição de pesquisadores, de referências rigorosas que orientem o nosso pensamento para conseguirmos abstrair metodicamente e nos aproximarmos, o máximo possível, das condições materiais e objetivas de vida, atuação e produção dos nossos sujeitos de pesquisa, tal como procuramos realizar nesta tese, para compreendermos o nosso objeto de preocupação na sua fidedignidade.

No percurso metodológico materialista histórico-dialético em que partimos da complexidade caótica presente no empírico, para caminharmos, pela via do pensamento, até a unidade mais simples e, em seguida, ao realizarmos o devido retorno à realidade empírica, após as várias e complexas abstrações acerca do objeto de estudo, a lógica dialética nos encarregará de reconhecermos as contradições presentes nesse processo, para que possamos desvelar o real nas suas múltiplas determinações.

Gramsci mostra a importância desta lógica e dá um exemplo em '*Cadernos do Cárcere: a filosofia de Benedetto Croce*' de um pensamento formal que se depara com um pensamento dialético: "*pergunta-se a um menino: - Você tem uma maçã. Se der uma metade a seu irmão, quanto da maçã você comerá? O menino responde: Uma maçã. - Mas como? Você não deu meia maçã a seu irmão? - Não, não dei*" (1999, p.

293). Quanto ao exemplo acima, o compreendemos assim, ou seja, o pensamento dialético enxerga o que está no todo e também o todo que está no fragmento, assim como, enxerga o que está no fragmento e sua influência ou determinação no que se constitui o todo, numa relação dialética em movimento entre polos opostos, mas não antagônicos, pois se complementam mútua e reciprocamente.

Realizamos toda essa digressão teórica para tentarmos explicar que todo o esforço e investimento das universidades públicas e seus intelectuais ao longo de suas carreiras, sobretudo no caso dos nossos intelectuais e sujeitos desta pesquisa, deve voltar-se para que os estudantes, desde a graduação até a pós-graduação, sobretudo em educação, mas não exclusivamente, constituam-se como sujeitos críticos e conscientes de sua ação social e que possam tomar a dialética materialista histórica em suas vidas para compreenderem o real nas suas múltiplas determinações. Seria muito interessante que construíssem, ao menos, uma noção genérica acerca da dialética, afinal esta lógica está mais bem equipada para mostrar que os conflitos, confrontos e oposições que são originados pelas contradições produzidas pelo sistema social, não são naturais, e poderão ser superadas pela ação dos sujeitos sociais devidamente organizados e conscientes do seu papel na transformação da sociedade.

Torna-se crucial formar e preparar sujeitos sociais capazes de operar intervenções construtivas em unidades escolares da rede pública, assim como, junto às comunidades populares, pois isso fará uma grande diferença no processo de desenvolvimento da sociedade na sua totalidade. Temos claro que os professores são sujeitos catalisadores desse processo de transformação no interior da escola assim como na condição de sujeitos ativos na sociedade. Segundo Gramsci, o intelectual possui grande capacidade de convencimento e *“o professor realmente guia o seu aluno; indica-lhe um tema, aconselha-o no desenvolvimento, facilita-lhe as pesquisas, mediante as suas conversas assíduas acelera a formação científica dele (...)”* (GRAMSCI, 1968 p. 147). A universidade pública, tal como a UNESP, torna-se motor fundamental desse processo de formação e por sua natureza histórico-social, ainda que contraditória, pois a luta de classes também se reflete na universidade, poderá contribuir para a construção de sujeitos críticos e conscientes que poderão, devidamente organizados coletivamente, avançar na direção da transformação da própria universidade, da escola e da sociedade.

Agora, os intelectuais das universidades e seus projetos inovadores e críticos manifestam a *práxis* educativa e o desejo por um “trabalho vivente”. Ressaltamos que trabalho vivente é um termo Gramsciano que revela a importância do educador/intelectual dentro da escola e nas comunidades para combater as forças destrutivas de segmentos mais retrógrados da sociedade que cercam a escola. Ou seja, são duas frentes, a criação de uma consciência teórica que ajudará a produzir junto aos seus alunos e que, obviamente, esses ex-alunos, agora profissionais da educação mais críticos que chegarão na escola pública conscientes em defender uma educação de qualidade. A outra, é o elemento produtor de conhecimento vivenciando o chão da escola e o seu objeto de estudo: o campo pedagógico, ajudando a construir propostas educativas emancipatórias e efetivadas como *práxis* social, voltada à transformação da realidade objetiva.

Aqui, peço desculpas ao leitor, para adentrar ao formalismo acadêmico e usar, no máximo, um parágrafo para elucidar uma estratégia explicativa que visa mostrar uma correlação, e que é comum em todo e qualquer discurso, pois só precisamos treinar o nosso olhar, que é modo de explicação ideográfico ou metafórico usado por historiadores, literatos e jornalistas. Farei isso para esclarecer um pouco mais sobre categorias e o conceito - perfil nacional-popular, pois comparo o intelectual tradicional ao astrônomo; assim como o astrônomo, o intelectual tradicional vai longe porque domina um espectro cultural muito amplo, como o astrônomo que recorre a tecnologia, física, química e biologia para compreender os astros. Mas, ambos não saem do seu ambiente, o intelectual tradicional fica na universidade e o astrônomo no observatório. O intelectual orgânico está mais para o astrofísico, este último tem a física como carro chefe para compreender a origem e evolução dos astros, se torna especialista de um astro e o intelectual orgânico também trabalha focado em sua especificidade. O astrofísico lança sondas espaciais para mensurar algo, o intelectual orgânico cria grupos de estudos ou de pesquisa para comprovar algo. Em ambos o desejo é grande de estar com os seus objetos de estudo, o intelectual orgânico por força das circunstâncias institucionais se aloja nesses redutos dentro da academia e o astrofísico também tem uma vida inteira de acompanhamento dos robôs lançados ao espaço para desvendar o movimento ou composição do seu astro objeto de estudo. O intelectual orgânico de perfil nacional-popular (como conceituamos) é um passageiro ou viajante que sai da atmosfera terrestre (universidade) para ir até o astro mais próximo (unidade escolar)

mas, com importante diferencial, não é somente ir até à escola; é ir e olhar para as camadas populares e trabalhadoras, e mostrar o que é preciso fazer e construir, para que eles sejam protagonistas de suas ações diante de uma realidade opressora.

É fundamental dizer, a partir de Gramsci, que os intelectuais orgânicos de perfil nacional-popular caminham por linha tênue que significa não julgar ou desrespeitar os diversos gêneros primários que são comuns na prática social ou na comunicação discursiva imediata, típicas da classe popular. Torna-se importante dizer que ao se aproximarem dos princípios da cultura popular, muitas vezes alojada na escola pública, os intelectuais da universidade precisam saber que essas especificidades devem ser tomadas como ponto de partida, sobretudo porque alojam as identidades dos grupos. Depois de reconhecer essas características, ao lado dos indivíduos das classes populares, torna-se necessário formar os professores e gestores desde a universidade mas também no interior das unidades escolares, para pensarem juntos as soluções e condições pedagógicas necessárias para fazer avançar a construção da consciência desses sujeitos (alunos, professores e gestores) numa direção crítica e unitária, de conjunto, na superação dos elementos fragmentados aí presentes e, desta forma, construir uma consciência unitária, coerente e de totalidade, preocupada com a emancipação dos sujeitos das classes populares, assim como dos sujeitos e profissionais da educação via efetivação de um trabalho educativo crítico que se constitua como práxis educativa.

Sabemos que não é uma tarefa fácil superar a fragmentação conceitual, teórica e visão de mundo dos sujeitos das classes populares e trabalhadoras, os quais estão, diuturnamente, submetidos à alienação social, do conhecimento e da cultura, mas o intelectual orgânico de perfil nacional-popular carrega em seu bojo essa disposição em construir uma consciência unitária. É Gramsci quem nos mostra a necessidade de superação do senso comum no cotidiano, mas não é a superação pura e simples, porque desta forma corremos o risco de anular a cultura popular, o que não é nosso objetivo pois, a preservação do saber popular é uma unidade que garante voz aos oprimidos, o senso comum também apresenta conteúdos significativos para o processo de desenvolvimento humano e como salienta o autor, para conseguirmos avançar em nossa trajetória, é preciso respeitar o que vem primeiro.

A reflexão de Istvan Mészáros em seu livro 'A educação para além do capital', embora aproxime-se de uma perspectiva crítico-reprodutivista para se pensar a educação

escolar e a escola, torna-se importante, sobretudo porque nos coloca o desafio de construção de uma educação que avance ao que está posto na escola pública atual pois, como sabemos, a mesma situa-se amplamente no plano da reprodução da ideologia do capital. No entanto, como nos mostra o materialismo histórico-dialético, as contradições se fazem presentes na escola e, diante disso, podemos pensar que uma educação efetivamente crítica é possível, pois existem teorias críticas suficientes e acessíveis para que os sujeitos que participam e constroem a escola no dia-dia, sobretudo os educadores, possam delas se apropriar e revolucionar sua maneira de pensar e agir na escola, aproximando-se de uma educação crítica que tenha como função "transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, que age, e que usa a palavra como arma para transformar o mundo", como afirma Mészáros (2005, p.12). E continua o autor, "uma educação para além do capital deve, portanto, andar de mãos dadas com a luta por uma transformação radical do atual modelo econômico e político hegemônico" (Idem).

Concordamos com Meszáros (2005) quando afirma que o ato de educar não limita-se a mera transmissão de conhecimentos mas sim, deve importar-se com o processo de conscientização dos sujeitos sobre as condições objetivas de vida, no sentido de libertar os seres humanos das cadeias deterministas neoliberais, no sentido de reconhecer que a história é um campo de lutas e repleto de possibilidades e que "educar para além do capital implica pensar uma sociedade para além do capital" (MESZÁROS, 2005, p.13).

Torna-se necessário, segundo o autor, para viabilizarmos uma educação para além do capital, engendramos condições de restabelecer os vínculos entre educação e trabalho e reitera que uma educação para além do capital, precisa "produzir insubordinação, rebeldia, precisa redescobrir suas relações com o trabalho e com o mundo do trabalho, com o qual compartilha, entre tantas coisas, a alienação" (SADER, in: MÉSZÁROS, 2005, p.17). A luta contra a alienação deve ser prioridade numa educação que queira superar o capital e decifrar seus enigmas, superar, sobretudo, o estranhamento do mundo produzido pelos próprios seres humanos, reitera Sader (idem).

Embora Mészáros (2005) tenha dúvidas do papel revolucionário da educação escolar na sociedade do capital, pois ela, desde há muito tempo oferece seus serviços à mando do capital, o autor salienta que sem uma educação de qualidade, as possibilidades de transformação social ficariam muito mais difíceis, ou seja, a escola,

ainda que apresente limitações na sociedade, dada as contradições sociais, pode criar condições diferenciadas para o processo de formação e desenvolvimento da consciência dos sujeitos que dela participam e, nesse sentido, fazer avançar o processo revolucionário de superação do capital, não sozinha, obviamente, mas ao lado de outras instituições e grupos sociais organizados e que tenham os mesmos objetivos de transformação e afirma,

Temos de reivindicar uma educação plena para toda a vida, para que seja possível colocar em perspectiva a sua parte formal, a fim de instituir, também aí, uma reforma radical. Isso não pode ser feito sem desafiar as formas atualmente dominantes de internalização, fortemente consolidadas a favor do capital pelo próprio sistema educacional formal (MÉSZÁROS, 2005, p.55).

Nos alerta o autor sobre a importância da educação escolar e da escola, que, ainda que submetida ao regime do capital, poderá avançar na direção da transformação da sociedade e salienta,

Sem um progressivo e consciente intercâmbio com processos de educação abrangentes como 'a nossa própria vida', a educação formal não pode realizar as suas muito necessárias aspirações emancipadoras. Se, entretanto, os elementos progressistas da educação formal forem bem-sucedidos em redefinir a sua tarefa num espírito orientado em direção à perspectiva de uma alternativa hegemônica à ordem existente, eles poderão dar uma contribuição vital para romper a lógica do capital, não só no seu próprio e mais limitado domínio como também na sociedade como um todo" (MESZÁROS, 2005, p.59).

Mészáros (2005, p.65) conclui sua reflexão reiterando que o papel da educação é preponderando na superação da lógica do capital, ainda que não suficiente para a sua definitiva superação, no entanto, a educação escolar tem condições de construir possibilidades de transformação das condições de reprodução da alienação, sobretudo ao investir na "automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente". E conclui que, para a teoria marxiana, 'a efetiva transcendência da autoalienação do trabalho' torna-se tarefa inevitavelmente educacional e a escola, portanto, tem papel preponderante nesse processo.

Enfim, ao resgatar memórias ligadas ao meu processo de formação recente e, sobretudo durante o curso de pós-graduação na UNESP-Presidente Prudente, certamente, coloco-me ao lado dos sujeitos da pesquisa ao constituir-me como um intelectual comprometido com os sujeitos oriundos das classes trabalhadoras e oprimidas da população e com o processo de emancipação humana e social desses sujeitos. Longe da envergadura teórica de cada um dos sujeitos pesquisados, mas,

certamente coloco-me como um pesquisador com compromisso social ao valorizar a produção de conhecimentos e o processo de construção da consciência crítica dos estudantes da escola pública e ao reconhecer o papel dos intelectuais nesse processo. Reconheço a importância de seus projetos e ações como instrumentos significativos de construção de uma educação escolar crítica de qualidade e voltada às classes populares e à formação dos profissionais educadores que se dirigem para a escola pública. Nosso posicionamento diante do conhecimento é que ele tenha como objetivo desvelar os aspectos sociais, fato que o credencia como instrumento de transformação dos seres humanos e da sociedade, lembrando, no entanto, que o conhecimento por si mesmo não transforma a realidade, mas, sim, transforma os sujeitos que poderão transformar a realidade.

Diante dessas reflexões, investigar o papel dos intelectuais da pós-graduação em educação da UNESP, seu pioneirismo, atuação, projetos e produção e, sobretudo sua preocupação com a construção de uma educação escolar diferenciada para os sujeitos da escola pública, nos coloca o desafio de nos posicionarmos lado a lado e valorizarmos o papel da universidade pública no processo de transformação humana e social, confirmando o seu objetivo de oferecer educação de qualidade voltada ao processo de humanização e emancipação dos filhos das classes trabalhadoras e demais sujeitos sociais oprimidos pelo sistema capitalista atual.

Resgatamos as palavras do Prof. Rafael Rossi durante o exame de qualificação de nossa tese, ao salientar que não podemos cair nem no idealismo nem no imobilismo. Em suas palavras, o idealismo é, de certa forma, uma tentativa de “derreter” a realidade e colocar nossos desejos e vontades acima da própria realidade; certamente, ao realizarmos nossa tese não pretendemos sequer resvalar em idealismos. Concordamos com o Prof. Rafael Rossi ao afirmar que a visão idealista tenta nos convencer a dizer como a realidade é, isentando-a de suas contradições, sendo que essa compreensão idealista e de certa forma, distorcida da realidade, torna-se interessante para as classes dominantes, vez que mantém os sujeitos das classes populares nos seus devidos lugares e como meros sonhadores distantes de sua realidade concreta. Em nossa tese e ao valorizarmos o papel dos intelectuais da UNESP para o desenvolvimento da escola pública, queremos enfatizar os atos e fatos concretos e objetivos por eles realizados, para não cairmos em idealismos acerca de sua atuação como intelectuais da educação, vez que suas obras, ainda que de natureza imaterial, pois tratam-se de projetos de

produção de conhecimentos, conceitos, concepções e visões de homem e de mundo, todo esse processo, ao constituir-se em contato com a realidade concreta da escola pública, torna-se concreção, pois tem objetividade social e tratam-se de conhecimentos construídos a partir da realidade da escola e não de uma mera abstração distante da realidade escolar. Quanto a superação do imobilismo, também enfatizado pelo Prof. Rafael Rossi, precisamos acreditar na educação como motor do processo de construção da consciência humana e, portanto, valorizar o seu papel na construção de sujeitos conscientes e críticos que, devidamente organizados, poderão transformar a sociedade pois a relação entre conhecimento científico, educação e sociedade torna-se imprescindível para a construção de tais sujeitos conscientes do seu papel social e, sobretudo, de seu papel no processo de transformação social.

### **2.3. Metodologia, instrumentos e procedimentos de pesquisa**

O processo de construção de uma tese exige reflexão apurada sobre a confiabilidade de dados construídos a partir das memórias. Quanto mais determinações somos capazes de alcançar pela abstração na entrevista ou em sua análise, mais teremos a concretude das memórias que virão à tona na relação sujeito e pesquisador. O concreto expressa a síntese de inúmeras determinações. Essas determinações, por exemplo, me colocaram na história de vida dos sujeitos. Entendemos que as entrevistas carregam uma relação social e elas serão bem-sucedidas se o pesquisador deixar claro seus objetivos na realização do trabalho e posicionamento crítico diante do tema. A entrevista bem-sucedida também significa que o pesquisador precisa alcançar o universo simbólico e imaginário do entrevistado, perceber o estado mental, a sua vibração ao longo da entrevista. Isso significa ter colaboração, empatia e confiança para facilitar a narrativa oral dos sujeitos e engendrar a sua conexão íntima com o tema e com o objeto da pesquisa.

É importante dizer que os depoimentos/entrevistas não foram utilizados de forma apressada; no início da pesquisa, tomamos o cuidado em adquirir certo saber sobre os pontos mais significativos que envolviam a trajetória, obras e atuação dos nossos sujeitos de pesquisa. Isso quer dizer que o roteiro precisou ser bem estudado. Seguimos à risca com as transcrições das entrevistas eliminando os cacoetes, e mais, os depoimentos foram lidos e relidos e desta sistematização muitas ideias vieram à tona.



Partimos de dois grandes temas geradores: criação e implantação da UNESP e atuação junto a educação escolar: destacamos o processo de criação da UNESP e suas articulações políticas a partir das vivências dos intelectuais, assim como o grau de compromisso que o intelectual assumiu em sua vida profissional com a educação escolar e principalmente com a escola pública. Estes dois temas sendo mediados pela evolução funcional, destacamos os cargos que ocuparam até a chegada na UNESP e o próprio avanço funcional no interior da universidade.

As entrevistas canalizaram nos sujeitos de pesquisa uma autocontemplação no espelho é o que pretendemos provar no aprofundamento da análise dos dados. Para Bakhtin, o enunciado do entrevistado ou autobiografia terá conexão frente ao espelho se a imagem projetada conseguir encontrar uma posição axiológica acalentadora em relação a nós mesmos. Segundo Sobral (2006, p. 43) o que ocorre de fato é que "quando olhamos para o espelho, em meus olhos olham olhos alheios, quando olho para o espelho não vejo o mundo com os meus próprios olhos (...) estou possuído pelo outro". Ou seja, destacamos a complexidade que se encontra por trás da aparente simplicidade da autobiografia ou autocontemplação. Em nossas análises consideraremos esse esforço do entrevistado, que está lastreado pelo primado da alteridade (pressupostos Bakhtinianos), onde eles tiveram que passar pela consciência do outro para se constituir.

Acreditamos que o resgate das memórias também implica partilhar experiências vividas ao longo do tempo vivido, ou seja, não se trata somente da memória individual, mas também da memória coletiva. Segundo Hablwachs (2006) a memória coletiva pertence a um determinado grupo, enquanto a memória social pertence a toda a sociedade.

### **2.3.1. Entrevistas e narrativas**

As escolhas dos caminhos ao longo da pesquisa implicam em discutir questões ligadas à pesquisa, no nosso caso, ligadas à pesquisa qualitativa. Portanto, nosso desafio relaciona-se como desenvolver um texto metodológico, sem cair nas armadilhas de padronização e procedimentos que acabam não dando conta da riqueza e sutileza dos processos da pesquisa empírica, no qual a entrevista é uma estratégia fundamental.

Portanto, a referência à entrevista como técnica de pesquisa na Sociologia implica em percorrer caminhos já exaustivamente explorados que possibilitam auscultar sobre aquilo que está além do aparente.

Nossa intenção nesse estudo é aproximar a entrevista da experiência do campo da História para compreender esse procedimento de pesquisa, especificamente a história oral (narrativa) como possibilidade de levantamento e construção de dados em pesquisas de natureza qualitativa.

A narrativa pode ser entendida como alternativa de pesquisa que aliada ao uso de entrevistas com sujeitos que atuaram ativamente e foram testemunhas oculares de acontecimentos e contextos históricos que permite ao pesquisador se aproximar do objeto de estudo. Ou seja, as entrevistas e as narrativas não são fontes excludentes entre si, mas complementam-se mutuamente.

Esta complementaridade permite que nos apropriemos da história de vida de protagonistas (os sujeitos de nossa pesquisa) procurando dar conta da trajetória do entrevistado ao longo de sua experiência (trajetória na UNESP). Essa trajetória é permeada por contextos políticos, socioeconômicos e culturais nas quais cada sujeito está inserido.

Há que se considerar que a entrevista como técnica de pesquisa representa importante estratégia para sistematização dos dados coletados em campo. Nossa reflexão sobre os procedimentos e técnicas de pesquisa passa por considerar a entrevista como relação social uma vez que está sujeita a várias possibilidades de distorções/interpretações para as quais o pesquisador deve estar atento.

Para que uma entrevista seja bem-sucedida, o pesquisador deve estabelecer regras, levando em consideração por exemplo, qual é o papel de cada um dos sujeitos (entrevistado/entrevistador), deixando claros os objetivos da entrevista bem como a posição do pesquisador. Importante considerar que se trata de uma relação carregada de olhares, sentidos e visões de mundo tanto para o pesquisador quanto para o pesquisado.

Quando nos referimos a uma entrevista bem-sucedida, queremos reforçar a ideia de que o pesquisador deve se esforçar por alcançar o universo simbólico/imaginário do entrevistado, compreendendo/interpretando seu discurso a partir dos conteúdos que o entrevistado compartilha ao longo da entrevista. Primeiro, isso significa que o entrevistador deve conquistar a colaboração e a confiança do entrevistado; segundo,

deve-se deixar o entrevistado confortável e à vontade; terceiro, deve-se facilitar ao entrevistado a iniciativa de uma narrativa original, clara e objetiva.

Na situação que vivenciamos, preparamos um roteiro de entrevista que orientou a narrativa para tópicos previamente, por nós definidos, sem, no entanto, impedir o entrevistado de narrar livremente os conteúdos de seu interesse. Portanto, o modelo de entrevista que adotamos poderia ser classificado como entrevista narrativa – uma vez que incentiva o entrevistado a se deter em detalhes que um outro modelo de entrevista poderia escapar ao pesquisador. Outro cuidado que observamos foi registrar o contexto em que a entrevista foi aplicada.

### **2.3.2 A validade dos dados das memórias**

Um fator a ser considerado diz respeito à validade e confiabilidade dos dados, considerando a confiabilidade da memória. Não podemos desconsiderar que ao entrevistarmos sujeitos com longa trajetória profissional na instituição estamos sujeitos a relatos que podem confundir fatos passados com o contexto atual. Embora isso deva ser considerado, apesar dos riscos, o resgate de memórias desses sujeitos implica em partilhar experiências vividas ao longo do tempo vivido. Não se trata de vivenciar somente a memória do indivíduo, mas também a uma memória coletiva que é partilhada por vários indivíduos.

Com base em Halbwachs (2003), o autor sugere que há para as lembranças, duas maneiras de se organizar e que possam ora se agrupar em torno de uma pessoa definida, que as considere de seu ponto de vista, ora distribuir-se no interior de uma sociedade grande ou pequena, de que elas são outras tantas imagens parciais. Haveria então memórias individuais e, se o quisermos, memórias coletivas. Em outros termos, o indivíduo participaria de duas espécies de memórias. Mas, conforme participe de uma ou de outra, adotaria duas atitudes muito diferentes e mesmo contrárias. De um lado, é no quadro de sua personalidade, ou de sua vida pessoal, que viriam tomar lugar nas suas lembranças: aquelas que lhe são comuns com outras não seriam consideradas por ele a não ser sob o aspecto que lhe interessa, na medida em que ele se distingue delas (p.71).

Diante disso e como afirmamos acima, a narrativa se baseia na memória de indivíduos que está ligada à memória do grupo ou grupos dos quais o sujeito faz parte.

Em outras palavras existe uma parte de nossa memória individual construída pela sociedade, ou seja, a memória coletiva que pertence a um determinado grupo social, enquanto a memória social seria aquela que pertence a toda a sociedade.

Não temos dúvidas que embora haja ampla e profunda reflexão sobre a entrevista como técnica de entrevista e narrativa como estratégia para a construção do dado, trata-se de metodologia em construção, o que exige do pesquisador, cuidados com a validação dos dados, técnicas apropriadas para entrevistas narrativas para que a metodologia dê conta de responder às problemáticas dos seus objetos.

### **2.3.3. Os procedimentos de compreensão dos dados**

Os procedimentos de compreensão dos dados desta pesquisa foram cuidadosamente pensados para conseguirmos abstrair, da forma o mais fidedigna possível, os conteúdos essenciais e significativos presentes nas memórias dos sujeitos da pesquisa, os intelectuais pioneiros da pós-graduação em educação da UNESP. Esse processo de compreensão, portanto, deve acontecer no sentido de desvelar o processo de construção de conhecimentos e atuação engendrado pelos sujeitos da pesquisa ao longo de suas carreiras profissionais e salientarmos as suas contribuições para a estruturação, desenvolvimento e transformação da escola pública, assim como, sua contribuição para a formação dos estudantes que dela fazem parte, os filhos das classes populares brasileiras e seu compromisso com o processo de transformação social.

O guia ou roteiro de entrevista elaborado para orientar a fala dos sujeitos da pesquisa, contou com o cuidado do entrevistador para não restringir ou cortar as falas durante o processo de coleta e construção dos dados da entrevista. Os sujeitos, cada um à sua forma, abordaram livremente as suas histórias, sem tempo limite para discorrer sobre os temas relativos às perguntas a eles dirigidas, sendo que cada sujeito definia na sua própria fala e o momento de encerrar a abordagem de determinada questão.

A escolha dos sujeitos a serem entrevistados para essa pesquisa, obedeceu ao critério de antiguidade. Embora houvesse outros sujeitos relevantes e de grande importância institucional no espectro que ora observamos, optamos por ouvir quatro professores de campus diferentes e que faziam parte do quadro docente das antigas FAFIs que deram origem à UNESP em 1976.

Todos os sujeitos foram contatados previamente por telefone e e-mail para designação de data, local e horário da entrevista, quando lá estávamos com gravador e

filmadora, prontos para construir ao lado de cada um deles, os dados necessários para a construção de nossa tese. É importante reforçar que nosso objetivo se circunscreve sobre a importância dos intelectuais pioneiros da pós-graduação em educação da UNESP no processo de construção e desenvolvimento de um trabalho educativo de natureza crítica e emancipadora e voltado aos sujeitos participantes das escolas públicas. Deste modo, reiteramos a importância dos intelectuais em educação no desenvolvimento dessa escola e especificamente suas ações junto a escola pública paulista e, integrado a esse objetivo, procuramos generalizar a discussão para pensarmos o papel dos intelectuais orgânicos da universidade pública e sua importância no processo de transformação da educação escolar e da escola pública brasileira.

As entrevistas foram realizadas nas residências dos sujeitos com duração de 2 a 3 horas em média, sendo que todas foram devidamente transcritas e encontram-se em anexo à esta tese. Após a transcrição, os trechos considerados mais relevantes, porque intrinsecamente relacionados ao objeto da pesquisa, foram objeto de reflexão e análise, considerando, como anunciamos anteriormente, os pressupostos do materialismo histórico-dialético em Marx e Engels e a filosofia da linguagem de Bakhtin para efetivação desse processo.

Para uma compreensão mais ampla do processo de pesquisa, seu método, sua metodologia de pesquisa e procedimentos de análise, apresentaremos no próximo capítulo, a relação entre o materialismo histórico-dialético e a filosofia da linguagem no processo de construção, categorização e análise dos dados, as memórias dos sujeitos da pesquisa, os intelectuais em educação e ligados à pós-graduação em educação da UNESP.

No próximo capítulo abordaremos a universidade e apresentaremos uma breve história de sua constituição e enfatizaremos as três universidades públicas Paulistas e a UNESP especificamente.

### **3. O MÉTODO E A TEORIA DA PESQUISA: O Materialismo histórico-dialético e a filosofia da linguagem Bakhtiniana e a análise das memórias**

Para a elaboração deste capítulo torna-se necessário uma definição, ainda que breve, das categorias e conceitos fundamentais veiculados no trabalho de construção da tese de origem Gramsciana tais como, intelectual orgânico, intelectual orgânico de perfil nacional-popular e intelectual de atitudes cartoriais, sendo que, em seguida, enfatizaremos o nosso objeto, os objetivos da pesquisa e os caminhos propostos pelo método MHD, assim como apresentaremos o percurso da Filosofia da linguagem em Bakhtin, para atingirmos a tese que nos propomos sistematizar e defender.

A definição de Intelectual Orgânico, com base na obra de Gramsci (1968), estrutura-se considerando que este sujeito está intimamente relacionado ao grupo social ao qual pertence. Sabemos que os comerciantes e novos industriais capitalistas do século XVIII criaram especialistas para o mundo da produção econômica, sendo que esses intelectuais pensaram, gerenciaram e judiciaram a cultura produtiva da época. No bojo desse processo, vimos nos séculos subsequentes, a chegada desses sujeitos nos vários setores da sociedade civil e estatal e identificamos a sua chegada e presença também nas universidades e escolas. A máxima de Gramsci que diz que todos os homens são intelectuais é verdadeira, mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectual orgânico, esclarece o autor.

O Intelectual Orgânico de Perfil Nacional-Popular, tal como estamos defendendo, é o sujeito imprescindível para a viabilização das transformações sociais, o qual não se encontra apenas nas universidades; podemos encontrar sua presença e manifestação em vários outros segmentos, por exemplo, temos o cristão nacional-popular, o militante nacional-popular, o operário nacional-popular e, obviamente o intelectual nacional-popular. O intelectual Orgânico Acadêmico de perfil nacional-popular tem como característica o seu desprendimento do *locus academic* e vai compreender e analisar o seu objeto de estudo; educação escolar dentro da escola e não apenas isso, elegerá como público-alvo membros da classe popular para canalizar toda a sua competência e compromisso político e assim elevá-los de um estágio do senso comum à consciência filosófica. Ele será mais eficaz quando essa *práxis* educativa envolver docentes e gestão e mais, este perfil não necessariamente será construído

dentro de uma universidade ou ensino superior, poderá ter início em espaços mais simples. Ou seja, a sua sensibilidade para a questão nacional-popular poderá ter início antes de uma formação acadêmica mais organizada.

O chamado Intelectual de Atitudes Cartoriais é aquele sujeito que se enquadra nas vicissitudes do sistema e poderíamos dizer que reproduz, sem crítica, as preocupações correntes e presentes da sociedade e também da educação. São aqueles sujeitos que cumprem fielmente a organização administrativa ou, segundo Max Weber, tornam-se agentes da dominação legítima (burocracia administrativa). Nessas reflexões não tenho o propósito de julgar ou menosprezar quem quer que seja, professor ou não, pois não sou adepto do absoluto, e para não parecer pretensioso e injusto, retomarei as formulações observadas pelo Professor Dermeval Saviani em seu livro 'Escola e democracia' ao se referir ao professor tradicional. Para Saviani, esse professor possibilita o acesso aos conteúdos significativos que a humanidade construiu, com especial atenção aos conteúdos eruditos e clássicos, embora, lamentavelmente, trate o aluno como objeto e não sujeito do conhecimento. E mais, o conceito é autoexplicativo, pois essas atitudes cartoriais significam estar efetivamente orientado para o exercício de suas funções, seguindo a eficiência e os princípios racionais, de acordo com o regime e protocolos do sistema formal. Este professor apesar de ser orgânico, pois está locado em um Departamento, Linha de pesquisa e ou em um Grupo de Estudo, torna-se conservador em relação ao domínio e transmissão do conhecimento, assumindo a adaptação como categoria principal da sua atitude cartorial na educação.

Chamo atenção mais uma vez para a complexidade dos pensamentos intelectivos, sendo que para desvendar a narrativa dos sujeitos da pesquisa, deixaremos claro os nossos passos, cuja referência é o marxismo investigativo. O marxismo investigativo nos prepara para uma compreensão maior da realidade, nos esclarece que no concreto abstrato não temos condições de nos apropriarmos da matéria de forma imediata, sem antes passar pela análise histórica, ou seja a realidade caótica que chega até nós não é a essência dos fenômenos e dos conteúdos analisados, mas uma produção inicial do nosso pensamento sobre o real e que requer a análise histórica para se aprofundar e chegar as múltiplas determinações do real (MARX, 2011)

A episteme marxiana sinaliza que é preciso ter um ponto de partida do qual a situação mais evoluída do nosso objeto será a principal referência, sendo que em nosso

caso, as categorias mais complexas que nos subsidiarão para a compreensão da realidade educacional e seus desdobramentos na/para a escola pública são as categorias de universidade e intelectuais em educação. Destas, seguiremos até as categorias mais simples quais sejam: educação escolar, educação popular, escola, heterogeneidade epistemológica e docentes da educação escolar.

Considerando o objetivo geral desta tese, qual seja, identificar, através das narrativas dos intelectuais pioneiros da pós-graduação em educação que atuaram na UNESP nas últimas décadas do século XX e décadas iniciais do século XXI, e o seu papel na construção de conhecimentos e ações voltados à construção, desenvolvimento e transformação da escola pública paulista e brasileira. Para a consecução desse objetivo, tomamos as suas falas e memórias no bojo da situação histórica vivida e considerando, por meio de sua linguagem e memórias essenciais recordadas, o papel desses intelectuais orgânicos da educação, nossos sujeitos de pesquisa, sendo que nesse processo, a filosofia da Linguagem em Bakhtin foi essencial e imprescindível.

Jakobson (In: BAKHTIN, 2012, p.10) esclarece que para Bakhtin nada lhe parece acabado, sendo que todo o problema permanece em aberto, sem alusão à uma solução definitiva. O autor esclarece ainda que segundo a filosofia da linguagem de Bakhtin, "na estrutura da linguagem, todas as noções substanciais formam um sistema constituído de pares indissolúveis e solidários tal como, reconhecimento e compreensão, cognição e troca, diálogo e monólogo. Esclarece ainda que sejam esses pares enunciados ou internos, "a interlocução entre o destinador e o destinatário, todo signo provido de significação e toda significação associada ao signo, a identidade e a variabilidade, o universal e o particular, o social e o individual, a coesão e a divisibilidade, a enunciação e o enunciado" constituem-se pares solidários e presentes na estrutura da linguagem.

Bakhtin (2012) reitera o poder da enunciação da natureza social, o signo social presente na linguagem e que determina a consciência humana e ainda questiona, em que medida a ideologia determina a linguagem e faz isso por meio da análise marxista da linguística soviética nas décadas de 1930 e 1940. É assim que o autor valoriza "a fala, a enunciação e afirma a natureza social e não individual desse fenômeno humano assumindo que a fala está indissolúvelmente ligada às condições da comunicação, que, por sua vez, estão ligadas às estruturas sociais" (BAKHTIN, 2012, p.14).



É no bojo desse movimento de investigação das falas dos nossos sujeitos e suas memórias e considerando, simultaneamente, as suas produções teórico-práticas que pensamos a efetivação dos nossos objetivos específicos: apontar, a partir das memórias resgatadas, se o conceito de perfil nacional-popular atribuído aos intelectuais sujeitos da pesquisa, se confirma com o que foi levantado sobre competência técnica e compromisso político profissional; discutir a partir das narrativas dos sujeitos, o seu histórico de atuação e a partir da produção de conhecimentos destes intelectuais, a sua relação com o desenvolvimento e transformação qualitativa da escola pública do Estado de São Paulo e evidenciar o seu papel no processo de transformação humana e emancipação social engendrado pela educação escolar no interior da escola pública.

Enfim, temos claro a importância da metodologia que atende aos pressupostos do Método materialista histórico-dialético, enfatizando a realidade empírica vivida e narrada pelos sujeitos desde o todo caótico e pensado sobre o nosso objeto, sendo que, a configuração de construção do pensamento do pesquisador seguirá objetivos maiores e específicos que são:

- ✓ o conhecimento só será unitário se atingir de forma significativa o todo;
- ✓ o todo significa sair do concreto imediato e atingir o concreto pensado;
- ✓ o caminho para que ocorra inicia-se no todo caótico e empírico que por meio da análise do pesquisador, das várias categorias desse todo complexo, deverá chegar na unidade mais simples e, desta feita, fazer o caminho de retorno ao todo inicial, agora não mais caótico devido à análise realizada.

No caminho do nosso pensamento investigativo materialista histórico-dialético, as memórias serão entendidas como gêneros essenciais (comunicação elaborada ou complexa) segundo a visão bakhtiniana, pois nesta configuração as memórias criativas (autobiográficas) e articuladas tornam-se evidentes para um intelectual.

Na efetivação desse processo, fizemos uma separação primária das memórias dos nossos sujeitos e sinalizamos protocategorias na descrição das memórias, assim como a memória mais evidente de cada sujeito. Por meio da Filosofia da Linguagem analisamos, do ponto de vista linguístico, as memórias e o que elas têm a nos dizer sobre educação escolar, escola pública na produção de conhecimentos e atuação dos intelectuais. No próximo item discorreremos mais amiúde acerca da Filosofia da linguagem Bakhtiniana e suas contribuições para a compreensão e análise das memórias dos nossos sujeitos de pesquisa.

### **3.1. O materialismo histórico-dialético e o movimento das categorias de análise das memórias**

O objetivo das reflexões aqui sistematizadas é apresentar o método materialista histórico-dialético (MHD) e suas principais categorias de análise, considerando que esta pesquisa, desde a sua concepção, tem sido articulada a essa matriz teórico-filosófica e metodológica, dada a complexidade do seu objeto e, sobretudo, respeitando o movimento histórico de construção da realidade que requer do pesquisador um esforço de captar as múltiplas determinações do processo contraditório do real e chegar à sua essência.

O método materialista histórico e dialético, como apregoaram Marx e Engels, assume uma característica histórica e dialética, permitindo a captação do real no seu movimento contraditório e nas suas múltiplas determinações, pois toma a prática social como critério de verdade e referência para a construção do conhecimento. Apresentar o MHD e defender sua importância para essa pesquisa e para a construção do conhecimento, requer uma análise, ainda que breve, do processo de construção da ciência moderna, pois foi no bojo dessa forma de ciência que essa forma de compreensão do real instituiu-se, tendo como objetivo o conhecimento racional da realidade, a superação de visões religiosas transcendentais e visões científicas naturalizantes tanto do homem quanto da sociedade.

Ressaltamos, de início, a importância da lógica dialética tão bem compreendida por Marx (2011) e a sua configuração ao longo da história pois, desde o final da Alta Idade Média, temos em Abelardo (1079-1142) que o método de investigação deveria se apoiar nas contradições que o cotidiano nos oferece, ou seja, Abelardo nos mostrou que a dialética é a arte de mostrar que existem opiniões discordantes e que existe uma lógica em cada uma delas. A Escolástica, por sua vez, aprisionou a dialética dizendo que era um simples jogo formal, pior do que isso, Aquino (1225-1274) dizia “diante de um pensamento divergente se aplica o dogma”, ou seja, a resistência discursiva de atos e ações foram reprimidas.

Nesse movimento, Kant já havia observado que para a lógica dialética era preciso encontrar um elo, um valor, uma referência e um propósito entre os contraditórios, ou seja, o autor retoma a ideia de que o segredo está em perceber a lógica em cada um dos pensamentos discordantes, sendo que Hegel (1770-1831) ao avançar às

reflexões Kantianas, vai dizer que o homem consegue captar a relação entre ideia e a sua negação e com isso evidenciar, por meio da filosofia, as contradições do mundo real.

Sabemos que o idealismo hegeliano foi contestado por Marx e Engels (2003) que afirmaram a tese não ser proveniente do espírito e nem da ideia, mas sim, da matéria, pois a Economia e a História são realizações do ser humano concreto, onde a esfera racional e real não se encontra muitas vezes. No entanto, a lógica dialética histórica revela que os valores racionais de igualdade e bem-estar dos homens precisam ser conquistados através da luta a partir de uma reivindicação organizada (SILVA, 2000).

O advento da filosofia moderna (século XVII) mostrou que René Descartes (1596-1650) e sua proposição racionalista dispunha superar o pensamento escolástico medieval e instituir uma concepção científico-racional para a construção do conhecimento. É nesse movimento histórico de desenvolvimento científico que se efetivam as sistematizações de Auguste Comte (1798-1857), considerado o “pai” da ciência positiva, pois difundiu a proposta de uma ciência da sociedade formada segundo o modelo das ciências da natureza, como afirma Silva (2000).

Podemos afirmar, considerando as reflexões de Silva (2000) que a raiz epistemológica do positivismo, devidamente assumida por Comte e outros positivistas modernos e contemporâneos, está diretamente ligada às ciências naturais, fato que será questionado e criticado pelos pensadores da dialética materialista histórica. É, portanto, no bojo da ciência moderna que o movimento de superação do positivismo avança, sobretudo com a difusão de ideias voltadas a compreender os fenômenos humanos e sociais não mais como exclusivamente naturais, mas sim, como históricos e em contínuo processo de transformação.

O advento da filosofia moderna e sua proposição racionalista consolida uma concepção científico-racional acerca da natureza, do homem e da sociedade. Nesse processo, as visões escolásticas e metafísicas vigentes até então, serão seriamente questionadas e, nesse movimento, Marx e Engels difundirão o materialismo histórico-dialético, como nos esclarece Silva (2000).

A visão positivista, liderada por Comte, ao postular a neutralidade e analisar os fenômenos como ‘coisa’, desconsidera a história e o condicionamento social do

conhecimento, do homem e da própria sociedade, por conta da sua raiz epistemológica estar fincada nos pressupostos das ciências naturais. Essa raiz epistemológica positivista será questionada e criticada pelos pensadores da dialética, principalmente pela teoria Marxiana que se propõe superar, por incorporação, o modelo teórico e metodológico positivista e, desta forma, compreender os fenômenos da realidade natural, humana e social como históricos e em processo de transformação.

É notória a importância da base teórico-filosófica e metodológica para a construção e defesa da nossa tese de doutoramento, calcada nos pressupostos do método materialista histórico-dialético pois, conforme aponta Goldman (1979) a explicitação das concepções de mundo e de homem na construção do conhecimento, longe de torná-lo menos científico, contribui para a sua objetividade como método de compreensão da realidade e, além disso, ajuda a evitar ecletismos cientificistas que nada contribuem para a elucidação das múltiplas determinações do real e sobre o tema pesquisado.

Segundo as reflexões de Konder (2009) é Hegel quem define o conceito inovador para dialética, sobretudo quando a identifica como uma nova teoria do ser, considerando que a realidade apresenta-se contraditória no seu movimento e, portanto, em constante transformação; realidade essa que, para ser conhecida, precisa ser sintetizada no pensamento do pesquisador de forma a garantir o seu movimento e por isso, segundo a concepção Hegeliana, o modo de pensar, não pode deixar de ser, ele mesmo, um instrumento dinâmico de compreensão da realidade, fato que, pela supremacia do pensamento, por si-mesmo, levará Marx a realizar severa crítica ao idealismo Hegeliano.

A proposição dialética Hegeliana, na visão de Oliveira (2005), pretendia superar, ainda que de forma idealista, o isolamento entre as leis e formas do pensamento e, concomitantemente as leis da realidade objetiva pois, considerava que as leis do pensamento eram as leis do ser e refletiam o conteúdo objetivo das leis do ser em conformidade; portanto, com a visão idealista. Hegel considerava o pensamento como a base do processo de entendimento, compreensão e elucidação da realidade, ou seja, há uma supremacia do pensamento como principal instrumento de compreensão da realidade e acima da própria realidade, pois, somente o pensamento conseguirá desvelar a realidade e não ela própria.

Salientamos que um importante Hegeliano de esquerda, Ludwig Feuerbach (1804-1872), contemporâneo de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), que também foram hegelianos durante o tempo inicial de suas vidas acadêmicas, foi quem detonou severa crítica ao idealismo hegeliano no livro “*A Essência do Cristianismo*”, onde o filósofo alemão faz crítica à filosofia da religião e a dialética hegeliana e, desta feita, abre possibilidades para se propor uma inversão materialista da dialética, a qual será discutida, posteriormente, por Marx (GIANOTTI, 1978).

Frederico (2009) afirma que o homem da visão feuerbachiana, deve procurar a verdade por meio da intuição sensível e não pelo exercício de um pensamento e, com essa forma de pensar a realidade e a relação do homem com a realidade, Feuerbach institui um materialismo empirista, o qual será superado por Marx e Engels, a partir da publicação “*d’A Ideologia Alemã*”.

Considerando as reflexões hegelianas, ainda que idealistas, e as reflexões feuerbachianas, ainda que naturalistas e mecanicistas, podemos afirmar que o materialismo histórico-dialético edificado por Marx ao lado de Engels, promove uma inversão qualitativa no conceito Hegeliano de dialética e, consegue superar o materialismo empirista de Feuerbach, propondo uma teoria do conhecimento de caráter crítico e revolucionário, porque ligada à política, a história e às condições sociais que tornam objetivas a existência humana.

Segundo Oliveira (2005) o processo de construção de uma dialética materialista histórica, conforme apregoaram Marx e Engels, enfatiza a prática material, a realidade empírica e objetiva como ponto de partida do conhecimento, uma vez que a atividade prática e sensorial e a linguagem são as bases para o surgimento do pensamento humano, prática essa vivida coletivamente pelos indivíduos em determinado contexto social e histórico.

Compreendemos que a atividade humana, conforme Oliveira (2005, p.38) “desenvolve com o conhecimento que o sujeito vai elaborando a partir de sua prática” e à medida em que desenvolve essa prática, apreende, paulatinamente, as leis objetivas da realidade, apropriando-se delas como base para sua prática social.

É importante salientar que esse reflexo da realidade, no método materialista histórico e dialético, não deve se limitar a uma leitura imediata e pragmática dessa realidade, como um mero espelho do real, pelo contrário, o reflexo da realidade segundo

o MHD, apresenta-se como dinâmico e contraditório, uma vez que o indivíduo reflete a realidade a partir de determinadas condições objetivas de vida, situações essas que se encontram em constante movimento (OLIVEIRA, 2005).

Se faz importante esclarecer ainda que o reflexo da realidade, por ocorrer por contradições, permite a todo ser humano, realizar o movimento de ascensão do singular (individual) ao universal (gênero humano), mediado pela particularidade (circunstâncias de vida), sendo que essa possibilidade é que permite o movimento de transformação de todo e qualquer fenômeno social e histórico presente na realidade (OLIVEIRA, 2005).

Ao contrário da lógica formal positivista, a lógica dialética adentra ao movimento da realidade e procura desvendá-lo nas suas múltiplas determinações e submetido ao processo de constituição histórica. Ao apreender os fenômenos nas suas múltiplas determinações, a lógica dialética reconhece-os como sínteses históricas e sociais, ou seja, reconhece a realidade e seus fenômenos em movimento, articulados dinamicamente e condicionados pelas condições objetivas (MARTINS, 2008).

Ao discutir o fenômeno dialético da contradição, presente em todos os objetos e fenômenos naturais, humanos e sociais, como afirma Chauí (2001), há que se reconhecer que os opostos ao se contraporem, se transformam mútua e reciprocamente, garantindo o movimento dialético de transformação da realidade, desde uma árvore, um animal, um ser humano, um bairro, uma cidade e a sociedade como um todo pois o movimento de transformação quantitativo e qualitativo são inerentes a esse processo.

Portanto e segundo o MHD, a contradição apresenta-se como um motor temporal, a qual é um fenômeno produzido na sociedade, tendo em vista que é estabelecido entre seres humanos reais e vivendo determinadas condições objetivas de vida, vivendo em determinadas condições históricas e sociais concretas. Portanto, o processo de produção e superação das contradições é que garante o movimento histórico pois, sem contradição não há movimento, sem contradição só há o absoluto, a afirmação inquestionável e, por vezes o dogma, a verdade absoluta.

Martins (2008) salienta que a lógica dialética, como lógica da totalidade, admite e incorpora a lógica formal, incorpora por superação, uma vez que revela seus limites, com objetivo de estabelecer uma compreensão universal e genérica na elaboração do conhecimento científico, na construção do conhecimento histórico e social.

Decorrente desse pressuposto, o materialismo histórico-dialético reafirma a importância de se compreender a realidade na sua totalidade e, desta forma, há que superar as visões idealistas, assim como as naturalistas mecanicistas, dentre outras que engendram uma compreensão pseudoconcreta da realidade, como afirma Kosik (2002).

Para Marx (1978) o pensamento humano ao captar a realidade de forma imediata, não atinge as suas múltiplas determinações. Para captá-las, torna-se necessário o processo de abstração, a análise crítica e filosófica de determinado fenômeno presente na realidade, isso pela via do pensamento, pois o pesquisador deverá captar a realidade em seus pensamentos, obviamente, mas não de forma imediata. Nessa direção, a compreensão da relação dialética entre *singular-particular-universal*, conforme desenvolvida por Lukács (1978) torna-se necessária e imprescindível.

Nossa compreensão a partir de Lukács (1978, p.106) revela que “a aproximação dialética no conhecimento da singularidade não pode ocorrer separadamente das suas múltiplas relações com a particularidade e com a universalidade”. Segundo o autor, a realidade e a essência desta, só pode ser compreendida quando as mediações presentes na dialética singular-particular-universal forem compreendidas e postas à luz, nas palavras do autor.

Para Lukács (1978, p.107):

É claro que esta aproximação ao singular (...) pressupõe o conhecimento mais desenvolvido possível das relativas universalidades e particularidades (...) o singular, portanto, (...) é conhecido tão mais seguramente e de um modo tão mais conforme a verdade, quanto mais rica e profundamente forem iluminadas as suas mediações para com o universal e o particular.

Considerando as reflexões do filósofo húngaro, é importante deixar claro que somente a dialética materialista histórica, desenvolvida por Marx e Engels, pelas suas características, possibilita uma compreensão fidedigna da relação entre os homens e dos homens com a realidade objetiva, isso em decorrência da construção de uma ciência concreta e que possibilita uma direção teórica adequada à práxis revolucionária, ou seja, à prática social transformadora do real.

Para Marx (apud GIANNOTTI, 1978) a possibilidade de estudo de determinado objeto deve se iniciar pela esfera real, aquela empiricamente visível e existente, ou seja, pelas características dos fenômenos que são captados pelos sentidos humanos, isso no primeiro momento, em que o pesquisador tem as primeiras impressões acerca do objeto

investigado e, poderíamos dizer, uma representação inicial e caótica do objeto, a qual, certamente, não contempla a essência desse objeto, desse fenômeno.

É ainda Marx (1978) que afirma o quanto a apreensão do real nas suas múltiplas determinações não é dada de forma imediata e pelo contato direto do pensamento do pesquisador com o objeto, mas sim, decorre de um complexo processo de análise teórico-filosófica desse objeto, decorre de um intenso pensar criticamente as múltiplas determinações desse objeto para desvelá-lo nas suas múltiplas determinações e compreender a sua essência.

Para a superação da representação inicial e caótica do objeto, o pesquisador precisa realizar, um rigoroso processo de análise, o qual estrutura-se pela efetivação de sucessivas decomposições e respectivas análises teórico-filosóficas das diversas determinações que integram o objeto, chegando às abstrações mais simples e, consecutivamente, ao se atingir as unidades mais simples do objeto/fenômeno estudado, torna-se necessário o retorno ao ponto de partida, para compreendê-lo agora na sua totalidade concreta e como síntese de muitas determinações (GIANNOTTI, 1978).

Nas palavras do próprio Marx (apud GIANNOTTI, 1978, p.92):

O trabalho analítico com as categorias mais simples e abstratas seguirá agora o percurso do progressivo enriquecimento da teoria interpretativa da realidade, até atingir novamente o todo que foi o ponto de partida, só que esse todo já não mais se apresenta ao pensamento como uma representação caótica, mas como ‘uma rica totalidade de determinações e relações diversas’. O concreto é, assim, reproduzido pelo pensamento científico, que reconstrói, no plano intelectual, a complexidade das relações que compõem o campo da realidade que constituiu o objeto de pesquisa.

Essa discussão de Marx no texto “O método da economia política”, em que o filósofo alemão imprime suas reflexões sobre o caminho materialista histórico e dialético de compreensão da realidade, são explicitadas as relações entre o todo e as partes, entre o abstrato e o concreto e entre o lógico e o histórico, de forma a se demonstrar que o pensamento humano não capta a totalidade de determinado objeto através do contato direto e imediato, mas sim, a mais fidedigna apreensão da totalidade desse objeto nas suas múltiplas determinações, será possível, exclusivamente, pelo processo de análise teórico-filosófica materialista histórica dialética desse objeto.

Na perspectiva do MHD, portanto, a realidade empírica é o ponto de partida, assim como o ponto de chegada do pensamento pois, para se chegar à realidade concreta



e multideterminada, o pensamento humano utiliza-se da análise como estratégia fundamental de elevar-se do abstrato ao concreto e reproduzi-lo como concreto pensado.

Duarte (2000, p.94), referindo-se ao MHD, esclarece que o caminho das categorias mais simples, abstratas em direção à totalidade concreta requer, do pensamento humano, um processo de análise por abstrações, tendo em vista compreender de forma objetiva o fenômeno investigado. Ainda esclarece o autor que, para se evitar ilusões idealistas acerca do processo de abstração presente no MHD, há que se enfatizar que o pensamento humano é que capta a realidade e, para isso, precisa do movimento de abstração, ou seja, pensar de forma intensa e buscar as multideterminações do objeto para conhecê-lo da forma mais fidedigna possível.

O autor enfatiza que, para se evitar reducionismos no campo epistemológico, há que se compreender que o conhecimento científico de um dado objeto presente na realidade humana, não será alcançado sem a mediação do árduo processo de elaboração de abstrações e da reconstrução, no pensamento, das múltiplas determinações que compõem o todo (DUARTE, 2000).

Podemos compreender, a partir da teoria marxiana, que o processo dialético trata, inicialmente, do que é empiricamente constatável, ou seja, a parte visível, observável, empírica e mais elementar do objeto a ser investigado. Nesse processo de conhecimento do objeto, o pensamento do pesquisador deverá realizar a devida análise e apreender o movimento contraditório de sua constituição, para atingir, por meio de abstrações sucessivas, realizadas pelo pensamento, as múltiplas determinações da totalidade concreta do objeto, as quais nunca são dadas à observação imediata do pesquisador.

A lógica dialética que orienta o MHD apresenta-se como a lógica da matéria em movimento contraditório pois, tudo o que encontramos na natureza, assim como nas relações entre os homens na sociedade, apresenta-se em movimento o que não é previsível e retilíneo, mas sim, contraditório. Compreendemos, portanto, que tudo o que há na natureza e na sociedade gera, em si mesmo, uma força oposta que leva à negação e por isso, engendra o movimento histórico de transformação e que se configura como uma espécie de força motriz, fenômeno que entendemos por contradição.

O modo dialético de pensar a realidade, segundo Vieira Pinto (1979, p.185), elucida as confusões metafísicas acerca dos fenômenos, uma vez que o homem que

conhecerá a realidade e explicá-la, ou seja, o pesquisador responsável pela construção do conhecimento científico, que pensa a realidade e, também produto dela e, desta forma, precisa ser compreendido considerando os elementos e abstrações, ideias e representações que explicam a totalidade dessa realidade.

Podemos concluir, portanto, que a partir da lógica dialética, as leis e formas do pensamento humano, são aquelas oriundas da realidade objetiva e se fazem presentes na vida das pessoas, assim como na natureza e constituem-se como atividades prático-sensoriais, ou seja, atividades materiais que possibilitam ao homem as condições para o seu pensamento e para a sua ação no mundo, como nos esclarece Oliveira (2005).

A lógica dialética, decorrente de suas duas leis gerais e fundamentais que engendram as condições do pensamento humano para explicar os fenômenos, constituem-se como: a lei da contradição e a lei da negação da negação. Considerando, portanto, a 1ª. Lei da dialética, compreendemos que determinado fenômeno se constitui de polos opostos e, ao mesmo tempo, complementares e, portanto, não excludentes, pois contradição não significa antagonismo, pois, os polos opostos devem se complementar, apesar de opostos, para dar origem a algo novo, conforme elucida Oliveira (2005).

A 2ª. Lei da dialética, qual seja, a Lei da negação da negação, enfatiza a importância da superação de algo existente, sem, no entanto, eliminá-lo, ou seja, há que se superar algo, incorporando os aspectos válidos daquilo que existe pois, tais aspectos é que garantem o emergir de algo novo, a partir do velho, evidenciando o movimento de construção infinito da realidade (OLIVEIRA, 2005).

Em tempo, esclarecemos que nossa compreensão de 'leis da dialética' implica o reconhecimento da realidade material em movimento e que o pensamento humano, ao operar segundo a lógica dialética, traduz as leis oriundas e próprias realidade e que expressam o seu movimento contraditório, não linear e em constante transformação qualitativa. Portanto, ao nos referirmos às 'leis' estamos salientando as expressões e tendências que se fazem presentes na própria objetividade material natural, humana e social.

É importante lembrar que Marx e Engels, ao defenderem o MHD em suas reflexões e obras, tomam o materialismo histórico e a lógica dialética como principal referência para a proposição de análise do real, superando, por incorporação, a lógica

formal positivista, assim como superando a dialética idealista Hegeliana, pois o MHD incorpora os aspectos válidos das outras concepções de homem e mundo presentes na filosofia para constituir-se como método universal de compreensão da realidade, como afirma Paulo Netto (2001).

Podemos afirmar, para finalizar nossas reflexões, que a lógica dialética e materialista histórica, constitui-se como um modo diferenciado de se pensar a realidade, reconhecendo o sujeito humano como concreto e síntese de múltiplas determinações; a lógica do MHD permite pensar o ser humano em constante relação e comunicação e vivendo o movimento contraditório presente na sociedade e, portanto, torna-se um método universal, por excelência, porque procura, pela via do pensamento, apreender a própria realidade no seu movimento histórico e social da forma mais fidedigna possível (VIEIRA PINTO, 1979).

O pensamento dialético, conforme Vieira Pinto (1979, p.212), possui um “caráter eminentemente existencial, no sentido de que é o homem, sempre existente em situação histórica definida, que se torna capaz de apreender do processo da realidade”. Nesse sentido, então que precisamos compreender, considerando as reflexões do autor, assim como de outros autores aqui elencados, que a lógica dialética e materialista histórica precisa ser interpretada como um sistema lógico que, existindo subjetivamente no plano da razão, apresenta-se como produto das ações e reflexões humanas acerca da realidade.

É na direção de valorizar o legado marxiano que Paulo Netto (2001, p.37) enfatiza a importância da sua teoria do ser social e o seu método, o materialismo histórico-dialético para a “explicação e a compreensão (mais precisamente: para a reprodução ideal) do movimento do ser social” e, sobretudo considerando as relações na sociedade capitalista. Para o autor, a perspectiva teórico-metodológica instaurada pelo MHD e sua radicalidade histórico-crítica, assim como seus procedimentos metodológicos permite, ao arrancar dos fatos empíricos presentes na vida, a compreensão dos processos que os engendram e as totalidades concretas nas quais se constituem e se movimentam.

A perspectiva teórico-metodológica marxiana, para Paulo Netto (2001, p.37), propicia “na dissolução da pseudo-objetividade necessária da superfície da vida capitalista, apreender e desvelar os modos de ser e de reproduzir-se do ser social” e,

portanto, engendra as possibilidades para “o conhecimento teórico do ser social nos marcos da socialidade burguesa”, ou seja, é a aplicação do MHD no bojo da sociedade capitalista que irá, pela sua natureza, desvelar o movimento dessa forma de sociedade e apontar as perspectivas para a sua transformação.

Podemos concluir que a o método Marxiano de compreensão da realidade enfatiza o pensamento crítico-filosófico, com vistas a superar visões imediatistas, superficiais e pseudoconcretas acerca do objeto, com a finalidade de elucidá-lo nas suas múltiplas determinações concretas e, simultaneamente, criar as condições para se pensar e efetivar a sua transformação desde a sua estrutura e dinâmica.

Enfim, diante desses importantes pressupostos teórico-filosóficos e metodológicos, próprios da teoria marxiana, é que defendemos em nossa pesquisa para o doutoramento, a tese da atividade vital junto aos nossos sujeitos da pesquisa, os intelectuais em educação e pioneiros da pós-graduação em educação da UNESP. Reconhecemos esses sujeitos sociais como intelectuais orgânicos críticos e transformadores, voltados ao desenvolvimento do pensamento crítico que engendra a práxis educacional que chega até os sujeitos das classes populares e subalternas. Enfatizamos o quanto esses sujeitos ao longo de sua trajetória acadêmica envolveram-se com o processo de construção, desenvolvimento e transformação da escola pública paulista especificamente e os desdobramentos desse processo junto à escola pública brasileira de forma geral.

É importante salientar que estamos assumindo uma teoria crítica e um método crítico de compreensão da realidade e que, portanto, estamos diante de um instrumento muito valioso para a implementação de reflexões e ações transformadoras do real, tal como apregoa a teoria e o método marxiano. Ao nos remetermos às memórias de intelectuais que retratam a construção de conhecimentos e práticas voltados às políticas de formação de professores, como também às políticas educacionais de estruturação e organização da escola pública brasileira de forma geral e do Estado de São Paulo especificamente, precisamos enfatizar o trabalho educativo configurado como práxis e realizado por esses sujeitos desde o interior da UNESP e que se dirige para o interior da escola pública, seus educadores e demais sujeitos da escola.

Salientamos, mais uma vez, que é justamente na direção crítica e revolucionária do método materialista histórico-dialético que nosso processo de pesquisa foi

direcionado, fugindo de uma compreensão estagnada e idealista do objeto pesquisado e, nesse movimento, evitamos incidir no ecletismo epistemológico relativista tão presente nas pesquisas educacionais da atualidade, bem ao gosto das visões irracionais pós-modernas e neoliberais de ciência e de educação, como afirma Duarte (2000).

Considerando a preocupação acima explicitada, torna-se importante a explicação de João Evangelista em seu livro “*Crise do marxismo e irracionalismo pós-moderno*” (1997, p.31), quando faz severa e rigorosa crítica aos autores do irracionalismo pós-moderno que reconhecem que a realidade tem “como característica essencial o seu caráter fragmentário, que impede qualquer possibilidade de síntese ou totalização que apreenda o real”. Certamente para compreendermos e desvelarmos o objeto de estudo e preocupação do nosso trabalho de tese, é preciso aceitar o movimento dialético da realidade vivida pelos nossos intelectuais sujeitos da pesquisa, contextualizando historicamente a fim de atingirmos a totalidade histórico-social no seu processo de construção; um exercício contínuo realizado pelo pesquisador ao tomar os princípios do MHD como método de investigação da realidade dos sujeitos da pesquisa.

Podemos afirmar, certamente, que o movimento de construção do processo de pesquisa, desde sempre, iluminado pelos pressupostos do MHD, nos orientou firme e rigorosamente na direção da compreensão crítica das memórias narradas pelos sujeitos da pesquisa, sendo que, ao sistematizarmos esse processo, repleto de contradições, certamente não demos conta da totalidade nas suas múltiplas determinações, no entanto, podemos afirmar com toda a segurança que o nosso esforço intelectual se deu de forma rigorosa e conseguimos abstrair, da forma o mais fidedigna possível, a essência das memórias e compreendemos as falas e narrativas dos nossos sujeitos como elementos históricos que retrataram o movimento da realidade concretamente vivida que incidiram nas suas produções teóricas e ações práticas ao longo de sua atuação na UNESP.

### **3.2 A Filosofia da linguagem em Bakhtin e no Círculo e as memórias**

Os princípios da Filosofia da Linguagem que embasam e sustentam a nossa escolha pela Ciência da Linguagem para compreender as memórias são reforçados pelas discussões e configurações teóricas construídas no Círculo (grupo de estudos em linguística que acompanhou e influenciou Bakhtin), sobretudo no que se refere à discussão sobre 'o eu e os muitos eus'; 'diálogos menores e periféricos'; 'filosofia e

teorias estéticas e linguísticas'; 'as várias linguagens'; 'consciência histórica e social'; 'sujeito social e personalidade do indivíduo', dentre outros temas relevantes para discutirmos o processo de construção do homem e suas memórias linguísticas.

O Círculo torna-se espaço vital para a crítica de Bakhtin aos idealistas, os quais insistem em enxergar a vida individual como uma unidade fechada onde são criados todos os valores. Para Bakhtin e os membros do Círculo, a linguagem presente no romance monológico e idealista por natureza, enfatiza que o herói é uma criação pura e simples do autor-criador, sendo que no romance dialógico de natureza histórica e social, o criador edifica o herói a partir de uma memória coletiva, sendo que esta criação é manifesta por meio de muitas vozes.

Foi com a participação no Círculo que Bakhtin criou um arcabouço teórico reflexivo sobre linguagem e que influenciou sobremaneira as suas obras. Adail Sobral em *Filosofia em Bakhtin* (2006) nos mostrou que o Círculo definiu muito do autor, grande parte do seu eu, saiu desses inúmeros “eus” participantes do Círculo. O grupo de estudo linguístico reconheceu que o conhecimento filosófico são concepções dos seres humanos de como agir perante a realidade. Sem essa compreensão do raciocínio filosófico, que tanto influenciou Bakhtin, não teríamos a completa noção sobre as teorias estéticas e linguísticas que marcaram as concepções do autor e sua atuação.

Brait (2006) faz importante distinção entre a Ciência Linguística do Ocidente e do mundo eslavo; a primeira enxerga várias linguagens em uma mesma língua, entre os eslavos essa pluralidade linguística seria a presença de inúmeras vozes debatendo o seu posicionamento em uma linguagem. Outro dado importante é a concepção do Círculo sobre consciência, visto como elemento ativo de cunho histórico e social do sujeito, que também é constituído pelo outro, embora não menos “pessoal”.

O Círculo e Bakhtin criticam os neokantianos da Escola de Friburgo. Os membros desta Escola são idealistas em sua Filosofia da Vida, para eles o sujeito é constituído de consciência transcendental. Por exemplo, Henri Bergson (1859-1941) é um caso complexo, criticado às vezes e referenciado em outras. Bakhtin buscou na teoria da duração deste autor as formulações a respeito de cronotopia (*cronos* – tempo, *topos* – lugar), para mostrar as relações do espaço e o tempo no âmbito literário. O Círculo critica certos posicionamentos que propõem que a vida individual é uma unidade fechada e que determina todos os valores individuais, são duramente criticados

pelo seu utilitarismo e as teses sobre adaptação do indivíduo. O grupo também se aloja na oposição em relação às correntes que desdenham a consciência e dão ênfase excessiva à intuição. Atacam aquelas visões que diziam ser possível determinar a direção de todos os comportamentos, também não é diferente o posicionamento contrário junto àqueles que estudam os processos históricos do ponto de vista biológico.

O Círculo faz coro a Hegel que também criticou composições e posicionamentos literários, dentro do idealismo romântico alemão, que na composição do eu-criador tem a história como cenário, mas não é influenciada por ela. Por exemplo alguns teóricos literários retiram de suas análises o conflito e o confronto, elementos que são constitutivos das relações humanas. O Círculo também criticou aqueles autores que não acreditaram que o interior e exterior do herói biográfico podem se encontrar, e mais, Bakhtin acusa que muitos autores são do tipo materialistas mecânicos e enxergam a obra de arte como puro e simples reflexo da realidade.

O grupo se posicionou de forma positiva em relação a outras posturas teóricas e Bakhtin encampa essas formulações, aceitas pelo Círculo, sobre o estatuto do herói (personagem literário). O autor avança em relação ao conceito de dialogismo, isso significa que para Bakhtin existem dois tipos de romances, os monológicos e os dialógicos. No primeiro, o autor acredita que a entidade herói não tem vida própria no julgamento do autor da obra, ou seja, o personagem representa o que o autor pensa, mas na verdade o que o autor pensa é reflexo de uma memória coletiva, onde existem muitas vozes dissonantes e daí o autor cria mecanismos linguísticos que impedem a resposta do outro; essa situação está presente nos romances monológicos, mas não nos dialógicos.

É importante salientar que Bakhtin foi o primeiro pensador da língua e linguística russa a abordar questões da natureza social do signo e da enunciação, sendo que nesse contexto o conceito de dialogia foi edificado, contando com a ajuda de outros autores marxistas da época e que defendiam a tese do ato de ir até o outro e fazer o caminho de volta para si por meio da palavra. Afirmava o autor,

Se a fala é o motor das transformações linguísticas, ela não concerne os indivíduos; com efeito, a palavra é a arena onde se confrontam aos valores sociais contraditórios; os conflitos da língua refletem os conflitos de classe no interior mesmo do sistema pois, comunidade semiótica e classes social não se recobrem. A comunicação verbal, inseparável das outras formas de comunicação, implica conflitos, relações de dominação e de resistência, adaptação ou resistência à hierarquia, utilização da língua pela classe dominante para reforçar seu poder etc. (BAKHTIN, 2012, p.14).

Bakhtin, portanto, torna-se o grande crítico das falas ideológicas e reitera que os signos ao se tornarem ideológicos refletem por meio da língua as estruturas sociais e afirma que "toda modificação da ideologia encadeia uma modificação da língua" (BAKHTIN, 2012, p.15). Para o autor, "o signo dialético, dinâmico, vivo, opõe-se ao 'sinal' inerte que advém da análise da língua como um sistema sincrônico abstrato" e reitera que "só a dialética pode resolver a contradição aparente entre a unicidade e a pluralidade da significação", sendo que o signo, por ser de natureza social e plurivalente engendra análises ampliadas da realidade do sujeito que fala (BAKHTIN, 2012, p.15).

É Bakhtin (2012, p.16) quem aponta os limites de uma compreensão positivista da língua que evidencia somente a análise fonética, morfológica e sintática sem considerar a semântica da enunciação completa, seja ela uma palavra, uma frase ou uma sequência de frases. Para o autor, "a enunciação, compreendida como uma réplica do diálogo social, é a unidade de base da língua, trata-se de discurso interior (diálogo consigo mesmo) ou exterior. Ela é de natureza social, portanto ideológica e não existe fora de um contexto social". E conclui, "a filosofia marxista da linguagem deve colocar como base de sua doutrina a enunciação, como realidade da língua e como estrutura socioideológica".

Algo muito semelhante às proposições bakhtinianas acontece no protocolo metodológico próprio do MHD vez que o pesquisador em seus pensamentos ou seja na sua fala interior, tal como afirma Vigotski (1998), organiza sua maneira de adentrar, compreender e desvelar a realidade pesquisada, partindo de uma realidade complexa e caótica e notadamente empírica, tal como a fala aparente e imediata dos sujeitos ao realizarem a sua narrativa, para avançar, por meio de abstrações do seu pensamento, em direção à unidade mínima de análise dialética e, ato contínuo, conversando consigo mesmo e realizando abstrações teóricas, voltar à realidade empírica e a enxergar em toda a sua complexidade e não mais como uma realidade caótica, mas sim, como síntese de múltiplas determinações. Aquela fala aparente e empírica dos sujeitos da pesquisa, ao ser submetida a profunda e rigorosa análise por meio de abstrações teóricas engendradas pelo pesquisador, contribuirá para se esgotar o objeto de investigação nas suas muitas determinações para se compreendê-lo o mais fidedignamente possível, sendo que as enunciações, tal como afirma Bakhtin nos proporcionam o acesso à essa possibilidade de análise social e histórica.



Essa situação para Bakhtin é eficaz do ponto de vista metodológico de compreensão da enunciação dos sujeitos, sendo que o conceito de enunciado no pensamento bakhtiniano implica muito mais do que aquilo que está incluído dentro de fatores linguísticos. Uma frase pode ganhar sentidos diferentes de acordo com realizações enunciativas, está em jogo a dimensão comunicativa, interatividade e situação avaliativa. Ou seja, dentro do gênero primário (comunicação cotidiana ou simples) e secundário (comunicação mais elaborada/complexa e ou uma memória autobiográfica) os enunciados representam comunicações sinalizadoras, como placas em uma rodovia. Segundo Bakhtin na teoria literária quando o autor faz o caminho de volta ele traz as inúmeras vozes que carrega o personagem, fruto da memória coletiva, isso leva a uma unidade de significação ao autor; isso se o mesmo aceitar que o seu gênero comunicativo é dialógico.

O termo mônada que é discutido pelo Círculo Bakhtiniano, parte do princípio que é algo simples sem divisibilidade possível e que fará parte dos compostos. Bakhtin recusa a ideia de poder intenso dado ao monádico, para Bakhtin é uma visão idealista e que induz a uma ideia de que não há outra realidade além da realidade do sujeito. Mas, Bakhtin e o Círculo concordam que o conceito de enunciado se aproxima muito do termo de mônada, quando se pensa em unidade. Bakhtin e o Círculo se aproximam de autores que enxergam o caráter contingente e mutável da História, defendem que uma real compreensão do fato depende da situação específica do sujeito na sociedade e na História.

Wilhelm Von Humboldt (1767 – 1835) apesar de ser muito criticado pelo Círculo, por sua concepção que “apaga” as diferenças que existem entre os homens, por outro lado, tem seu pensamento assimilado por conta da ideia de linguagem como processo e não como produto, e mais incrível ainda é fato de ter rompido com o “subjetivismo idealista”. Surgem as bases de uma construção linguística que abarcava sujeitos falantes num todo integrado, em suas relações conflituosas com o outro.

No que se refere à discussão sobre a linguagem como um processo social e histórico, a teoria de Bakhtin se aproxima da psicologia vigotskiana ao discutir o valor dos signos como fenômenos sociais, porque esta última afirma a existência de um discurso interior, onde o pensamento apresenta-se como um plano mais profundo desse discurso e que tem por função criar conexões, resolver problemas e organizar a ação dos

indivíduos. Ambos os autores aceitam a ideia de que o pensamento vai além, porque capta as relações entre as palavras de uma forma mais complexa e completa que a gramática: faz-se na linguagem escrita ou falada. E mais, através das suas convicções linguísticas acreditam que o pensamento não se reflete na palavra, como já foi dito, realiza-se nela a medida em que é a linguagem que permite a transmissão do pensamento para outras pessoas (VIGOTSKY, 1998).

Para Bakhtin (2012, p.36) a palavra é um fenômeno que carrega ideias e por isso ideológico por excelência, sendo que "a realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. a palavra é o modo mais puro e sensível de relação social".

Diante dessas reflexões, portanto, reafirmamos a aproximação de Bakhtin a Vigotski, sobretudo quando o precursor da psicologia histórico-cultural afirma que a relação entre os seres humanos e o mundo passa pela mediação do trabalho e da comunicação, simultaneamente e, portanto, pela formação de representações, ideias e pensamentos, sendo que o signo é reconhecido como um objeto cultural simbólico e construído coletivamente na relação social e comunicativa estabelecida entre seres humanos ao realizarem o trabalho de transformação da natureza, o signo, portanto, medeia a relação social entre os seres humanos (VIGOTSKI, 2001).

Outra questão importante a ser lembrada e que denota uma identificação entre a teoria vigotskiana e a bakhtiniana é que em vários aspectos relacionados à análise do significado e sentido das palavras, os autores evidenciam a relação dialética entre essas categorias da palavra. Ao perceber que o significado das palavras se transforma e que o sentido das palavras é móvel, mais amplo e mais rico e, ainda, que todo o comportamento humano é mediado por signos, os autores se aproximam e nos ajudam na realização de análises mais coerentes sobre os discursos e enunciados presentes nas falas e narrativas dos sujeitos da pesquisa.

Aqui é importante reafirmar que a filosofia da linguagem, tal como na psicologia Vigotskiana, a linguagem é algo vivo, concreto, social e histórico e a sua análise somente pode ser justificada por meio de uma análise também viva e que considere o processo histórico dos sujeitos do discurso; uma análise hermenêutica através da qual será possível identificar a singularidade de cada enunciado, pois, como

cada sujeito é único, cada enunciado, cada discurso tem um sentido singular, considerando-se o contexto no qual ocorre e a intersecção entre sujeitos e suas singularidades, a partir de uma memória de enunciados que circulam entre os sujeitos (BAKHTIN, 2012).

Torna-se importante lembrar Vigotski (2001, p.484) quando afirma que só uma compreensão histórica e social da linguagem e do pensamento será capaz de nos levar à compreensão concreta dos seres humanos, sendo que "a relação entre pensamento e palavra é um processo vivido de nascimentos do pensamento na palavra. Palavra desprovida de pensamento é, inicialmente, palavra morta". No entanto, reitera o autor "o pensamento que não se materializa na palavra continua como uma sombra" e salientamos o quanto a teoria bakhtiniana se reconhece nessa afirmação vigotskiana.

Esclarecemos que para Bakhtin, o discurso é um processo perpassado por uma dupla natureza: a recordação de enunciados passados e projetiva, ou seja, o enunciado formulado no presente. Nessa recordação e projeção edifica-se a formulação do discurso presente que dará consistência e inteligibilidade ao enunciado do sujeito. Assim, as proposições do autor contribuem significativamente para análise de textos e discursos reflexivos nas Ciências Humanas, sendo que nossas braçadas em águas profundas nas ciências da linguagem são feitas seguindo uma regra básica, qual seja, nunca se distanciar do referencial teórico basilar para as análises, e nestes termos, o arsenal teórico e metodológico proposto por Bakhtin favorece um percurso seguro.

Portanto, para aprendermos e compreendermos as memórias expressas por nossos sujeitos, nos apoiamos na construção e arquitetura bakhtiniana que reitera a importância das esferas de uso da linguagem, tal como analisado por Machado (2006, p.157), no sentido de enxergarmos as memórias como um gênero discursivo, onde estão e se revelam diálogos cotidianos, enunciações da vida pública, institucional, artística, científica e filosófica. Os gêneros discursivos segundo Bakhtin são primários (comunicação cotidiana) e secundários (uso de códigos culturais elaborados, como a escrita ou memórias articuladas).

Os gêneros secundários por sua vez, tal como os romances dialógicos, teses e ensaios filosóficos e jornalísticos, são formações complexas e nesse processo não há dúvida que estamos falando de uma comunicação cultural organizada. Desta forma e seguindo esta configuração e arquitetura bakhtiniana poderemos pensar nas memórias

dos nossos sujeitos considerando que nelas se manifestam situações criativas. Essas situações estão depositadas não só as grandes conquistas da sociedade ou de um grupo social, mas também nas descobertas significativas sobre os homens e suas ações no tempo e espaço. E mais, as memórias discursivas vindas de intelectuais das ciências humanas em geral e da educação especificamente, sempre nos trazem elementos críticos e contestadores acerca da realidade educacional especificamente e social de forma geral.

A memória aparece na proposição bakhtiniana em dois níveis, conforme esclarece Amorin (2009) em sua obra *O autor e o herói*, quando encontramos o conceito de exotopia, que é a memória que o outro guarda do nós, dado fundamental para a construção da unidade configurada no discurso. Bakhtin relaciona esse aspecto com o sentimento de amor, essa ideia de generosidade que está presente no conceito de exotopia. Ou seja, quando eu deixo o meu lugar habitual e me coloco no lugar, na situação do outro, promovo a alteridade, sendo que a memória exotópica é a memória que se produz depois da compreensão daquilo que o meu ponto de vista vê, e se transforma no que o outro vê (AMORIN, 2009).

Podemos compreender que esse estado de aceitação dos atos alheios reverbera na memória, pois o outro é aceito pelos seus valores. A memória exotópica ou também memória estética é criadora de unidade do outro, dando-lhe forma e acabamento em nossas concepções (AMORIN, 2009, p. 9).

Diante de tais reflexões bakhtinianas e considerando uma abordagem estética da memória, podemos dizer que o autor-intelectual usa de vários mecanismos para lapidar a palavra e proporcionar um efeito emocional sobre o outro. A memória, portanto, é produtora de totalidade, ela associa e unifica os diferentes aspectos do discurso que explicita a realidade objeto de observação, investigação e sistematização.

É importante lembrar que na memória estética também existe o universo ético, e aqui reside outro nível, que são as memórias dos objetos presentes na cultura; ela se distingue das memórias individuais. Para compreender essas memórias, precisamos compreender as memórias das línguas, da interação com as palavras, gêneros e ritos, campos férteis de desejos e sonhos dos homens. Elas estão nas formas objetivas da própria cultura e nas formas linguísticas e verbais; se aconchegam nas obras literárias e atropelam as memórias individuais, conforme Amorin (2009).

As memórias dos sujeitos estão intimamente ligadas à posição onde se encontram, ou seja, a diferença de posição não indica apenas uma relatividade de pontos de vista, vai bem mais longe e produz uma qualidade distinta de memórias, sendo que esse fato nos obriga enquanto pesquisadores, a adentrarmos na realidade dos sujeitos das memórias, tendo em vista compreender seus conteúdos no plano da vivência social singular de cada ser humano (AMORIN, 2009).

A grande contribuição da filosofia da linguagem bakhtiniana está na ideia de que o objeto cultural pode ser visto como discursos ou narrativas (memórias articuladas). Agora, o objeto das ciências humanas é o próprio discurso, ou seja, a verdade é que o pesquisador das ciências humanas encontra a palavra do outro em suas análises. Isso significa que todo objeto de discurso e de conhecimento é portador de memórias, pois ao ser falado, já tinha sido falado por outros que vieram antes. Ao tocá-lo e ao dispô-lo como objeto coloca em cena, imediatamente, um universo discursivo que atualizamos (AMORIN, 2009), sendo que este universo discursivo me leva a atualização, retransmitindo aos que me ouvem.

A vida de uma palavra está na sua passagem de um locutor a outro, de um contexto a outro, de uma coletividade social a outra, de uma geração a outra e a palavra não esquece jamais seu trajeto. A palavra é um objeto cultural e como tal possui memória, mas se a palavra não esquece, os sujeitos podem esquecer e assim retirar-lhe a vida. Agora, sem a circulação e a transmissão, o texto morre e o objeto morre. Morre por não ser recriado, por não ser reinterpretado, e morre a sua memória que não é outra coisa senão a memória coletiva (HALBWACHS, 2003). Enfim, a memória coletiva ou memória dos objetos não está no sujeito, mas para não se perder, ela precisa estar entre eles (AMORIN, 2009, p.15).

Esclarecemos que em Bakhtin (2003) existem dois campos de observação da memória; a memória exotópica que sinaliza que a identidade do sujeito começa da memória que o outro guarda dele, sendo que isso torna-se fundamental para a construção da identidade do sujeito, vez que a memória, nesta configuração, será produzida depois do ponto de vista que o sujeito elabora sobre o que o outro manifestou acerca dele, sendo que Bakhtin também chama esta memória de estética, memória produtora de totalidade. O outro campo de observação se situa no universo moral e ético, tem profunda relação com a memória dos objetos que estão intimamente

relacionados com os discursos, estes discursos emergem nas memórias e revelam o espírito condutor, o tipo de enredo que os sujeitos costumam usar, o modo de explicar e que costumam usar e as implicações ideológicas que costumam ser utilizadas.

Ao chegarmos nesta fase, teremos o ponto de chegada, desde as categorias simples chegaremos na complexidade do todo por meio da análise, discutindo e refletindo criticamente sobre as memórias dos sujeitos intelectuais da educação da UNESP, suas produções e atuação relacionadas a educação escolar e escola pública, enfatizando o papel dos intelectuais da educação nesse processo.

De volta ao todo complexo e sua compreensão como síntese de muitas determinações, poderemos discutir as nossas hipóteses sobre o perfil do intelectual nacional-popular e sua competência técnica e compromisso político na construção, desenvolvimento e transformação da escola pública e as implicações desse processo na formação crítica dos sujeitos das classes populares e trabalhadoras de nosso país.

Acreditamos, portanto, que ao compreendermos e seguirmos disciplinada e rigorosamente os passos definidos, poderemos chegar pela via da análise das narrativas dos sujeitos da pesquisa, enfatizando as memórias desses importantes intelectuais pioneiros da Pós-graduação em educação da UNESP, atingir aquilo que há de essencial no seu processo de atuação e produção acadêmica e científica.

Temos a intenção de compreender o papel desses intelectuais nossos sujeitos da pesquisa, na construção de conhecimentos que tenham objetividade social pois elaborados com lastro na realidade objetiva da escola pública e marcado pelo seu compromisso com os sujeitos que da escola participam, principalmente os estudantes, mas também os professores, gestores e outros membros da comunidade escolar.

No próximo capítulo abordaremos a universidade e apresentaremos uma breve história de sua constituição e enfatizaremos as três universidades públicas Paulistas e a UNESP especificamente.

#### **4. BREVE HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE E AS UNIVERSIDADES PÚBLICAS PAULISTAS**

*Nós professores,  
estamos inseridos  
em um dos processos vitais  
para a humanidade:  
a Educação (Adriana Chaves).*

Nossa intenção primeira é construir um arcabouço teórico sobre a concepção de espaços universitários, um pequeno exercício didático, antes de refletirmos sobre o surgimento do Ensino Superior no Brasil. A universidade, desde suas origens medievais até os dias atuais marcou sua presença nas cidades delimitando um território próprio sem perder contato com a estrutura urbana, ora se misturando entre suas entranhas ou fechada em seus muros. As universidades europeias surgiram com edifícios e espaços especializados, destacando-se as pioneiras: Universidade Bolonha, em 1088; Universidade de Paris, em 1150; Universidade de Oxford, em 1167.

Nas universidades medievais, os aprendizes não eram organizados em salas homogêneas e não havia classes e nem séries, a faixa etária variava entre 12 e 20 anos. Na sua grande maioria ambicionavam concluir a Faculdade de Artes, conquistar a licença e se tornarem Mestres em Artes, e desta fase, poucos seguiam para os cursos de Medicina, Direito ou Teologia. Na Faculdade de Artes estudavam as sete artes liberais, o *trivium*: retórica, dialética e filosofia e *quadrivium*: geometria, aritmética, música e astronomia; essas artes liberais eram propedêuticas às faculdades superiores (PETITAT, 1994).

As cidades cresciam e os serviços, moradia e comércio não faziam mais parte de um núcleo central, estavam agora em toda parte. Os mestres começaram a ministrar seus cursos nas próprias hospedarias; com o tempo surgiram salas independentes e o processo evoluiu para espaços de ensino. Criadas em fins do século XII, essas hospedarias se transformaram em agregadas do ensino contendo assim o “DNA” do colégio medieval. Os colégios tornaram-se apêndices à universidade e absorveram em grande medida a dinâmica da Faculdade de Artes, uma instituição preparatória. O exemplo maior foi o colégio que surgiu na pequena localidade de Sorbon, fundado em 1257, e que mais tarde se tornaria na famosa Sorbonne, escola de Teologia.

Neste contexto, segundo os historiadores da educação (MANACORDA, 1989; VERGER, 1990; OLIVEN, 2005), os espaços de ensino tiveram de ser reorganizados e

a humilde origem das universidades medievais cederia espaço; já no final da Idade Média, ao modelo proposto pela classe dirigente. Inevitavelmente crescia assim a segregação dos estudantes pobres aos cursos de menor importância, não ultrapassando a Faculdade de Artes e como consequência teriam que se submeter aos cargos subalternos (VERGER, 1990).

No século XV, prédios próprios para as universidades já eram uma realidade, o ensino passou a ser ministrado num ambiente majestoso, crescia na mesma proporção à perfeição formal dos professores, diferentemente da escolástica do século XIII, onde a sofisticação do estilo poderia deformar as ideias (1990). No século XVII, as universidades, por exemplo, Oxford e Cambridge já tinham substituído a filosofia escolástica que dava forma ao currículo pela ciência. As universidades anglo-saxônicas foram responsáveis pela criação dos *colleges* (equivalente ao que classificamos como faculdades) instituições menores que ofereciam graduação. Inspirado nos conventos e mosteiros medievais, a planta dos *colleges* adotou o quadrângulo como espaço articulador de todo o edifício. Crescia assim a ideia de educação total, onde o regime de internato potenciaria o homem integral. Apartado da família, da cidade e sociedade, morar na escola era importante para o aprendizado dos conhecimentos e na formação do caráter.

Na Europa existiam algumas diferenças na concepção de *colleges*; por exemplo, na Inglaterra, o *college* estava voltado para o ensino superior e preparava os estudantes (*undergraduate*) para obter um título da universidade. A titulação era uma prerrogativa da universidade, os *colleges* não podiam oferecer tal honraria. Na França, o *college* fazia parte do ensino secundário para formação clássico-humanista e também não conferia graus (OLIVEN, 2005). Os *colleges* norte-americanos foram influenciados pelo anglo-saxonismo, mas diferentemente dos ingleses eram frequentemente independentes e podiam conferir títulos.

Ainda que refletindo padrões e ideais europeus, as instituições de ensino superior dos EUA tomaram caminhos diferentes, mas temos semelhanças; por exemplo, os *colleges* americanos muito se assemelhavam às tradições dos ingleses, onde estudantes e mestres viviam e estudavam juntos. Diferente dos padrões universitários do continente europeu que não se importavam com a vida extracurricular dos estudantes. Entre os americanos a educação superior, desde o período colonial, destacava a



concepção de *colleges* e *universities* como comunidades nelas mesmas, ou seja, cidades microscópicas. As inovações americanas foram em relação à localização dos *colleges* que agora, muitas vezes, ficariam nos limites da cidade ou no campo, uma ruptura com a tradição europeia. Tínhamos a noção de uma escola na natureza, separada das forças corruptoras da cidade, assim como de estruturas que remetiam aos conventos e mosteiros (2005).

Sobre as instituições universitárias dos EUA temos Harvard College, mais tarde denominada de Harvard University, fundada em 1636, que é considerada a mais antiga instituição de ensino superior dos Estados Unidos. Adotou a orientação do puritanismo em seus primeiros graduados que se tornaram ministros puritanos. Posteriormente, vieram Yale University (1701), University of Pennsylvania (1740), Princeton University (1746), Columbia University (1754), Brown University (1764), Dartmouth College (1769) e Virginia University (1819) fundada por Thomas Jefferson. Trata-se de uma universidade pública, com uma visão de ensino superior separada da doutrina religiosa; no centro do seu *campus* havia uma biblioteca e não mais uma igreja e, por fim, em 1865, a Cornell University (OLIVEN, 2005).

Destaque ao planejamento e implantação da Virgínia University, que saiu de uma antiga fazenda, onde foi definida uma linha norte e sul; a base do *campus* dessa universidade, ao sul ficaria a biblioteca e perpendicular a ela muitos edifícios. Surgia assim mais uma concepção espacial relacionada ao ensino superior, o conceito de *campus* universitário. Fenômeno inédito no que se refere tanto aos planos educacionais quanto ao espaço destinado à formação universitária, repetida por inteiro nos EUA e em muitos países. Diferentemente da concepção inglesa que propunha um território extenso e fechado, longe das cidades e com foco na formação integral ao estudante, o mais importante, uma pequena cidade com regras, costumes e leis próprias. A ideia de *campus* estava estabelecida e passava a representar o local, por excelência, do trabalho acadêmico e universitário. Nascia, assim, um novo território independente, calmo, agradável e completamente equipado para cumprir seus objetivos.

Como já sabemos o conceito de *campus* surgiu nos Estados Unidos do início do século XVIII, como um modo peculiar de implantação no espaço; as ideias dos intelectuais vanguardistas Henry David Thoreau e Ralph Waldo Emerson exerceram muita influência junto a essa concepção. O primeiro foi influenciado pela Escola de

Naturalismo, Simbolismo, Abolicionismo e Anarcoindividualismo, destaque aos escritos sobre história natural; ele antecipou os métodos e preocupações da ecologia e do ambientalismo. O mesmo influenciou Ralph Waldo Emerson que fundou a filosofia transcendentalista que era um esforço de introspecção metódica para se chegar além do “eu” superficial ao “eu” profundo, o espírito universal comum a toda espécie humana. Da Universidade de Virgínia criada em 1819, passando pela Universidade de Berkeley criada em 1868, até o Florida Southern College de 1885, tivemos a consolidação de um modelo de território universitário que se difundiu por inúmeros estados norte-americanos e até em âmbito internacional, especialmente para os países da América do Sul (MANACORDA, 1989).

#### **4.1. A universidade no Brasil**

A chegada da Família Real portuguesa ao Brasil, no início do século XIX, proporcionou a criação do ensino superior laico, embora não possamos negligenciar o fato de que os Jesuítas já ofereciam curso superior de Teologia, com o objetivo de formar os futuros intelectuais do quadro religioso e aqueles que poderiam dar suporte ideológico à causa religiosa.

O príncipe Regente da Coroa portuguesa criou vários cursos superiores profissionais, tanto em Salvador como no Rio de Janeiro, visando a formação de quadros intelectuais para o emergente Estado. Para a defesa do território, surgiram os cursos militares, como por exemplo, a Academia Militar do Exército e da Marinha. Para a saúde da população os cursos de Medicina, além do curso de Matemática, que daria suporte acadêmico aos engenheiros militares e ainda, voltados aos profissionais burocráticos e da administração do Estado surgem cursos para agrônomos, químicos, desenhistas técnicos mecânicos e economistas (PINTO & BUFFA, 2009, p. 45).

No Brasil após a Proclamação da República a resistência positivista diante da ideia de criação de uma universidade era grande; isso só ocorreu em 1920 quando foi criada a universidade do Rio de Janeiro, e posteriormente a de Minas Gerais (1927) e a de São Paulo (1934) através de uma justaposição de faculdades. Até o fim do Estado Novo (1945) o principal paradigma universitário vinha da Europa, daí para frente o modelo predominante foi o das universidades norte-americanas (CUNHA, 1980). A cátedra foi substituída pelo departamento segundo a Lei 5.540/68, o departamento era

considerado a menor fração da estrutura universitária. Do ponto de vista territorial, dar-se-ia preferência à construção de *campus* universitários.

Na prática, um *campus* ou cidade universitária, designava o mesmo espaço. Mas vale a pena destacar que a concepção de cidade universitária era um forte desejo na criação dos primeiros *campi* instalados no Brasil. Em tese, a cidade universitária além de oferecer ensino estruturado, também deveria abrigar centros de pesquisa, acolher alunos e professores e manter os serviços próprios de qualquer cidade. Na prática as cidades universitárias não foram e não são autossuficientes, é importante destacar que esta expressão foi utilizada na criação da USP (década de 1930) e por Gustavo Capanema na criação da Universidade do Brasil (1937), que se tornaria Universidade Federal do Rio de Janeiro (1965). *Campus* é o conceito mais utilizado e supõe um território fechado, de administração independente, com espaços de ensino, aprendizagem e pesquisa e com alguns serviços fundamentais.

Na década de 1930, o decreto nº 19.850 criou o Conselho Nacional de Educação e abriu caminho para o Estatuto das universidades brasileiras, sinalizando que o Ensino Superior deveria adotar o regime universitário. O Estatuto previa a formação de professores para o ensino secundário, porém era um assunto que seria enfrentado oficialmente pela primeira vez. O Estatuto disciplinava que a universidade brasileira deveria abranger pelo menos três dos seguintes institutos do ensino superior: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação, Ciências e Letras. A missão desta última era de confrontar a visão elitista da sociedade brasileira, além do caráter verdadeiramente universitário.

Os princípios organizativos foram intensificados neste contexto, o primeiro começou após a Segunda Guerra Mundial que era de pensar a universidade de forma estratégica, ou seja, era preciso usar a universidade para produzir saberes necessários ao desenvolvimento científico e tecnológico no país e, conseqüentemente, econômico. Aqui surgiria em 1947 o ITA (Instituto Tecnológico da Aeronáutica) em São José dos Campos, com uma estrutura curricular inovadora: saíram as cátedras e surgiram disciplinas obrigatórias e optativas somando créditos. Em 1948 foi criada a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e ao longo dos anos 1950 e 1960 surgiriam várias agências que dariam suporte científico e de pesquisa às universidades: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq,

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES (1951) e Fundação de Amparo à pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP (1962). A filosofia nacional-desenvolvimentista tomou o país e a ideia predominante que prevaleceu foi que a industrialização colocaria a nação em outro patamar.

Universidades brasileiras criadas antes dos anos 1960 tinham um padrão tradicional, humanístico, com uma formação geral destinada a preparar os discentes para as profissões liberais, além de formar intelectuais orgânicos absorvidos em sua maioria pelo serviço público. A partir do golpe civil-militar de 1964 (hoje sentimos outro golpe imperialista-elitista-teocrático-jurídico-midiático), que promoveu a Reforma Universitária de 1968, o padrão de constituição universitário passou a ser outro.

Em tempo, torna-se importante esclarecer que ao mencionarmos a palavra 'golpe de 1964' nos remetemos, imediatamente, ao recente 'golpe de 2016', que rompeu com o binômio civil-militar e se tornou multifacetado. Além da pressão discursiva dos militares que sempre saíram em defesa do projeto liberal na história do país, com a infiltração e espionagem imperialista para “retirar” (entenda-se privatizar) a gestão dos nossos recursos energéticos, temos também o elitismo paulista, que costuma romper com as regras democráticas em nome do poder; assim como, temos as lideranças das igrejas neopentecostais que enxergam a crise social como meio para ampliar o número de fiéis, se apoiam, de forma oportunista, na bandeira liberal que defende liberdade e crescimento financeiro, além da politização do poder jurídico onde os juízes ganharam os holofotes, ao lado da ganância fisiológica de certos partidos e por fim, o poder midiático que responde aos interesses do capital financeiro. É importante salientar que o 'golpe de 2016' só ocorreu porque 57% da população brasileira, iludida e enganada pelas 'fake news', não conseguiu avaliar a situação de forma racional e crítica, dada a sua ingenuidade e ignorância, fenômeno que se mantém e se amplia diante do governo bolsonarista atual no Brasil.

Salientamos que em momentos antidemocráticos da história do país, o *locus* de atuação do intelectual, a universidade, sofre forte perseguição (remanejamento de pessoas, extinção de departamentos, censura teórica e corte de bolsas). Neste contexto de ataque ao pensamento sistematizado, o intelectual orgânico nacional-popular que se sente por inteiro quando está em contato com a realidade popular, com certeza sofre perseguições, isso porque potencializa a sistematização do conhecimento da cultura

popular e alimenta a consciência crítica dos sujeitos por meio da educação e, sobretudo, no interior das universidades e escolas públicas.

É importante lembrar que no final da década de 1950, Anísio Teixeira que já havia criado e presidia o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep) encaminhou a criação dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPE), um desses na cidade de São Paulo que fora instalado na recém-criada USP. Desta aproximação física entre a FFCL/USP com o CRPE ocorreu à ampliação do caráter político, histórico e sociológico das pesquisas e amplia-se a atuação desses Institutos e Centros de pesquisa. É importante dizer que neste contexto se dava a expansão do ensino superior nos anos 1950 e, concomitantemente, a elaboração e aprovação da LDB em 1961.

Questão essencial de se destacar é que no interior dos Centros de pesquisa e posteriormente nos cursos de pós-graduação, efetiva-se a linha de pesquisa voltada a 'história e filosofia das Instituições Escolares', como descreve Monarcha (2005). Esse fato amplia a reflexão sobre a importância da construção de conhecimentos de natureza histórica em educação e da escola no Brasil.

Com a efetivação dos estudos e pesquisas, assim como em nível de pós-graduação, os debates sobre a realidade educacional brasileira ampliam-se e a discussão sobre a democratização do ensino torna-se pauta recorrente e fundamental. Segundo Buffa (2001), Monarca (2007) e Valle (2014) esses debates se manifestaram na capital e no interior paulista, sendo que importantes intelectuais se destacaram neste contexto. Na galeria memorial das universidades os nomes ainda estão presentes, o que demonstra a importância da linha de pesquisa 'instituições Escolares', sendo que em São Paulo, como grande ícone, tivemos o professor Laerte Ramos de Carvalho da FFCL/USP, líder do grupo de História da Educação que encabeça esse contexto.

Em paralelo às reivindicações em torno da educação, cresce no país o processo de democratização política, sendo que os intelectuais assumem papel importante, pois torna-se relevante e necessária a construção de uma visão crítica sobre o pensamento pedagógico. A apropriação desta criticidade, pelos educadores, amplia-se com as leituras sobre Marx, Gramsci, Foucault, Bourdieu e Althusser e, segundo Nosella e Buffa (2009, p.16), as pesquisas e a produção de conhecimento foram demasiadamente influenciadas pela necessidade emergente que na nação ecoava acerca da consolidação do processo democrático.

No entanto e paralelamente, este momento sobre a História da Educação foi marcado pela crise dos paradigmas, ou seja, passados os 'anos de chumbo' da ditadura civil-militar (1964 a 1985), nos anos de 1980-90 tivemos os questionamentos sobre o que os estudos em educação não conseguiram abarcar, sendo que a complexidade e diversidade desses processos fizeram crescer o pluralismo epistemológico, assim como os estudos de objetos singulares (NOSELLA & BUFFA, 2009).

Nesse processo paradigmático, tivemos um forte movimento antimarxista e o abandono da perspectiva da totalidade, das contradições, da história e da dialética. Se a crise epistemológica com a sua diversificação teórico-metodológica abandonou o movimento histórico, o lado positivo deste contexto foi à ampliação das linhas de pesquisa e o aparecimento das mais variadas fontes de pesquisa (NOSELLA & BUFFA; 2009).

Ainda nesse movimento de construção paradigmático, podemos dizer que a temática “Instituições Escolares” emerge como forma de pesquisa frutífera, sobretudo junto aos defensores do materialismo histórico-dialético, pois não podemos perder de vista a perspectiva da totalidade, sobretudo porque a materialidade escolar que se manifesta na cultura escolar deve ser compreendida.

É importante esclarecer que no materialismo histórico, a concepção de mundo que define essa visão, explica que a origem dos homens e tudo no universo se dá através da matéria. Esta compreensão nos mostra que o trabalho é material e nas relações de trabalho entre as classes, aquela detentora dos meios de produção retira do trabalhador o trabalho vital (prazer e função social por ter realizado algo para a comunidade), tornando-o alienado (MARX, 2004). O pesquisador da Educação, como um trabalhador da educação, deve mostrar onde se alojam as contradições deste aprisionamento do trabalho vital dentro da escola, sendo que a universidade assume papel fulcral nesse desvelamento.

Como a Universidade também é uma Instituição Educacional, porém, de maior complexidade, acreditamos ser possível recorrer às categorias do MHD para compreendermos o seu movimento contraditório, assim como dos intelectuais que dela participam; tarefa que nos propomos ao sistematizar esta tese de doutoramento e desvelarmos as memórias dos intelectuais da pós-graduação em educação da UNESP.

Nos próximos itens desta seção, abordaremos brevemente, a história das três universidades paulistas, enfatizando a história da UNESP e, nesse bojo, os seus intelectuais em educação nossos sujeitos de pesquisa.

#### **4.2. A Universidade de São Paulo - USP**

A USP, para muitos, foi um projeto político da oligarquia paulista, quando foi alijada do poder em 1930. Cabem aqui as observações de Souza (2015) manifestada em sua obra: *A tolice da inteligência brasileira* que mostra o quanto a classe média foi feita de imbecil pela elite. O que está em jogo, já há muitas décadas, é o fato da nossa elite intelectual se submeter à elite do dinheiro. Ou seja, a elite econômica através da sua ideologia cooptou a rebelde classe média para que esta defendesse interesses das classes mais abastadas. Mas, era um projeto de longa duração e para isso ter efeito era preciso capturar o intelectual e simbolicamente a classe média letrada. A produção de conteúdo é monopólio de especialistas treinados: os intelectuais. Surge neste contexto a USP, uma fábrica de ideias do liberalismo conservador brasileiro, onde de seu diadema, coroa ou auréola se crítica ou distorce dois importantes conceitos: patrimonialismo e populismo. Na visão desta inteligência cooptada, o mercado não é atormentado pelo viés corruptivo, para eles o Estado é o grande responsável pela corrupção no país. Questionam então o papel dado ao Estado de guardião do patrimônio nacional, atacam também os partidos ligados à causa popular, os acusando de corruptos, pois estes partidos defendem um Estado protetor. A outra ideia distorcida é o populismo, os intelectuais orgânicos da classe abastada questionavam, por exemplo, a soberania popular como critério fundamental para democracia, estão em sintonia ao dizer que o pobre não tem consciência política.

A Comissão responsável pela construção do Decreto Estadual nº 6.283/34 de 25 de janeiro de 1934, presidida por Júlio de Mesquita Filho (diretor do jornal O Estado de São Paulo) explicita no relatório de Fernando de Azevedo, as motivações, os princípios e as concepções da universidade. Obviamente que do presidente da Comissão ao seu relator, os intelectuais em questão, representavam a elite paulista e o seu projeto de desenvolvimento da cultura científica e filosófica do país, mas também é importante que se diga que tamanho projeto deveria sair do território paulista. Uma instituição de altos estudos para o desenvolvimento de uma nação moderna que desse primazia aos seus

destinos. São Paulo, através da USP, seria responsável pela formação das classes dirigentes, onde para acessar os seus bancos era preciso se adequar ao processo de seleção que estava voltado aos mais capazes. Para mascarar essa elitização se levantava a bandeira que tal instituição universitária oferecia oportunidade a todos.

Um desses intelectuais, Fernando de Azevedo, que defendia um ensino universitário de excelência era na época Diretor Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo e possuía uma longa carreira na vida pública paulista. Ele promoveu reformas com base no Código de Educação, levantou problemas fundamentais do ensino em todos os graus que desembocaram em uma campanha por uma nova política da educação e pela criação de universidades no Brasil. Sobre a sua visão do papel paulista na condução das *intellettuali* (BOBBIO, 1990), a tese de doutorado de Nascimento (2011) mostra em grande medida o seu posicionamento de mundo enquanto intelectual atuante de 1930 a 1960. Essa visão elitista de Fernando de Azevedo pode ser compreendida durante o processo de institucionalização da Sociologia no Brasil. Sobre a orientação deste trabalho é preciso chamar a atenção para o professor Milton Lahuerta da FCL/UNESP-Araraquara que desenvolve pesquisas e tem inúmeros trabalhos publicados sobre os intelectuais e a sua atuação na vida pública, tanto no Brasil como na América Latina.

Na criação da USP, a nova instituição, incorporou faculdades já existentes: a Faculdade de Direito (1827) que foi instalada inicialmente no convento de São Francisco, situado no Largo de São Francisco; a Escola Politécnica (1894) que foi instalada na antiga casa do Marquês de Três Rios, localizada no Jardim da Luz no Bom Retiro onde permaneceu até a sua transferência em 1960 para a cidade universitária. A Faculdade de Farmácia e Odontologia (1899), a Escola Superior de Agricultura de Piracicaba (1899) e a Faculdade de Medicina (1913), onde as aulas eram ministradas numa sede provisória da faculdade, localizada na Rua Brigadeiro Tobias, no centro de São Paulo. O Instituto de Educação foi instalado no andar superior da Escola Normal Caetano de Campos e apesar da infraestrutura existente (lojas, pensões, restaurantes acessíveis e livrarias) o grande anseio era mesmo o de congregar todos os cursos em um único e projetado espaço distante dos problemas da cidade. Além de três novas faculdades: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (1934), onde as aulas eram ministradas nas dependências da Escola Politécnica, o Instituto de Ciências Econômicas e Comerciais (1946), a Faculdade de Arquitetura e Belas Artes (1948), além de outros



órgãos que passaram a compor a estrutura universitária. (PINTO & BUFFA, 2009, pp. 67 a 73).

A fundação da universidade ocorreu em 1934 e em 1935 foi criada a primeira comissão (Comissão da Cidade Universitária) encarregada de definir a localização para a implantação da universidade. Essa comissão era formada por: Reynaldo Porchat (presidente e reitor), Fernando de Azevedo, Alexandre de Albuquerque, Ernesto Leme, Afrânio do Amaral, Mario de Andrade e Ernesto de Souza Campos. Ficou decidido e apresentado ao Governador do Estado, Armando de Salles Oliveira, uma extensa área que ia da Faculdade de Medicina, atravessava todo o bairro de Pinheiros e terminava no Instituto Butantã, na outra margem do Rio Pinheiros. A referência mais evidente da comissão eram as instalações de algumas universidades norte-americanas. Em 1937, com a instauração do Estado Novo, o projeto ficou engavetado até 1941, quando foi assinado o decreto que destinava à instalação da universidade, agora uma área bem menor da pretendida anteriormente.

Em 1949, durante a gestão de Adhemar de Barros iniciaram-se os trabalhos, com obras de terraplanagem e levantamentos topográficos do terreno. No governo de Lucas Nogueira Garcez, as obras da cidade universitária passaram a ter um ritmo mais acelerado. O reitor na época, o professor Ernesto de Moraes Leme em relato registrado na obra de Campos (2004, p.228) afirmou que “[...] *Saímos dos sonhos e das angústias para entrar na realidade plena e vigorosa [...] O ano de 1951 foi decisivo[...]*”. Nos anos de 1951 e 1952 as obras e a realização de projetos se intensificaram e após 20 anos de trabalhos e embates políticos, a cidade universitária começava a ter uma constituição concreta. Na década de 1960, foi criado o FUNDUSP (Fundo para a construção da cidade universitária) e no governo de Carvalho Pinto (31/01/1959 a 31/01/1963), continuaram os trabalhos até o momento em que foi reestruturado e tornou-se COESP (Coordenadoria do Espaço Físico) em 2002.

### **4.3. A Universidade de Campinas - UNICAMP**

Em 1964 o Projeto original da UnB foi revisado e o presidente do Conselho Estadual de Educação Zeferino Vaz foi chamado para se tornar reitor da UnB *pro tempore*, acumulando os dois cargos concomitantemente. No radar do Conselho estava a discussão em se criar uma Universidade Estadual para Campinas que atendesse,

satisfatoriamente, uma região com grande potencial industrial. Ou seja, concretamente o funcionamento da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) se deu após a autorização do Conselho Estadual de Educação em 1966. Zeferino Vaz vivenciou o ideário de se criar uma universidade de pesquisa voltada a ciência e a tecnologia e foi escolhido para elaborar e programar o projeto UNICAMP (MENEGUEL, 2006).

Com carta branca, em seus desejos, o projeto atendia desde propostas didáticas e articulação com o mercado até o desenho urbano e escolha da região do novo *campus*, que no caso, seria em Barão Geraldo, distrito de Campinas, sede da fazenda da família dos Almeida Prado. Seguindo uma orientação expressa de Zeferino, João Carlos Bross, arquiteto, deveria projetar a cidade universitária com um *cuore* (coração), uma praça central de grandes dimensões, onde no entorno encontraríamos o Núcleo Básico (a intenção era abrigar os alunos do primeiro ano, ser uma área de reuniões e encontros).

No croqui ou anteprojeto (Portal UNICAMP, disponível <http://www.unicamp.br>) a partir do *cuore* teríamos quatro grandes setores acadêmicos: exatas, biológicas, humanas e artes. O Plano Diretor da Universidade Estadual de Campinas (BROSS, 1971) esclarece que as divisões e subdivisões existentes na cidade universitária, por exemplo, dão continuidade aos edifícios que abrigavam as aulas e departamentos de exatas. Do lado do setor de biológicas a sua extensão desembocaria na instalação do hospital das Clínicas. As primeiras obras ocorreram em 1971, com prédios bem construídos, espaços generosos de circulação, mas essencialmente seguem o desenho básico de institutos e departamentos já existentes em outras universidades.

Nas palavras de Pinto e Buffa (2009), a concepção do projeto UNICAMP produziu “um campus austero, de baixo custo e com objetivos de alta produção intelectual e científica”. Afinal a padronização e as propostas moduladas foram inevitáveis e a padronização formal ficou evidente. Os prédios não são reconhecidos a partir da sua ostentação arquitetônica, como no caso da USP, mas por placas de identificação e sinalização, tornando-se indicações confusas para quem não está habituado ao ambiente.

Segundo os autores (2009) e considerando as possibilidades de pesquisa em nosso país e, principalmente no Estado de São Paulo, a UNICAMP, ao lado da USP e UNESP compõe um centro de pesquisa muito reconhecido e de expressão nacional e internacional.

#### **4.4. A Universidade Estadual Paulista - UNESP**

Ainda durante os anos 1950, no Estado de São Paulo, tivemos a instalação dos Institutos Isolados de Ensino Superior, tendo como modelo a FFCL (Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras) da USP cujas origens remontam o ano de 1934. É preciso reforçar que o grande objetivo da USP era a formação e renovação de intelectuais das elites dirigentes e, posteriormente, a formação de professores para o Ensino Médio. Qualquer coisa diferente deste roteiro seria objeto de resistência daquela universidade que foi criada para garantir o acesso a lugares privilegiados na sociedade aos que se destacavam por mérito pessoal. Os abastados, por terem condições de garantir um ensino básico de qualidade eram, obviamente, laureados por méritos e por volta de 1948, os governos paulistas passam a investir no número de instituições públicas de ensino superior pelo interior do Estado, a princípio apoiados pela elite local e interiorana.

No entanto, dadas as vicissitudes do processo histórico, a elite interiorana entra em desavença com a metrópole, ou seja, com o passar do tempo o apoio das elites locais para conseguir instalar em seus respectivos municípios os Institutos de Ensino Superior deixa de ser algo romântico e se torna mais hostil. A cidade de São José do Rio Preto, por exemplo, foi palco de muita efervescência cultural e crítica aos olhos do governo Paulista e destacam-se, também, os municípios de Araraquara, Assis, Marília, Presidente Prudente e Rio Claro que também foram contemplados com os Institutos. Inevitavelmente, esses novos Institutos e Faculdades isoladas e voltados a produção do saber que se espalharam por esses municípios de São Paulo, colocaram em xeque os processos de ocupação e as renovações econômicas às quais estavam sujeitos à cada um desses locais e sua elite conservadora.

Mesmo sem possuir um amálgama institucional universitário, os Institutos e Faculdades isolados assumiram importante posicionamento político e cultural frente à metrópole paulista. No começo dos anos 1960, o temor de grupos mais conservadores em relação aos setores progressistas aumentava, sendo que em vários municípios que tinham os Institutos a dinamização cultural assusta o governo e seu modelo democrático liberal defendido.

No bojo desse processo histórico teremos em março de 1964 a intervenção militar no país e, ato contínuo, imposições e controles sobre a educação de forma geral e

nas universidades especificamente, sendo que os institutos espalhados pelo interior do Estado de São Paulo, muitos deles, tornaram-se focos de resistência ao regime militar e sua intromissão ofensiva na educação superior. Tais institutos, por sua vez, são alvo de críticas, sobretudo pela sua forma de organização e independência, fatos que, de certa forma, engendraram as condições para que os mesmos fossem reunidos em forma de universidade, sendo que no ano de 1976 em plena ditadura militar, os mesmos deram origem à Universidade Estadual Paulista (VAIDERGORN,1995).

No entanto, a história de constituição da UNESP remonta o ano de 1969, ano em que foi criada no interior da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, a Coordenadoria do Ensino Superior do Estado de São Paulo (CESESP), cuja finalidade voltava-se a gerir e administrar os Institutos isolados do interior do Estado. Nesse processo e no interior do Conselho Estadual de Educação, pelos motivos que elencamos no parágrafo acima, começa a ser discutida uma política de aproximação dos Institutos e garantindo a cada um deles uma identidade própria, sendo que no bojo dessa discussão é decidida a criação de uma Universidade Paulista de grande abrangência e que pudesse integrar os institutos e outras instituições de Ensino Superior do Estado de São Paulo e a UNESP, como afirmamos, constitui-se com essa finalidade e consolida-se como a terceira universidade do Estado de São Paulo e de característica multicampi.

O projeto de criação da UNESP foi costurado desde o interior da CESESP e contando com amplo apoio do governo do Estado na pessoa do governador o Sr. Paulo Egydio Martins. A proposta de criação da Universidade foi apresentada ao Conselho Estadual de Educação em 7 de outubro de 1975, tendo sua aprovação ocorrida em 15 de outubro do mesmo ano. Nas justificativas para a criação da UNESP o governador do Estado de São Paulo defendeu que a escolha do nome de 'Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"', como uma homenagem a "figura ilustre desse paulista, cujas atividades, nos mais variados campos, sempre foram orientadas pelo seu amor a São Paulo e ao Brasil, sendo indiscutível a influência que exerceu para a implantação do ensino universitário em nosso Estado", conforme Corrêa (2014). Aventou-se à época que a proposta do governador também procurava atenuar as críticas contra a nova instituição, desenvolvidas pelos jornais da época em seus contundentes editoriais críticos à criação de uma terceira universidade Paulista, como lembra a autora.

A Lei de criação da UNESP foi promulgada em 30 de janeiro de 1976 sob o número 952 sendo a Universidade uma autarquia de regime especial. A Lei propunha implantar o Campus de Ilha Solteira onde deveria ser instalada a Reitoria, sendo que no ato de criação da Universidade foram incorporados os antigos Institutos Isolados: Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Araraquara; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Presidente Prudente; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rio Claro; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto; Faculdade de Farmácia e Odontologia de Araraquara; Faculdade de Odontologia de Araçatuba; Faculdade de odontologia de São José dos Campos; Faculdade de Ciências Médicas de Botucatu; Faculdade de Engenharia de Guaratinguetá e Faculdade de Medicina Veterinária e Agronomia de Jaboticabal.

A incorporação do campus de Ilha Solteira à nova UNESP foi justificada por um lado, pela necessidade do Estado em aproveitar um espaço que se tornara ocioso com o término das obras da CESP naquele local e instalação de um curso de Engenharia, e por outro, pelo fato da cidade assumir uma posição importante para o processo de ocupação do espaço e desenvolvimento da região do oeste paulista. Esse seria um prenúncio do papel que a UNESP assumiria posteriormente e ao longo de sua existência, qual seja, de proporcionar a expansão do Ensino superior pelo Estado de São Paulo como um todo (CORRÊA, 2014).

É importante esclarecer que os Institutos Isolados de Ensino Superior do Estado de São Paulo, unidades universitárias situadas em diferentes pontos do interior paulista, abrangiam diversas áreas do conhecimento e tiveram origens diferenciadas e decorrentes dos momentos de sua criação e contando com aspirações de seus criadores e com os objetivos a que se prestaram cumprir. Essas escolas, as pioneiras na implantação do ensino superior público de qualidade no interior do Estado de São Paulo, tiveram, no entanto, uma criação desordenada, sem um planejamento prévio, o que lhes serviu de base para se instituírem independentemente e com gestão singular, embora fossem submetidas ao Conselho Estadual e depois ao CESESP, sendo que os Institutos e sua gestão e organização foram motivo de críticas severas por parte, sobretudo, do Conselho Estadual de Educação, conforme esclarece Corrêa (2014).

A autora ainda esclarece que tais escolas de ensino superior do Estado de São Paulo, tiveram grande apoio da elite política do interior do Estado, sobretudo porque a reivindicação por educação superior era reivindicação e anseio do eleitorado no que se refere ao atendimento dos jovens Paulistas. O título de Institutos isolados cabia muito bem àquelas Faculdades Públicas de ensino superior justamente porque não havia vínculo entre elas e uma universidade. Naquela ocasião, os diretores das Faculdades eram nomeados pelo governador e no processo de formação dos Institutos o Estado encampou estabelecimentos municipais públicos e particulares, caso, por exemplo, da Faculdade de Farmácia e Odontologia de Araraquara e da Faculdade de Filosofia de São José do Rio Preto (Correa, 2014). Naquele contexto, salienta a autora, as faculdades de filosofia ganharam destaque, pois eram voltadas para a formação de professores para as escolas secundárias e garantiam a qualidade do processo de formação que seria dirigido aos jovens, futuros trabalhadores, do interior Paulista.

Segundo a historiadora “os Institutos Isolados tiveram desenvolvimento desigual, tanto em função das particularidades de cada administração quanto do crescimento das regiões às quais pertenciam. À medida que se constatava esse crescimento, tornavam-se maiores as exigências das instituições e seus problemas começavam a ser identificados.” Em sua narrativa, a docente cita que, em razão dos desafios de cada Instituto Isolado, eles se tornaram temas frequentes das pautas do Conselho Estadual de Educação, sendo que na visão daquele Conselho, os Institutos eram uma estrutura provisória até que fossem anexadas a uma universidade (CORRÊA, 2014).

Decorrente desse intenso processo de ampliação do ensino superior no Estado de São Paulo e das várias dificuldades à ele inerentes, as discussões a respeito de uma nova forma de organização para os Institutos Isolados do Estado de São Paulo ganha força no interior da CESESP (Conselho de Educação Superior), sob a presença, crítica e proposições dos diretores das Faculdades Públicas do interior Paulista presentes nos Institutos isolados e as ideias e propostas dos membros do CESESP giravam em torno da integração dos Institutos numa Federação ou numa Universidade, proposta que culminou, como afirmamos, no ano de 1976 na criação da UNESP como universidade autárquica do governo do Estado de São Paulo.

Torna-se relevante lembrar ainda que os Institutos isolados contavam com 1.700 docentes, 78% em regime de dedicação integral à docência e à pesquisa, 50% com titulação de doutor, contando com aproximadamente 11.000 alunos, fato que tornou o processo de reorganização e sua instituição como universidade um tanto quanto complexo e trabalhoso, pois deveriam ser observados alguns princípios, entre os quais, o de não duplicação de cursos de mesma especialidade, um item polêmico que dava margem a interpretações sobre restrições a determinadas áreas e a transferência de docentes ou mesmo o fechamento de cursos, como lembra Corrêa (2014). Segundo a historiadora, “o argumento não levou em consideração a formação histórica daquelas Faculdades que já estavam estruturadas como unidades universitárias”, sendo que havia uma certa integração entre os cursos ministrados, assim como a realização de pesquisas conjuntas e uso comum de acervos bibliográficos.

Outrossim, essas escolas de ensino superior, pela própria formação e por uma qualificação precisa adotadas, foram marcadas por uma identidade entre a docência e a pesquisa para a busca de um aprimoramento acadêmico. Associada a essa característica, essas escolas, guardadas as suas especificidades, estiveram fundamentadas no tripé docência, pesquisa e extensão, numa avaliação precisa da importância social de uma unidade universitária (CORRÊA, 2014).

Ainda que diante cenário tão diverso e polêmico, a UNESP instituiu-se como uma Administração Superior formada por uma Reitoria e por um Conselho Universitário, sendo que os Institutos Isolados se tornaram unidades universitárias, assim como, à nova universidade deveria ser anexado, na forma de autarquia, o Centro de Educação Tecnológica “Paula Sousa”. Entre essas escolas que vieram compor a UNESP, identificava-se, de um lado, uma certa identidade, um grupo expressivo e formado por sete unidades universitárias, num conjunto de quatorze, ocupando um amplo espaço constituído pelas chamadas faculdades de Filosofia e voltadas, preferencialmente, para a formação de professores que deveriam compor os quadros das escolas secundárias do Estado.

A organização e funcionamento da UNESP seriam explicitados em seu Estatuto e num Regimento Geral que deveriam ser aprovados pelo Conselho Estadual de Educação e baixados por decreto do poder Executivo, documento que daria o início à administração da nova universidade, sendo que o Presidente do Conselho Estadual de

Educação Moacyr Expedito Marret Vaz Guimarães passa a responder pela Reitoria da Universidade. O Presidente e reitor interino, ficou responsável pela organização do Conselho Provisório, formado inicialmente pelos diretores das Faculdades presentes nos Institutos isolados. Na reunião de 17 de fevereiro de 1976 o Conselho Provisório procedeu a escolha dos nomes para compor a lista tríplice a ser apresentada ao governador para a escolha do Primeiro Reitor e foram indicados os nomes dos professores Luiz Ferreira Martins, Francisco da Silva Borba e Ray de Paula e Silva. Luiz Ferreira Martins, escolhido pelo governador como primeiro reitor tomou posse a 10 de março de 1976, sendo que em 8 de abril do mesmo ano procedeu-se a indicação do Vice-reitor, o Professor Armando Octávio Ramos, da Faculdade de Ciências Médicas de Botucatu. O professor Luiz Ferreira Martins foi reitor da UNESP de 1976 a 1980, conforme consta no Portal de Reitores da universidade.

Durante os anos 1980, a UNESP passou por algumas modificações que ficaram registradas em seu novo Estatuto, promulgado em 1989. As expectativas da mudança consistiam na possibilidade de transformar a UNESP numa universidade essencialmente democrática na qual seus integrantes tivessem poder de decisão, pois o país vivia a efervescência da abertura política e o movimento das "Diretas já" que reivindicava eleições diretas para Presidente, Deputados e Senadores e fim dos governos militares no país.

O processo de democratização e expansão foram as bandeiras da UNESP na passagem dos anos 1980 para 1990. Esta procura significou uma aproximação cada vez maior da Universidade com o interior do Estado de São Paulo com objetivo de atender aos insistentes apelos das cidades pela incorporação de novos espaços, como no caso da Universidade de Bauru (1987) e do IMESPP de Presidente Prudente (1989).

Com a finalidade de otimizar a administração da UNESP, o estatuto de 1989 criou as pró-reitorias, distribuindo, dessa forma, as várias atribuições de administração da Reitoria, bem como assessorias especiais para uma maior divulgação da universidade em vários setores. Outras inovações vieram contribuir para uma ação mais completa da UNESP no Estado, sobretudo com a criação da FUNDUNESP (Fundação da UNESP) no ano de 1987 e de uma Editora da própria universidade, a Editora UNESP também no ano de 1987.



Durante toda a década de 1990 a UNESP ampliou seu raio de atuação, sobretudo na forma de aumento da oferta de vagas, sendo que em 2003, atendendo a numerosas solicitações e de acordo com a política do governo estadual da época foi movida a promover maior incremento do ensino superior público no Estado de São Paulo. Nesse período a UNESP se expande em várias direções e cria, então, as chamadas Unidades Diferenciadas, atualmente denominadas Campus Experimentais.

Embora em meio a polêmicas, resistências e lutas, a UNESP avança no interior do Estado de São Paulo e assume importância no processo de formação profissional para diferentes áreas do conhecimento e, sobretudo, para a educação escolar e a escola pública.

Para nós, ao escrevermos sobre a importância de determinados intelectuais da UNESP e a sua contribuição para a Educação Escolar e a escola pública e ao enfatizarmos o crescimento e desenvolvimento da universidade ao longo de sua existência desde 1976, fica a cobrança de que deveríamos evidenciar nomes de muitos intelectuais, o que não foi possível dado os limites de tempo para a realização deste trabalho de tese. Por conta desta limitação, certamente cometemos injustiça com muitos intelectuais da universidade, vez que limitamos nossa investigação a apenas três campus da UNESP que consideramos os pioneiros na efetivação de Programas de Pós-graduação em educação, sendo eles Marília, Presidente Prudente e Bauru.

Queremos salientar, entretanto, que a origem histórica e a importância de uma universidade não se limitam a alguns fatos ou a determinados nomes, mas compõe-se de um processo em que muitos sujeitos se apresentam como protagonistas na construção dos fatos históricos e sociais. Acreditamos que os sujeitos por nós escolhidos para participar do nosso trabalho de pesquisa, ainda que em pequeno número, pela sua atuação e qualidade dos seus projetos e produções, são representativos pois assumiram o protagonismo histórico em seus campus de atuação e trabalharam de forma rigorosa e comprometida para a melhoria e transformação da escola pública.

Outrossim, para a estruturação da UNESP como uma universidade multicampi de vocação crítica, queremos salientar que desde anos antes da sua criação, ainda no interior dos Institutos e Faculdades isoladas do Estado de São Paulo, importantes intelectuais atuaram para a construção dessa vocação e dentre eles citamos: Casimiro dos Reis Filho da FAFI de São José do Rio Preto; Rivadavia Marques Júnior, Jorge

Nagle e Tirsia Regazzini Peres da FFCL de Araraquara e Eurípedes Simões de Paula da FFCL de Marília, dentre outros nomes que também mereciam ser aqui lembrados.

Para corroborar a nossa citação aos nomes acima, destacamos as observações de Valle (2014) sobre o papel da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFI) de São José do Rio Preto desde a sua criação em 1955 e a sua coragem em promover uma “Reforma Universitária” onde se previa a sua organização em Departamentos e a participação do corpo docente nos espaços organizativos e deliberativos. Muitos daqueles professores da FAFI-Rio Preto se formaram na USP e desde a sua criação, aquele Instituto se destacou pela Campanha em Defesa da Escola Pública e durante os debates sobre a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB/1961), conforme esclarece Valle (2014).

A FAFI-Rio Preto, ainda com base em Valle (2014, p. 57), sofreu Inquérito Policial Militar em meados da década de 1960, por ocasião da instauração e efetivação do Regime civil-militar no país, o que interrompeu o desenvolvimento do seu projeto institucional inovador. Para termos uma ideia, o Instituto previa a representação estudantil nos órgãos colegiados e no desenvolvimento de propostas interdisciplinares, sendo que as ações democráticas desenvolvidas no interior da FAFI-Rio Preto junto aos professores e estudantes, transformaram os seus participantes, sobretudo os professores, em “inimigos da ordem democrática”, slogan dos militares e políticos conservadores da época.

Muitos daqueles intelectuais ativos na época da FAFI-Rio Preto pertenciam ao Departamento de Pedagogia, que carregava em seus manifestos uma visão inovadora de universidade e de educação, sendo que os estudantes tinham igualdade de votos nas decisões departamentais, além de contar com comissões em cada série para avaliar o aproveitamento do curso. O Departamento de Pedagogia pela sua característica democrática, sofreu forte perseguição do aparelho repressor militar do Estado, sobretudo com a denúncia de que seus professores defendiam uma “ideologia extremista” (VALLE, 2014).

Os professores da FAFI de São José do Rio Preto na época, passaram a ser investigados por práticas revolucionárias e dentre eles, Franz Wilhelm Heimer foi acusado de ser o mentor e líder dos projetos subversivos em andamento, que contava ainda com a participação do professor Flávio Vespasiano Di Giorgi, Jacob Lebenszteyn,

Orestes Nigro, Joacyr Badaró, José Aluysio Reis de Andrade, João Jorge da Cunha, Casemiro dos Reis Filho, Ari Neves da Silva, Pedro Bonilha Regueira, Newton Ramos de Oliveira, Lélia Rodrigues Banozzi, José de Arruda Penteado, Hélio Leite de Barros e Maurício Tragtemberg, os quais foram indiciados pelo regime militar. Dentre eles, foram considerados foragidos os professores Wilson Cantoni, Maria Edith do Amaral Garboggini, Mary Amazonas Leite de Barros, Sarah Rottemberg e Norman Maurice Potter também indiciados por práticas extremistas. A Prof<sup>a</sup> Maria de Lourdes Heimer foi presa por coordenar o MPC, embora não pertencesse ao quadro docente da FAFI-Rio Preto. A maioria desses intelectuais citados perderam seus cargos e/ou foram demitidos, após terem sido presos, interrogados e alguns foram impedidos de assumir funções públicas ao longo do regime militar que se instalou no Brasil (VALLE, 2014, p.58).

Enfim, são muitos os intelectuais que deveriam fazer parte de nossa pesquisa, sendo que aproveitamos esta oportunidade para prestar tributo a todos os intelectuais vinculados à educação escolar pública que pertenceram e pertencem aos quadros da UNESP, assim como, prestamos tributo a outros intelectuais das ciências humanas e sociais que contribuíram e ainda contribuem para a construção dessa importante instituição pública e ajudam, por meio do seu trabalho, a consolidar a função social da UNESP no Estado de São Paulo e no Brasil.

Esclarecemos mais uma vez, que ao fazermos o recorte necessário para a sistematização deste trabalho de tese, escolhemos apenas aqueles intelectuais pioneiros dos cursos de pós-graduação em educação e docentes de antigos Departamentos de educação e cursos de pedagogia da UNESP, dada a relação desses cursos e seus intelectuais com o processo de efetivação da nova universidade instalada em 1976 e cujas origens e legado crítico, como dissemos, encontram-se no trabalho e resistência daqueles professores que atuavam nos Institutos isolados do Estado de São Paulo. Esclarecemos que três, dos quatro sujeitos entrevistados para a nossa pesquisa, vivenciaram aquele processo de implantação e desenvolvimento inicial da UNESP em 1976 e conheceram significativamente, as vicissitudes dos governos militares pós 1964 e sua mão pesada junto às universidades e Faculdades de ensino superior e, especificamente no interior da UNESP.

Por fim, vale ressaltar e reiterar que a UNESP, embora filha dos governos militares e nascida após 12 anos do golpe de 1964, herdou sua vocação crítica dos

eminentes intelectuais que atuavam nos Institutos isolados do Estado de São Paulo e, desta feita, nasceu com o legado histórico da crítica presente na atuação daqueles professores que atuaram e defenderam de forma aguerrida o conhecimento crítico, a liberdade de cátedra e de organização e a socialização do conhecimento como instrumento crítico de transformação dos seres humanos e da sociedade.

Atualmente a UNESP é uma das maiores e mais importantes instituições de ensino superior do país e conta com 34 unidades, entre Faculdades e Institutos, localizados em 24 municípios do Estado. Oferece 136 cursos de graduação, com mais de 37 mil alunos. Na pós-graduação são mais de 16 mil alunos estudando em 149 programas de pós-graduação, que oferecem 256 opções de cursos em 123 mestrados acadêmicos, 22 mestrados profissionais e 111 doutorados acadêmicos, formando anualmente 3,2 mil pós-graduados com 3.755 professores, sendo 3.385 no quadro permanente, 246 como substitutos, 124 no ensino médio/técnico, e 6.449 funcionários. A UNESP é considerada uma das melhores universidades do Brasil e uma das 100 melhores universidades jovens do mundo.

Nosso objeto de preocupação nesta tese orienta-se pelo valor da UNESP no Estado de São Paulo e também no Brasil, sobretudo pela qualidade dos seus serviços prestados em ensino, pesquisa e extensão a comunidade. Ao evidenciarmos a história dos seus intelectuais em educação e pioneiros em seus Programas de pós-graduação, salientamos sua importância, os quais voltaram-se com veemência e significativamente, para a educação escolar e para a melhoria e transformação da escola pública do interior do Estado de São Paulo e, ao mesmo tempo, para impulsionar a educação e a escola pública do Brasil.

Os nossos sujeitos de pesquisa, um representante da UNESP-Marília, um representante da UNESP-Presidente Prudente e dois representantes da UNESP-Bauru que trabalharam juntos na implantação do Programa em Educação para a Ciência, são todos eles reconhecidos, por nós e pela história, como pioneiros nos seus campus por terem assumido a educação como instrumento de trabalho nos cursos de pós-graduação, com vistas à construir uma práxis educativa de natureza crítica e transformadora voltada a escola pública e aos sujeitos dela participantes.

No tocante aos campus em que os nossos sujeitos de pesquisa desenvolveram suas atividades, o campus de Marília será representado em nossa pesquisa pelo Prof. Dr.

Celestino Alves da Silva Junior; o campus de Presidente Prudente será representado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Yoshie Ussami Ferrari Leite e o campus de Bauru será representado em nossa pesquisa pelo Prof. Dr. José Misael Ferreira do Vale e Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Maria Lombardi Daiben pois, como dissemos, ambos atuaram em conjunto como os primeiros Coordenadores do Programa de Educação para a Ciência daquele campus da UNESP.

No próximo item faremos um resgate, bastante tímido, sobre as origens dos Programas de pós-graduação em educação nos campi da UNESP de Marília, Presidente Prudente e Bauru e faremos um subitem para demonstrar a influência da UNESP de forma geral no desenvolvimento das escolas públicas dessas cidades.

#### **4.5. Breve resgate da origem dos Programas de pós-graduação em educação em Marília, Presidente Prudente e Bauru.**

O Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP-Marília foi criado em agosto de 1988. O projeto de sua criação iniciou-se no final do ano de 1985 e o curso foi projetado para ser o único em Educação atendendo às necessidades e interesses de formação na área de sete Unidades Universitárias da UNESP. Além das necessidades internas da UNESP, a criação do Curso de Pós-Graduação em Educação de Marília foi fundamental para a formação de docentes para o ensino superior e de pesquisadores para a região do centro-oeste e oeste do estado de São Paulo, além das regiões do norte do Paraná e as mais próximas do Mato Grosso do Sul e de Goiás. A documentação para instalação do curso foi recebida pelo Prof. Dr. Alvanir de Figueiredo, sendo que o projeto do curso esteve a cargo do Presidente da comissão o Prof. Dr. Wilson de Faria e ainda integravam o grupo o Prof. Dr. Celestino Alves da Silva Junior e o Prof. Dr. José Misael Ferreira do Vale, sujeitos de nossa pesquisa, além do Prof. Dr. Sadao Omote e o Prof. Dr. Vilmo Guimarães Melo. O Curso foi criado com o nível de mestrado, com uma área de concentração e quatro Linhas de Pesquisa, porém, no projeto inicial já estava previsto o curso de doutorado, implantado em março de 1993.

O PPGE da UNESP-Marília atingiu ao final do último ano do quadriênio, dezembro de 2016, a marca de 651 dissertações de mestrado e 399 teses de doutorado defendidas, o que mostra ser um Programa plenamente consolidado, com forte inserção social e com um ótimo percurso de pesquisa e formação.

O Programa de pós-graduação em Educação da UNESP-Presidente Prudente foi autorizado no ano de 2000, mais precisamente no mês de fevereiro e para atuar a nível de mestrado, com a área de concentração "Formação Inicial e Continuada de Professores", sendo que o curso foi instalado pela CAPES em 16/07/2001.

O PPGE da UNESP-Presidente Prudente teve no seu corpo inicial de docentes a Profª. Drª. Suzana Di Stefano Menin (primeira Coordenadora do curso) ao lado da Profª. Drª. Yoshie Ussami Ferrari Leite (Vice-coordenadora) e ainda contava com o Prof. Dr. Cristiano Amaral Di Giorgi, Profª. Drª. Ana Maria Menin, Prof. Dr. Alberto Albuquerque Gomes e outros docentes do curso de Pedagogia do campus. O segundo biênio de existência do PPGE foi coordenado pela Profª. Drª. Yoshie Ussami Ferrari Leite, sujeito de nossa pesquisa.

Em tempo e reiteradamente, queremos registrar nosso pedido de desculpas a Profª. Drª. Maria Suzana Di Stefano Menin, também pioneira do Programa de Pós-graduação da UNESP-Presidente Prudente, pois havíamos previsto realizar a sua entrevista ao longo do ano de 2020, no entanto, em decorrência da pandemia de COVID19 que assolou nosso país e nos desorganizou a todos, a entrevista não pôde ser realizada. O prazo para a finalização desta tese nos impôs uma dificuldade intransponível e não conseguimos realizar a entrevista com essa importante intelectual da UNESP Presidente Prudente, hoje aposentada.

No ano de 2005 a área de concentração do PPGE foi modificada e ampliada, passando de "Formação de Professores" para "Educação", pois os problemas de pesquisas abordados no PPGE, desde a sua origem, versavam, principalmente, sobre a educação de forma geral, sendo as especificidades temáticas enfocadas no interior das linhas de pesquisa e dos grupos de estudos e pesquisas do Programa. No ano de 2008, após a elevação do conceito do PPGE para nota "4", o conjunto de professores do Programa, conforme anunciado nos relatórios DATACAPES de 2008/2009, entendeu que era o momento de propor a ampliação do PPGE e a proposição do curso de doutorado.

Sob a Coordenação do Prof. Dr. Alberto Albuquerque Gomes o Programa de Pós-graduação em Educação enviou proposta a Capes para a aprovação do curso de doutorado, o que se efetivou no ano de 2009 e a instalação de sua primeira turma ocorreu em agosto de 2010. Torna-se importante salientar que sob a gestão do Prof. Dr.

Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho (Coordenador) e da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Raquel Miotto Morelatti (Vice-coordenadora) no quadriênio 2013-2016, o PPGE atingiu nota 5 (cinco) pela avaliação CAPES, ampliando, assim, a sua importância no cenário local, estadual e interestadual, sobretudo em municípios circunvizinhos à região de Presidente Prudente/SP e em outros estados brasileiros e ampliou sobremaneira a sua participação internacional.

O PPGE UNESP-Presidente Prudente atingiu no último ano de 2019 o registro de formação de 351 mestres e 101 doutores em educação e mantém no seu corpo 26 docentes-pesquisadores que cumprem com sua meta no processo de formação e produção de conhecimentos voltados a construção de uma educação de qualidade e socialmente referenciada.

Quanto ao Programa de pós-graduação em Educação para a Ciência do campus da UNESP-Bauru, o mesmo nasceu de um importante evento realizado de 27 a 30 de abril de 1991, o Encontro de Pós-Graduação em Ensino de Ciências. O evento contou com a participação de docentes de diferentes campus da UNESP e inaugurou a perspectiva de implantação do novo Programa. Dentre vários pesquisadores que participaram do evento e discussão da importância do curso de pós-graduação em Educação para a Ciência destacamos o Prof. Dr. Roberto Nardi, Prof. Dr. José Misael Ferreira do Vale, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Adriana Josefa Ferreira Chaves e a Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana Maria Daibem dentre outros docentes e pesquisadores daquele campus.

O Programa de pós-graduação em Educação para a Ciência foi autorizado pela CAPES a funcionar em março de 1997 com as atividades acadêmicas da primeira turma de 20 alunos, em nível de Mestrado. A partir de 2003, com a instalação do curso de doutorado, o Programa garante também sua consolidação em nível nacional e internacional, contando em 2018, com 39 docentes, vários deles bolsistas do CNPq, que se congregam em 19 grupos de pesquisa, responsáveis por projetos e parcerias com importantes grupos de pesquisa nacionais e internacionais, caracterizando a UNESP de Bauru.

O Programa da UNESP-Bauru é considerado como um dos Programas de pós-graduação pioneiros na área de ensino de Ciências e Matemática no país (atual área de Ensino), sendo que o estabelecimento deste lastro de pesquisa foi responsável nestes 21 anos que se completaram em 2018, desde a abertura do curso de mestrado em Educação

para a Ciência, pela formação de mais de 334 mestres e com mais de 160 doutores, hoje atuando na maioria dos estados brasileiros e também no exterior.

Dentre os diferentes Programas de Pós-graduação em Educação da UNESP, o Programa do campus de Marília tem conceito 6 pela CAPES, o de Presidente Prudente tem conceito 5, Bauru conceito 5, Araraquara conceito 5 e Rio claro conceito 4, sendo que todos os Programas mantêm relação íntima com a educação, desde a educação escolar até a educação realizada em outras instituições sociais, oferecendo formação para o Ensino superior e pesquisas voltadas ao desenvolvimento dos seres humanos e diferentes instituições sociais dentre elas e principalmente, a escola.

Ainda que enfrentando dificuldades, a Pós-graduação em Educação da UNESP resiste, vai bem e avança na sua ação, sendo que os Programas se mantêm conectados, ainda que atuem de forma independente, conseguem estabelecer uma relação qualitativa e crítica com a Educação de forma geral e com a Educação escolar em específico e cada um à sua forma, estabelece importante compromisso com a melhoria e desenvolvimento da escola pública do Estado de São Paulo e também do Brasil.

No próximo item procuramos, por meio de um exemplo de uma escola pública de Bauru, demonstrar a importância da existência de campus da UNESP na cidade e sua influência na melhoria e transformação da escola.

#### **4.5.1 A escola pública avança politicamente com a presença da UNESP: o exemplo da E.E. Stela Machado de Bauru/SP**

Após um levantamento de dados realizado com alguns Diretores de escolas de Bauru/SP, conseguimos identificar a influência da UNESP-Bauru no interior das mesmas e o quanto essa influência alimenta o espírito crítico dos professores e também dos estudantes das escolas. Nesse levantamento identificamos que nas escolas consultadas, há professores formados em diferentes cursos de graduação da UNESP, assim como encontramos muitos deles com pós-graduação *lato sensu e stricto sensu*.

Tomamos apenas uma escola, considerada uma das mais antigas e tradicionais de Bauru, a E.E. Stela Machado, sendo que, pelo princípio da correspondência, a realidade dessa escola é também encontrada em outras escolas de Bauru e possivelmente, em outras cidades que comportam campus da UNESP, sobretudo



quando tem Programas de pós-graduação em Educação tais como as cidades de Marília, Presidente Prudente, Araraquara, Rio claro e Bauru.

Na E.E. Stela Machado de Bauru/SP, encontramos desde a arquitetura do prédio, instalações físicas, número de alunos, funcionários, professores e gestores, um importante exemplo de escola bem estruturada e de clima cultural favorável para o desenvolvimento de atividades acadêmicas de qualidade e protagonizadas por professores com formação pós-graduada, os quais, na sua maioria apresentam forte relação com a UNESP-Bauru.

É importante salientar que além da E.E. Stela Machado, conversamos com os Diretores de outras escolas tradicionais na cidade de Bauru, tais como o antigo Grupo Escolar de Bauru que foi instalado em 16/07/1913, que posteriormente, em 1939 tornou-se, Grupo Escolar Rodrigues de Abreu em homenagem a um importante poeta da cidade e hoje é a E.E. Rodrigues de Abreu e que comporta também a ETEC da cidade. Temos o Instituto de Educação Ernesto Monte, hoje E. E. Ernesto Monte, que foi fundado em agosto de 1935 e completará 86 anos de existência no próximo mês de agosto de 2021, configurando-se como uma das mais tradicionais escolas públicas da cidade de Bauru/SP. Também o antigo Grupo Escolar Luiz Castanho de Almeida que foi inaugurado pelo Governo do Estado em 11 de outubro de 1950 e tornou-se a E.E. Luiz Castanho de Almeida, escola localizada na Vila falcão, um bairro distante do Centro da cidade e que recebeu as famílias de trabalhadores da ferrovia, sujeitos pobres que não tinham condições de adquirir lotes na parte central da cidade e assentavam-se às margens dos trilhos da ferrovia Noroeste do Brasil. Também a E.E. Dr. Luiz Zuiani e a E.E. Prof. Moraes Pacheco que foram fundadas na década de 1970 são escolas tradicionais da cidade e foram objeto de nossa consulta junto aos seus diretores para a realização deste levantamento.

Buscamos algumas das escolas tradicionais da cidade com as quais conseguimos contato com os seus diretores para o levantamento de dados, no entanto, hoje existem 60 Escolas Estaduais em Bauru, sendo que algumas delas se destacam pela sua inserção política e a Escola Estadual Stela Machado, que escolhemos como exemplo para discutir a influência da UNESP no interior da escola pública, é uma das mais atuantes na cidade, com forte movimento estudantil e sindical dos seus professores e gestores.

A Escola Estadual Stela Machado possui em seu quadro vários professores formados na UNESP e que lá realizaram diferentes cursos de pós-graduação *lato senso* e *stricto senso*. É claro que essa possibilidade, como constatamos, potencializa a qualidade do ensino realizado na escola e, ato contínuo, a reflexão crítica junto aos coletivos da escola, sendo que no caso da escola, há estruturado um importante movimento de crítica desde os membros do corpo docente, como também dos estudantes organizados no Grêmio estudantil que são muito atuantes na escola e junto à comunidade estudantil da cidade.

O Diretor da Escola informou que recentemente enfrentou forte oposição do grupo de docentes da escola, dada a mobilização e organicidade do grupo em torno da recusa sobre a implantação do Programa de Ensino Integral na escola, fato que, segundo ele, não contribuiu para o desenvolvimento da escola, lamentavelmente. No entanto, salienta o Diretor que a mobilização do grupo de docentes acontece pela sua visão crítica do sistema educacional de forma geral e da situação da escola pública em específico, o que é um dado importante. Segundo a fala do Diretor, *"é inegável que a existência de um grupo crítico na escola amplia as possibilidades do debate, assim como, as possibilidades de mobilização em torno das causas principais da educação"* e salienta que, embora as contradições do processo, dirigir um corpo docente crítico é sempre muito interessante, embora trabalhoso pois demanda muitos debates e discussões, embora os resultados, na maioria das vezes, são sempre muito favoráveis ao desenvolvimento da escola.

Tomamos a E.E. Stela Machado como exemplo para discutirmos a importância da UNESP no interior da escola pública, pois essa tradicional escola de Bauru, conforme o nosso levantamento, por ter em seu corpo profissional professores e gestores graduados na UNESP, desde a Vice-diretora da escola que é Doutora no ensino de Matemática, fez graduação, mestrado e doutorado na UNESP-Bauru, como também as duas professoras de Educação Física que fizeram graduação e mestrado na UNESP-Bauru. O professor de matemática da escola fez graduação na UNESP-Bauru e também o professor de Sociologia é graduado e fez mestrado em Ciências Sociais pela UNESP-Marília.

Constatamos também que além dos seus professores e gestores, a E.E. Stela Machado recebe estagiários dos diferentes cursos de graduação da UNESP-Bauru, os

quais desenvolvem projetos com professores, alunos, pais e familiares e comunidade da escola. É importante salientar que a E.E. Stela Machado, desde 2015, se destaca em relação a mobilização estudantil, sem dúvida exemplo de protagonismo juvenil de natureza crítica na cidade, atuação sempre fomentada pelos professores críticos da escola.

No entanto e considerando a atuação política dos professores e estudantes da escola, o Diretor salienta que *"como afirmamos anteriormente, embora o grupo de professores seja engajado politicamente, no tocante a competência técnica, a escola tem vivido algumas dificuldades"* e comenta sobre os resultados da escola obtidos no IDESP. Segundo avaliação do Diretor da escola, o sistema de tempo parcial está precarizado e não se mostra eficaz na efetivação de aulas qualitativas e nesse bojo surge um outro fenômeno, qual seja, o excesso de aulas vagas que vem colapsando a escola na sua qualidade, lamentavelmente e reitera o Diretor, *"o fato de termos perdido o PEI (Programa de Ensino Integral) para o Stela Machado foi lamentável, pois o objetivo do Programa é nobre no sentido de fixar os professores na escola em tempo integral e melhorar as condições de trabalho"*.

O Diretor ainda salienta que uma escola só é realmente democrática *"se conseguir, de forma razoável, conduzir os seus alunos para que se apropriem de conhecimentos significativos para desenvolverem suas personalidades numa direção consciente e crítica"*, fato que garante uma formação sólida e de qualidade aos estudantes. No entanto, continua o Diretor, *"embora as dificuldades em lidar com posicionamentos políticos diferentes, sobretudo quando os interesses individuais se sobrepujam aos interesses coletivos e comunitários"*, tal como aconteceu na discussão e rejeição do PEI na E.E. Stela Machado, o mesmo admite que *"a presença dos professores formados na UNESP e presentes na rede estadual de ensino e na escola pública, são sinônimo de reflexão crítica e debate político, fato que, sem dúvida, favorece a construção da democracia e valorização da competência técnica e compromisso político no interior da escola"*.

Enfim, com esse breve exemplo da E.E. Stela Machado e as falas do Diretor da escola, podemos concluir que a presença da UNESP por meio de profissionais graduados, ou mesmo estudantes realizando estágios e outras atividades como projetos de extensão e pesquisa, favorecem o debate e discussão de natureza crítica na escola,

fator importante para a construção de possibilidades democráticas de decisão dos destinos da escola e da qualidade das relações sociais e educativas construídas no seu interior. Acreditamos que situação similar deve acontecer em outras cidades que tem campus da UNESP como salientamos, sobretudo porque a função social da universidade pública passa pela educação escolar e conseqüentemente pela relação com as escolas públicas das cidades e com os sujeitos delas participantes.

## **5. SOBRE OS INTELLECTUAIS EM EDUCAÇÃO: Uma visão Gramsciana e materialista histórico-dialética**

Na construção do arcabouço teórico desta tese recorremos a pensadores da teoria marxiana que assumem o materialismo histórico-dialético como base fundamental para se pensar a sociedade, sendo que o próprio Marx em 'O Capital', Lukács em 'Para uma ontologia do ser social I e II', além de Gramsci em 'Concepção dialética da história" nos ajudaram nesse processo. Especificamente no que se refere ao nosso objeto de preocupação na tese, o papel dos intelectuais na sua relação com a educação e a escola pública, tomamos as obras Gramscianas 'Os intelectuais e a organização da cultura' e ainda 'Cadernos do Cárcere', assim como, complementamos a discussão gramsciana por meio de autores representantes da Pedagogia histórico-crítica cujo protagonista é o Professor Dermeval Saviani.

No tocante a compreensão da educação e da escola pública chamamos a atenção para a atualidade do pensamento de Antonio Gramsci e, na atualidade da Pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani, sobretudo neste momento histórico que a sociedade é chamada a defender a democracia e até a civilidade, sobretudo porque o obscurantismo paira sobre o Brasil e somente os conhecimentos científicos, a filosofia, as artes, dentre outros conhecimentos humano-genéricos, poderão fazer o devido esclarecimento da consciência dos indivíduos, isso pela via de uma educação de qualidade, desde a escola básica, passando pelo Ensino médio e chegando na universidade.

São várias as semelhanças da Itália de Gramsci dos anos 1920 e 1930 com o Brasil dos anos 20 do Século XXI, onde fascismo e neoliberalismo unem forças para atacar direitos e garantias constitucionais. Cito Lukács (1978) que afirmava o quanto Gramsci refletia a crise que o homem no início do Século XX vivenciava, quando salientava que para atacar o pensamento fascista era preciso organizar unitariamente a sociedade. Lukács, por sua vez, é o criador da expressão “liberdade e necessidade organicamente comprometidas” em que esclarece o quanto a onda conservadora dispõe-se a comprometer a liberdade democrática e contrapor-se à social-democracia como uma composição possível, situação que nos leva à convicção de que não é possível nos distanciarmos de propostas críticas que façam avançar a consciência dos sujeitos

representantes das classes populares e trabalhadoras com vistas à sua emancipação humana e social.

Não por acaso os intelectuais conservadores ganham força no momento histórico atual em nosso país, isso porque sabem o quanto a educação escolar, desde a escola básica até a universidade, são instâncias fundamentais de construção de sujeitos críticos e conscientes. Desta feita, por saberem dos efeitos dos conhecimentos críticos na cabeça das crianças e jovens na escola, no sentido de torná-los críticos ao sistema em que reina o capital em detrimento dos seres humanos, os intelectuais e políticos conservadores passam a agir para a precarização e desmonte da escola pública, sobretudo porque nela se encontram a maioria dos estudantes brasileiros representantes e filhos da classe trabalhadora.

Como afirma Mészáros (2004, p.233):

É claro que as ideologias dominantes da ordem social estabelecida desfrutam de uma importante posição privilegiada em relação a todas as variedades de 'contraconsciência'. Assumindo uma atitude positiva para com as relações de produção dominantes, assim como para com os mecanismos auto-reprodutivos fundamentais da sociedade capitalista, podem contar, em suas confrontações ideológicas, com o apoio das principais instituições econômicas, culturais e políticas do sistema todo.

O autor reforça a nossa compreensão do quanto as proposições conservadoras, por meio da identificação íntima com os processos de reprodução socioeconômica e político-ideológica, estipulam, tal como esclarece Mészáros (2004, p.233) "a 'praticabilidade' como pré-requisito absoluto para a avaliação da seriedade ou da inadmissibilidade categórica da crítica, bem como da legitimidade da mudança social", ou seja, as ideologias dominantes difundem o pragmatismo cotidiano, a engenharia social, o tecnicismo educacional dentre outras tendências que reduzem e fragmentam o fenômeno humano e social e rejeitam, por sua vez, todas as formas de compreensão da totalidade social e da constituição dos indivíduos como sínteses de determinações sociais.

Esclarece Mészáros (2004) que as ideologias se mesclam com a política e operam no plano do Estado, portanto, tornam-se ferramentas de ação política conservadora para regular o metabolismo social e garantir a manutenção do poder do capital e suas elites econômicas. No entanto, salienta o autor, que no movimento de avanço ao que propõe o Estado capitalista, as ideologias críticas, tal como as preconizadas por nossos intelectuais e sujeitos de pesquisa e realizadas ao longo de sua

carreira e atuação na universidade, precisam oferecer uma alternativa (contra) hegemônica que seja viável e supere as práticas predominantes na formação Estatal atual, em todos os planos da vida social (MÉSZÁROS, 2004).

Saviani (2000a, p.03), ao resgatar uma reflexão Gramsciana, enfatiza que toda a relação hegemônica é necessariamente uma relação pedagógica e salienta que,

Cabe entender a educação como um instrumento de luta. Luta para estabelecer uma nova relação hegemônica que permita construir um novo bloco histórico sob a direção da classe fundamental dominada da sociedade capitalista - o proletariado. Mas, o proletariado não pode se erigir em força hegemônica sem a elevação do nível cultural das massas. Destaca-se aqui a importância fundamental da educação.

Como contraponto das propostas conservadoras e mantenedoras do *status quo* capitalista na educação, os intelectuais orgânicos de perfil nacional-popular, tal como realizaram os nossos sujeitos de pesquisa ao longo de sua carreira na universidade, precisam marcar presença na escola atual, precisam organizar-se coletivamente, para que possam reagir e fazer proposições na direção da superação de uma educação que difunde a visão ideológica das classes dominantes.

Nessa direção, os educadores intelectuais em educação e presentes na escola, devem engendrar um movimento organizado de natureza educativa e emancipatória desde o interior da escola, tal como defende Viotto Filho (2019), um movimento voltado aos interesses e necessidades dos sujeitos das classes oprimidas e trabalhadoras, um movimento de resistência às investidas da ideologia conservadora representante das elites brasileiras que encontram-se no controle do poder político em nosso país e como sabemos, adentram no interior da educação escolar de forma geral e na escola pública especificamente para instituir o seu poder de dominação.

A forma de resistência a essas investidas da classe dominante na educação escolar de forma geral e que se efetivam por meio da precarização das condições de trabalho do professor, assim pelo rebaixamento das condições de aprendizagem dos estudantes, seja por meio da implementação de políticas públicas voltadas ao esvaziamento do conhecimento no interior da escola, deve ser realizado pelos sujeitos que encontram-se na escola e, sobretudo, estimulados por educadores militantes e intelectuais de perfil nacional-popular, como temos defendido, pois assim, e somente assim, poderemos manter e garantir uma escola de qualidade para os filhos das classes oprimidas e trabalhadoras do nosso país.

Larissa Costard (2013) analisou e sistematizou o conceito nacional-popular em sua relação com a teoria marxiana, enfatizando os objetivos críticos e transformadores da arte e dos intelectuais críticos na década de 1960. A sua concepção sobre nacional-popular valoriza o resgate de conteúdos originalmente populares como essenciais para a compreensão da realidade objetiva em sociedade e construção da liberdade e satisfação das necessidades das camadas populares na sua busca por trabalho, saúde, educação e emancipação e, simultaneamente, defende a necessidade de construção de um movimento crítico capitaneado por intelectuais que vislumbrem uma sociedade mais justa e mais igualitária.

Toda a vida e obra de Antonio Gramsci voltam-se, quase que exclusivamente, para a defesa de um trabalho político crítico e educativo direcionado à elevação social, cultural e política das massas populares e sujeitos excluídos, para torná-los protagonistas do seu processo de construção e de edificação de uma sociedade verdadeiramente democrática e no caminho da emancipação humana e social, cuja base configura-se como práxis humana e social (MICHELOTTO, 2009)

Apesar da relevância das ideias de Gramsci é preciso lembrar que as mesmas não são uma receita de educação e emancipação; no entanto, em época de relativismos na educação, tal como temos visto na atualidade, o estudo e aplicação do ideário gramsciano torna-se essencial, sobretudo pelo caráter transformador das reflexões do autor, principalmente na compreensão da importância do seu pensamento unitário, sobretudo diante da fragmentação presente na sociedade capitalista alienada.

É importante salientar que a obra de Gramsci, dado o seu caráter revolucionário, concilia a militância política do autor e reflexões filosóficas, fatos que explicitam a sua busca pessoal em estabelecer a relação entre teoria e prática em sua vida, tal como apregoa a Filosofia da Práxis (o marxismo) que iluminou suas ações e reflexões e no sentido de um sujeito que ara e aduba a história simultaneamente (GRAMSCI, 1977).

Ao tomarmos a obra de Gramsci na educação, necessariamente nos remetemos ao papel dos intelectuais nesse processo, sobretudo porque sabemos que as determinações essenciais da sociedade são construídas pelos homens mesmos, assim como, pelas relações sociais que eles constroem, as quais, ao mesmo tempo, os constroem cotidianamente. É nesse sentido, portanto, que enfatizamos o papel dos intelectuais na universidade e o quanto as relações sociais por eles construídas, desde a



sala de aula, como também em suas pesquisas e projetos de extensão, são bases determinantes para a construção social que engendram por meio do seu trabalho educativo.

Considerando o compromisso gramsciano com o fortalecimento das massas populares na direção de uma nova hegemonia popular, o autor enfatiza sua compreensão do papel dos intelectuais quando afirma que as massas humanas não se reconhecem e não se tornam independentes e unitárias por si-mesmas. Para o autor, não há organização sem intelectuais, vez que os mesmos se tornam dirigentes de um processo educativo que liga teoria-prática e constituem-se como estrato de pessoas especializadas na elaboração conceitual e filosófica que orientará e organizará as classes populares subalternas (GRAMSCI, 1977).

Torna-se evidente a necessidade de formação de intelectuais que sejam organicamente articulados ao processo de transformação social e, nesse sentido, evidenciamos a necessidade de que os sujeitos se constituam dirigentes e organizadores desse processo e esse é, justamente, o caminho que nos leva à educação e a escola, pois os intelectuais precisam estabelecer uma relação educativa com as camadas populares para orientá-las, organizá-las em direção ao processo de emancipação (GRAMSCI, 1977).

Gramsci (1977) esclarece que os homens das camadas populares, pela sua prática social e determinado conhecimento do mundo, transformam-se e desenvolvem-se, ainda que não tenham uma consciência teórico-crítica de sua própria ação. Afirma que o primeiro passo que conduz esses sujeitos a uma autoconsciência ocorre quando estes se percebem como membros participantes de uma força hegemônica, isso por meio da construção de uma consciência política voltada ao fortalecimento do coletivo em ação transformadora da realidade.

Ao discorrer sobre a importância da consciência coletiva das classes populares subalternas, Gramsci (1977) salienta o quanto esse processo requer condições e iniciativas variadas, sendo que a interlocução com os intelectuais se torna fundamental. Enfatiza que os intelectuais comprometidos com a transformação social devem se ligar à causa dos povos simples, os quais, segundo o autor, têm direito de elaborar uma concepção de mundo mais coerente sobre sua própria realidade, sendo que esse

movimento filosófico precisa ser orientado por intelectuais comprometidos com a sua liberdade e emancipação.

Michelotto (2009) ao se remeter às proposições gramscianas, afirma que é papel dos intelectuais contribuir para a organização dos povos simples no sentido de formá-los crítica e filosoficamente para superarem a filosofia do senso comum e construírem uma concepção superior de vida. Reitera o autor que na realização de um trabalho junto aos sujeitos das classes populares, os intelectuais devem ter o compromisso com a elaboração de uma forma de pensamento superior ao modo de pensar de senso comum, para que os sujeitos conquistem uma forma de pensamento científico e coerente e nos lembra ainda que os povos simples têm forte desejo de participar de um processo dessa natureza.

Michelotto (2009) ainda nos esclarece o quanto a proposta para a educação das camadas populares enfatiza a necessidade de ação dos intelectuais e o quanto a proposta Gramsciana chama a atenção para a importância da atividade de estudo como fator essencial de formação do sujeito crítico, consciente e sujeito da filosofia da práxis. Reitera que a dedicação ao estudo é necessária e, ao mesmo tempo, enfatiza a atitude de convencer os outros (povos simples) que estudar, é fator fundamental para a emancipação, embora difícil, pois requer esforço, aborrecimento e certo sofrimento.

Segundo Gramsci (1977) é o intelectual o responsável por motivar os sujeitos das classes populares ao estudo, considerando que esse movimento, apesar de difícil é necessário, embora o processo de estudo não possa ser mecânico e de mera reprodução dos conteúdos. Pelo contrário, o estudo deve ser revestido de leituras críticas da realidade e que a qualidade de um intelectual engajado é justamente ser crítico das ideias e da cultura e, nesse sentido, encontrar a real identidade sob a aparente diferenciação e contradição, assim como, procurar a diversidade sob essa aparente identidade, como afirma Michelotto (2009).

Desta forma, podemos compreender que o trabalho educativo formativo, desempenhado pelos intelectuais, na construção de uma consciência crítica junto aos sujeitos das classes populares subalternas, como afirma Gramsci (1977), deve ser graduado e articulado a uma base histórica que contenha as premissas materiais que engendram essa elaboração. Nesse processo, devem combinar-se a dedução e a indução, a identificação e a distinção, assim como a demonstração positiva devem unir-se à

destruição do velho, de forma que os polos se apresentem opostos, mas não antagônicos, como reza a dialética, sendo, portanto, polos complementares na efetivação do trabalho educativo dos intelectuais na realização de uma educação que se manifeste como filosofia da práxis (GRAMSCI, 1977).

Gramsci (1977) salienta a necessidade de os sujeitos das classes subalternas construírem uma inteligibilidade, ao lado dos intelectuais, o mais fidedigna possível do real e devem decifrá-lo, para que possam, por meio de uma ação coletiva configurada como práxis, transformá-lo. Nesse sentido, então, o autor pressupõe que os sujeitos que farão as transformações na sociedade precisam se preparar para isso, sendo que o estudo das condições de transformação é condição essencial, assim como, os meios para essa transformação e a sua finalidade em prol da emancipação das classes subalternas, ou seja, precisam da filosofia da práxis (GRAMSCI, 1977).

Para Vasquez em seu livro *“Filosofia da práxis”*, a compreensão do conceito de práxis deve dirigir-se no sentido da atividade teórico-prática humana, a qual tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar teoria e prática. Daí ser tão unilateral reduzir a práxis ao elemento teórico, e falar inclusive de uma práxis teórica, como reduzi-la a seu lado material, vendo nela uma atividade exclusivamente material. Pois bem, da mesma maneira que a atividade teórica, subjetiva, por si só, não é práxis, tampouco o é uma atividade material do indivíduo, ainda que possa desembocar na produção de um objeto. Quando lhe falta o momento subjetivo, teórico, representado pelo lado consciente da atividade, a mesma pode tornar-se mera reprodução pragmática de ações e movimentos. A atividade prática humana é tal, propriamente, quando transcende o aspecto subjetivo, ideal, quando o sujeito transforma algo material e o subjetivo se integra assim num processo objetivo (p.241).

Torna-se importante lembrar Dias (2009, p.51) quando afirma que a filosofia da práxis deve romper com o pensamento dominante e requer dos intelectuais representantes das classes subalternas, a crítica rigorosa a todo e qualquer determinismo, seja ele economicista ou politicista, pois “o determinismo é acima de tudo a reificação do real, a comprovação da leitura capitalista: a verdade existe e é exterior às classes, está dada desde sempre”. Para Dias (2009) torna-se necessário romper com essa compreensão que transforma a história em um anedotário de pequenos

eventos ou fragmentos do cotidiano e que reduz a vida e os conflitos humanos às chamadas ‘astúcias da razão’, superior e exterior aos próprios seres humanos.

Para Dias (2009), ao contrário do determinismo é a afirmação de um novo projeto construído sobre as determinações sociais concretas já existentes, ou seja, é sobre a realidade contraditória capitalista que devemos construir novas possibilidades para a realidade das classes subalternas, sendo que o exercício de reflexão e conhecimento dessas possibilidades e condições, para poder utilizá-las, torna-se fundamental, como afirma Gramsci (1977).

Embora, como afirma Oliveira (1996, p. 8) seja importante conhecer a realidade para transformá-la, o conhecimento teórico por si só, não transforma a realidade, fato que implica uma limitação do trabalho dos intelectuais. Afirmava Gramsci (1968, p.209-210) que a atividade teórica por si só não é práxis e que, “enquanto a teoria permanece em seu estado puramente teórico não se passa dela à práxis e, por conseguinte, esta de certa forma é negada”. A teoria, na visão vazqueana, não produz nenhuma mudança real e, segundo o autor, “para produzir tal mudança não basta desenvolver uma atividade teórica; é preciso atuar praticamente. Ou seja, não se trata de pensar um fato, e sim de revolucioná-lo”, afinal, os produtos da consciência humana tem que materializar-se para que a transformação ideal se torne um fato.

Ainda para Gramsci (1968) a atividade prática pressupõe uma ação efetiva sobre o mundo, cujo objetivo configura-se numa transformação real deste. No entanto, esclarece que a atividade teórica apenas transforma a consciência acerca dos fatos e, se não se configurar em prática material e movida coletivamente, não transforma esses fatos, apenas os idealiza, pensa sobre eles e sobre a sua transformação e o ato do pensamento, sem a devida ação é puro idealismo.

Em se tratando de idealismos presentes na sociedade, torna-se importante compreendermos o poder da ideologia que configura idealmente o sistema capitalista como se fosse a grande condição de liberdade para os seres humanos, sobretudo ao apregoar a força própria do indivíduo na busca de sua felicidade e realização. O Sistema capitalista, através dos seus ideólogos, cunhou a ideologia do sujeito que ao se esforçar e superar as dificuldades pelo trabalho, conquistará um lugar privilegiado na sociedade, no entanto, não esclareceu que esse sujeito estará submetido ao trabalho alienado.

Marx n'O capital enfrenta essa discussão e dedica-se, durante grande parte de sua vida à tarefa de construir uma severa crítica à economia política como uma ciência voltada aos interesses da ideologia burguesa. Nesse sentido, procurou construir uma teoria científica a fim de explicar as vicissitudes do modo de produção do capital e desvelar a sua ideologia ao tratar a questão do trabalho na sociedade capitalista (MARX, 2013).

Torna-se fundamental, portanto, a compreensão das implicações perversas do modo de produção capitalista e sua ideologia que encobre o fenômeno da alienação presente no trabalho e, sobretudo, a compreensão dos efeitos deletérios da ideologia capitalista no interior da educação escolar e da escola pública. Além da alienação do trabalho, existe na sociedade capitalista a alienação, o afastamento, a separação dos indivíduos dos conhecimentos sistematizados pela humanidade, outro fator a ser enfrentado e combatido ao pensarmos na construção de uma educação efetivamente humanizadora e emancipadora.

Ao nos preocuparmos com a situação da alienação presente na sociedade e que também se apresenta na escola, nos remetemos a Lukács (2013, p.435), quando discute que são as relações sociais reais e materiais que implicam o afastamento da barreira natural, sendo que por meio do jogo de ação e produção social que os seres humanos se objetivam, se transformam e se humanizam. Para o autor, quanto mais objetos materiais e simbólicos forem construídos na relação com a natureza por meio do trabalho, "tanto mais o homem terá deixado a condição de natureza, tanto mais o seu ser será um ser social, um ser tendencialmente humano", isso porque, a depender das condições materiais e objetivas de vida, esse processo de humanização pode ficar bastante comprometido e, claro, não falta em Lukács a crítica ao trabalho na sociedade capitalista e sua característica alienada e alienante que compromete o processo de desenvolvimento humano.

Essa compreensão, portanto, nos remete para a situação atual na sociedade capitalista e, sobretudo, para a educação produzida segundo os preceitos dessa forma de organização social, a qual, certamente, carrega consigo elementos ideológicos que distorcem a realidade a favor da defesa do capital, esse sistema que privilegia poucos em detrimento da maioria, mas tenta convencer as pessoas do contrário; esse sistema que segrega trabalhadores e explora aqueles que trabalham, mas tenta convencer que

todos terão oportunidade se tiverem mérito e trabalharem seriamente sem questionar as condições de trabalho.

No entanto, ao analisarmos a realidade, sabemos que as coisas não caminham desta forma e muitos, a grande maioria, é segregada do acesso a objetos materiais, como também alienada do acesso a objetos simbólicos como os conhecimentos críticos por exemplo, aqueles advindos de uma educação escolar de qualidade e humano-genérica. Como sabemos, a escola encontra-se permeada pelos valores e ideologias que acentuam a importância do sistema do capital, no entanto essa realidade precisa ser conhecida e transformada, vez que as contradições ali estão postas e se desejamos avançar para uma nova sociabilidade emancipadora, a nossa tarefa é superar as condições objetivas e educacionais postas pelo sistema capitalista e a sua ideologia.

Segundo Vaisman (2019) a ideologia na visão Lukacsiana, se bem compreendida, possui uma caracterização ampla, sendo que do ponto de vista ontológico, ideologia e existência social são fenômenos inseparáveis. Podemos compreender, portanto, onde quer se manifeste o ser social, haverá problemas que precisarão ser resolvidos e, para isso, há que se encontrar respostas para a solução de tais problemas. É, portanto, nesse processo que o fenômeno ideológico é gerado e atua junto aos sujeitos sociais. No entanto, à medida que o conflito social passa a fazer parte da realidade dos indivíduos e passa a ser o problema vital, a ideologia passa a iluminar a consciência dos indivíduos e volta-se à resolução dos problemas encontrados e a se manifestar como um instrumento do pensamento crítico pelo qual cada ser humano e suas classes, engajam-se nas lutas sociais.

Baseando-se na reflexão Marxiana de ideologia e sua relação com a consciência, Lukács formula uma caracterização ontológica de ideologia, que enfatiza o quanto os seres humanos, ao compreenderem a ideologia presente na sociedade e em suas vidas, trazem à consciência os conflitos sociais até então camuflados e, desta forma, procuram combatê-los na busca de desenvolvimento econômico e social para todos, e não só para a minoria privilegiada da classe dominante. Nessa perspectiva, portanto, o fenômeno da ideologia ao explicitar elementos que estão encobertos, engendra processos de conscientização em torno da luta social e busca a superação da sociedade dividida em classes sociais antagônicas.

Mais uma vez torna-se importante o esclarecimento de Lukács (2013, p.464) sobre o conceito de ideologia, o qual, como salientamos, apresenta uma dubiedade pois, embora a ideologia esteja intimamente vinculada a superestrutura que surge, necessariamente, de uma base econômica, por outro lado, há que se analisar a situação concreta na qual o indivíduo se encontra pois "enquanto alguma ideia permanecer o produto do pensamento ou a alienação do pensamento de um indivíduo, por mais que seja dotada de valor ou de desvalor, ela não pode ser considerada como ideologia".

Podemos compreender, portanto, que diante da alienação em que se encontram grande parte dos indivíduos na sociedade capitalista, muitos deles acabam por reproduzir ideias de forma alienada e isso os isenta de responsabilidade e culpa pela manifestação ideológica própria do capital. Isso implica reconhecer que a ideologia se impregna na difusão das ideias do sujeito capitalista, pois este precisa do capital para sobreviver, no entanto, em se tratando do sujeito alienado, o trabalhador alienado, não podemos dizer o mesmo, pois, na maioria dos casos, esse trabalhador simplesmente reproduz ideias do capitalista, mas não as difunde conscientemente em prol do capital, tal como o faz o próprio detentor do capital (LUKÁCS, 2013).

Dado esse fenômeno na sociedade de classes, é que se torna fundamental e necessário encontrarmos intelectuais comprometidos com a classe trabalhadora e com o desvelar da ideologia capitalista que toma conta da vida da maioria dos indivíduos. Ao compreender criticamente o fenômeno da ideologia no bojo da vida real, o sujeito singular engendrará esforços coletivos para o enfrentamento e superação da sociedade de classes que cria a alienação e a ideologia. Os intelectuais ao atuarem na escola pública direta ou indiretamente, numa perspectiva crítica, farão a sua parte no processo de superação da ideologia capitalista e, ato contínuo, serão responsáveis pela difusão de uma ideologia em que os sujeitos sejam respeitados e valorizados na sua maneira de ser e, portanto, reconhecidos e valorizados no processo de construção de novas relações que avancem e superem aquelas construídas e mantidas pela classe dominante, para que consigam, assim, devidamente organizados e conscientes do seu papel revolucionário, construir uma nova hegemonia, como salienta Saviani (2000a).

Foi Gramsci (1995) quem levantou a dubiedade da expressão ideologia e foi o pensador italiano que enfatizou a importância dos intelectuais nesse processo de compreensão e crítica desse fenômeno social próprio da sociedade capitalista. Desta forma, Gramsci evidencia a função social dos intelectuais no processo de construção de

uma consciência que avance ao senso comum, supere o folclore, a visão ideológica da classe hegemônica e chegue à uma concepção filosófica de mundo.

Enfatizamos, portanto, considerando as ideias Gramscianas que esse processo pode e deve acontecer desde o interior da escola pública, como possibilidade de esclarecimento dos sujeitos que lá se encontram, sobre a questão ideológica inerente ao capital e sua reprodução por meio da alienação do pensamento/consciência do trabalhador e que se apresenta na escola. Nesse sentido, então, a defesa intransigente do conhecimento concreto da realidade por meio da ciência, da filosofia, da história e outras objetivações genéricas deve ser o objetivo da luta dos educadores trabalhadores desde o interior da escola, pois é esse processo que levará os sujeitos à uma consciência crítica que os ajudem no desvelar da realidade e, sobretudo, no pensar, planejar e agir para a sua transformação.

Oliveira (1996) salienta que o conhecimento ganha em concreção quando, “ao ser apropriado pelos homens, não como mera informação, mas como um instrumento de desvelamento do real-concreto, torna-se base e orientação da prática de transformação da realidade”. O conhecimento não é em si mesmo uma atividade transformadora, nos orienta a autora, mas “é força e direção da ação dos homens que se apropriam dele e que o assumem como base real para a transformação” (OLIVEIRA, 1996, p. 8). Reitera (1996, p. 9), afirmando a importância dos intelectuais na formação dos sujeitos da transformação social que, “para que a práxis humana seja realizada é necessário, sim, que o pensamento capte a realidade nas suas múltiplas determinações conhecendo-a, mas não para reconciliar-se com ela e sim para transformá-la”.

Nesse sentido, então, Gramsci (1995, p.27) salienta a necessidade da formação de intelectuais, sujeitos do conhecimento e comprometidos com a filosofia da práxis, os quais deverão trabalhar para elevar intelectualmente os sujeitos das camadas populares, o que significa, segundo o autor, “trabalhar na criação de elites de intelectuais de novo tipo, que surjam diretamente da massa e que permaneçam em contato com ela para tornarem-se os seus sustentáculos”.

Temos clareza do papel do intelectual nacional-popular no processo de construção da filosofia da práxis junto aos membros das camadas populares; no entanto, esse processo precisa ser construído coletivamente, sendo que, para Gramsci (1968), o intelectual orgânico e preocupado com a emancipação das classes populares enfrenta e



confronta-se com o intelectual tradicional, cuja raiz encontra-se no interior do Império Romano e sua consolidação efetiva-se junto ao clero católico; embora, com o surgimento das especialidades do conhecimento, tenhamos no bojo da Idade Média os intelectuais do campo da lógica, do Direito e da Medicina exercendo forte influência na sociedade, sendo que aí encontram-se as raízes de uma organicidade intelectual.

Na era moderna, por volta do século XIX, teremos a disputa entre o Estado e a Igreja pelo controle político e, neste sentido, intensifica-se o papel dos intelectuais tradicionais na defesa da Igreja católica, situação que ocorre no contexto da unificação da Itália. A conquista e manutenção do poder, portanto, sobretudo naquele período da história, contava com a larga participação de intelectuais, os quais instrumentalizavam os campos em disputa, tanto o Estado quanto a Igreja. Esses sujeitos, detentores do conhecimento e também do discurso elaborado, ganham forma social à medida que conquistam um espaço de interlocução, debates e discussões sobre os rumos da sociedade, sendo que o capitalismo nascente é que forjará definitivamente o intelectual voltado às suas necessidades mais orgânicas e específicas.

Segundo Gramsci (2004, p.13) não há atividade humana que se realize, sem o dispêndio de uma determinada energia intelectual e reitera, “não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*”. Todo ser humano realiza certa atividade intelectual ao trabalhar, ao relacionar-se com a natureza, ao agir moralmente na sociedade e nesse processo de agir e pensar, desenvolve uma certa concepção de homem e de sociedade, ou seja, todo sujeito social precisa estabelecer uma relação consciente em sociedade para nela viver, embora os 'loucos' percam essa capacidade nas palavras do autor (GRAMSCI, 2004).

No entanto, há que se avançar no processo de desenvolvimento intelectual humano e atingir esferas mais complexas a ponto do sujeito compreender a realidade para além dos elementos mais imediatos e empíricos do trabalho material, o qual, obviamente, é o ponto de partida do conhecimento, embora o desenvolvimento da consciência avance na direção da conquista de elementos simbólicos tal como a linguagem, as artes e a filosofia, sem perder de vista o lastro material dessas elaborações da consciência (MARX & ENGELS, 2010).

Embora na sociedade capitalista ocorra uma certa relação assimétrica de poder, a concepção Gramsciana afirma que duas esferas atuam na superestrutura: a sociedade

civil e a sociedade política ou estatal e o autor esclarece que a hegemonia é conquistada sempre em favor dos grupos dominantes, sendo que nestas esferas de poder, os intelectuais tradicionais teriam como função intensificar o aspecto organizativo e ou conectivo da cultura dominante na sociedade tradicional (GRAMSCI, 1968).

Esclarecemos que o reconhecimento dos intelectuais como categoria orgânica torna-se o ponto central para Gramsci (2004), assim como, a crucial distinção entre os intelectuais orgânicos de cada grupo social e os intelectuais como categoria tradicional. Para Gramsci (1968) os intelectuais tradicionais se fazem presentes junto ao Estado sobretudo, isso desde o Império Romano como afirmamos, embora esta categoria também se desenvolva no interior da Igreja e, ato contínuo, no interior das comunas e cidades mercantis no fim do período medieval e nascimento da sociedade capitalista. Tais intelectuais contribuem para a reflexão, planejamento e organização dos sujeitos do Estado e da Igreja e assumem o papel do intelectual imediato e voltado aos assuntos concernentes ao grupo que representam.

No entanto, dadas as contradições próprias de um processo social, temos, nesse movimento histórico, o desenvolvimento do fenômeno do individualismo, espírito forjado nos porões do século XIII que alimentará a cultura econômica do século XVIII, sendo que nesse processo teremos a efetivação histórica do intelectual orgânico. Gramsci (1968) nos esclarece que esse fato ocorre quando o grupo social constituído por comerciantes e novos industriais capitalistas, sentem a necessidade, dentro do mundo da produção econômica, de gerar seus intelectuais, para de forma orgânica, garantirem homogeneidade ao mundo da cultura produtiva; estamos falando do técnico da indústria, do cientista positivista, do advogado preocupado com os direitos burgueses, dentre outros intelectuais preocupados em defender, planejar e organizar os grupos a que pertencem (GRAMSCI, 1968; 2004).

Este tipo de intelectual, o orgânico, neste contexto oportuno de desenvolvimento do sistema capitalista, deixa de ser tão eloquente como antes eram os intelectuais eclesiásticos da Idade Média, para ser mais prático e imediato; porém, ser organizativo não significa deixar de valorizar o conhecimento e a reflexão sobre a realidade. No entanto esclarece Gramsci (1968; 2004), essa configuração orgânica deixa de ser exclusividade do setor produtivo e se espraia para outros setores da sociedade civil e estatal. Podemos entender, portanto que este intelectual passa a se fazer presente em

outros grupos sociais como nos partidos políticos, nos sindicatos e organizações de trabalhadores, nas universidades, nas escolas, nos movimentos sociais da cidade e do campo e em outras esferas sociais institucionais e não institucionais, tornando-se, assim, um sujeito ligado organicamente aos espaços sociais os quais orienta, organiza e contribui teórica e praticamente para a sua emancipação.

Reiteramos que a máxima Gramsciana de que todos os homens são intelectuais é verdadeira, pois os mesmos pensam sobre a sua realidade, embora nem todos desempenhem a função de organizadores, pensadores e dirigentes do seu grupo social como os intelectuais orgânicos. É notória a afirmação de Gramsci (2004, p.13) que “cada homem, para além de seu trabalho profissional, realiza certa atividade intelectual, é um “filósofo”, é um “artista”, tem desejos e bom gosto, compartilha de uma concepção de mundo, tem uma postura moral consciente” e, justamente por isso, segundo o autor, “contribui para manter ou modificar determinada concepção de mundo e suscitar novos modos de pensar” (GRAMSCI, 2004, p.13).

A questão, portanto, segundo Gramsci (2004, p.13) acerca da criação de um novo grupo intelectual, consiste,

Na elaboração crítica da atividade realizada no grupo e por cada um dos seus membros e efetivada com certo grau de desenvolvimento, com vistas à transformação qualitativa da relação do sujeito [com a atividade] e o seu esforço mental e físico, na busca de um novo equilíbrio, no sentido de enfatizar que o esforço da atividade prática que transforma o mundo físico e social, torne-se também o fundamento de uma nova e integral concepção de mundo.

Lembramos e esclarecemos que Gramsci (2004) enfatiza o intelectual tradicional como o literato, o filósofo e o artista do medievo, sendo que, ao chegarmos no mundo moderno (Idade moderna), com a educação técnica e ligada ao trabalho industrial do capitalismo nascente, teremos a base para a formação do novo tipo de intelectual, aquele orgânico e representante de determinado grupo específico, no caso, a recém-constituída burguesia industrial. Entretanto, como também salientamos, essa nova categoria de intelectual chega a outros grupos sociais, com o mesmo objetivo de instrumentalizar os sujeitos na reflexão, organização e orientação da sua atividade produtiva social e, desta feita, chegam à universidade e muitos dirigem suas reflexões, produções e ações para a escola, tal como estamos demonstrando na construção e defesa desta tese de doutoramento.

Ao identificarmos em nossos sujeitos de pesquisa o perfil nacional-popular, porque identificados com as necessidades da escola pública e dos sujeitos que estudam e participam dessa escola, os mesmos, por meio de suas ações, projetos e produção acadêmica, demarcaram o seu papel no processo de emancipação dos filhos das classes populares e trabalhadoras. É por meio de suas ações acadêmicas que procuram contribuir para o desvelar da realidade difundida pela ideologia do capital e, ao mesmo tempo, realizam a devida crítica ao sistema capitalista que ao estabelecer uma relação predatória com a natureza, em defesa da produção em grande escala, coloca a própria vida dos seres humanos em risco.

Foi possível identificar nos trabalhos, produção e atuação dos nossos sujeitos de pesquisa, assim como nas suas narrativas, que os mesmos, cada um à sua maneira e de acordo com as suas possibilidades, realizaram a devida crítica à ideologia capitalista e mostraram caminhos possíveis, por meio do acesso a uma educação de qualidade e apropriação de conhecimentos críticos e realistas na direção da construção de novas possibilidades voltadas ao campo das relações sociais mais justas e igualitárias.

Por fim, na esteira de uma compreensão crítica da própria educação escolar, defenderam a necessidade de construção de novas possibilidades para a classe trabalhadora e enfatizaram a escola pública como espaço imprescindível na construção das possibilidades de conscientização, auto organização e autogestão dos sujeitos das classes oprimidas e trabalhadoras, para que os mesmos possam avançar na direção da superação da sociedade de classes e construam novas possibilidades em defesa da emancipação humana e social.

## **6. AS MEMÓRIAS DOS INTELLECTUAIS PIONEIROS DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNESP**

Apresentaremos neste capítulo as principais memórias dos intelectuais da UNESP representantes da educação e que participaram como pioneiros da construção dos cursos de pós-graduação em educação desta universidade. Faremos a apresentação dos intelectuais de acordo com a ordem das entrevistas realizadas; inicialmente o Prof. Dr. José Misael Ferreira do Vale, seguido da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana Maria Lombardi Daibem, ambos da FC/UNESP-Bauru. Na sequência, apresentaremos as memórias da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Yoshie Ussami Ferrari Leite da FCT/UNESP-Presidente Prudente e, por fim, as memórias do Prof. Dr. Celestino Alves Da Silva Júnior da FFC/UNESP-Marília. Registramos a ausência de uma importante pioneira do Programa de pós-graduação em Educação da UNESP-Presidente Prudente, a Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Suzana Stefano Menin, a qual não pôde ser entrevistada em decorrência das dificuldades a nós impostas pela pandemia de COVID19 ao longo do ano de 2020.

Após a apresentação do processo de formação dos nossos sujeitos, suas principais ações e produções no interior da UNESP e suas concepções de educação que os identificam como intelectuais orgânicos de perfil nacional popular, resgataremos as memórias relativas à sua participação pioneira na pós-graduação em educação da universidade. Destacaremos o seu protagonismo na construção da pós-graduação, sua atuação e produção enfatizando a sua relação e compromisso com a escola pública, demarcando sua trajetória com falas que demonstram a relação efetiva com um trabalho de produção de conhecimentos e ação voltada ao desenvolvimento qualitativo da educação escolar e da escola pública, evidenciando as suas ações e projetos de pesquisa e seu papel na formação de pesquisadores e educadores envolvidos nesse processo.

### **6.1 Memórias introdutórias dos nossos sujeitos da pesquisa: Prof. José Misael, Prof<sup>ª</sup>. Ana Daibem, Prof<sup>ª</sup>. Yoshie e Prof. Celestino.**

Nosso primeiro entrevistado, o Prof. Dr. José Misael Ferreira do Vale que, ao lado da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana Maria Lombardi Daibem, ambos da FC/UNESP-Bauru, entraram em nosso radar pelo seu pioneirismo na pós-graduação em educação para a ciência e a sua representatividade institucional no interior da UNESP na área da educação.

O Prof. Dr. José Misael Ferreira do Vale, orientado por Dermeval Saviani, recebeu em 1983, o título de Doutor em Filosofia da Educação com a tese *'Valor e Educação'* pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Recebeu muitos prêmios ao longo da sua carreira, sendo o primeiro em 1999, conferido pela Câmara Municipal de Bauru “Cidadão Bauruense”; foi Patrono dos Formandos da FC/UNESP-Bauru em 2000 e 2001. Em 2001 com as comemorações dos 25 anos (Jubileu de Prata) da UNESP recebeu honrarias e homenagens. Em 2003 e 2004 novamente escolhido como patrono dos formandos da Faculdade de Ciências, além de ser homenageado na inauguração da galeria de fotos de ex-diretores da Faculdade de Ciências/Bauru. A partir de 2004 até muito recentemente, coordenou dois Projetos de Pesquisa de âmbito nacional: Programa de Alfabetização Solidária (PAS) e TV na Escola e os Desafios de Hoje, este último apoiado pelo MEC em conjunto com a UNESP.

O Professor Misael chegou à FC/UNESP-Bauru em 1989 e se afastou em 2004, após uma exitosa gestão como Diretor da Faculdade de Ciências da UNESP-Bauru ao lado da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Adriana Josefa Ferreira Chaves sua vice-diretora da unidade. Embora afastado, manteve por muito tempo, contato com a Faculdade de Ciências de Bauru como docente convidado. Sobre os seus feitos como gestor, encabeçou os caminhos para a edificação do curso de Pós-Graduação em Educação para o Ensino de Ciências na FC/UNESP-Bauru e foi seu emérito Coordenador.

Nosso intelectual navega sobre os teóricos clássicos da educação e dentre eles assume a obra de Paulo Freire e enfatiza a sua contribuição para a educação popular, assim como enfatiza a importância de Celestin Freinet, eminente educador francês, para a sua formação como educador da ação no interior da escola. O Prof. Misael, de forma mais específica, aborda o tema da Escola pública como um espaço de conhecimento, reflexão e compromisso social e enxerga a sala de aula, como palco significativo de comunicação, construção do saber e da cidadania. Além de Paulo Freire e Freinet, também Dermeval Saviani ocupa lugar de destaque em sua biblioteca e como orientadores de sua prática. Quanto aos aspectos teórico-filosófico, epistemológico e metodológico que orientaram o Prof. Misael, identificamos em Karl Marx sua principal referência, ao lado de Antonio Gramsci e outros autores marxistas da educação, principalmente Dermeval Saviani, sem desconsiderar as relações teórico-críticas estabelecidas com Paulo Freire, a quem sempre considerou seu mestre e grande amigo.

Tais autores e suas obras, portanto, é que contribuíram para a orientação dos pensamentos de nosso intelectual numa direção crítica e ao longo de sua trajetória e atuação no interior da universidade e em defesa da escola pública.

Nos últimos anos do século XX, o Prof. Misael ofereceu ao debate teórico os desafios da Educação diante da globalização e do neoliberalismo e sinalizou algumas alternativas, destacando a importância da educação escolar dialogar com a Psicologia Social crítica de base Marxiana; enfatizou também a necessidade da interdisciplinaridade e o intercâmbio entre os saberes para a construção de uma gestão democrática na Escola Pública dentre outros temas relevantes e relacionados a educação escolar na escola pública. Obviamente que a interlocução do nosso sujeito, ao pautar esses assuntos acima, passou pelo reconhecimento do papel da universidade pública na construção e transformação da escola e da sociedade.

O Prof. Misael, preocupado, desde o início de sua carreira acadêmica, com os grupos populares no interior da escola e seu papel na sociedade capitalista, protagonizou importante debate em torno das metodologias de ensino e da didática na educação de adultos, tema tratado pelo nosso sujeito na 'Semana Paulo Freire de Educação', realizada em 1988, na Universidade do Sagrado Coração em Bauru/SP, quando teve oportunidade de dialogar com seu principal mentor intelectual à época, o Professor Paulo Freire. Desde então, o Professor Misael não perdeu de vista que a gestão educacional da escola pública faria a diferença no processo de transformação social, principalmente, se encabeçasse democraticamente e contando com os seus educadores, a construção de um projeto político pedagógico que pautasse a busca pela autonomia da escola pública e seu papel no processo de transformação dos seres humanos e da sociedade.

No ano de 1994 nos dias 18 e 19 de maio, o Professor Misael participou de importante e fundamental debate na FFC/UNESP-Marília, ao lado de outros intelectuais em educação, teve importante papel no "Simpósio de Marília", sendo que daquele encontro de intelectuais em educação resulta o livro "Dermeval Saviani e a educação brasileira", publicação que, de certa forma, legitima a Pedagogia histórico-crítica como caminho para a transformação e desenvolvimento da educação escolar e, sobretudo, da escola pública no Brasil. Naquele livro, organizado pelo Prof. Celestino Alves da Silva Junior (nosso sujeito de pesquisa), o Prof. Misael contribui com o artigo "Diálogo

aberto com Dermeval Saviani" e salienta o quanto a obra de Saviani apresenta-se como um divisor de águas no interior da bibliografia pedagógica nacional.

Em 2000, nosso intelectual faz um balanço sobre os caminhos da educação brasileira e discute a contribuição das ciências humanas nesse processo, em que reforça o seu apego e preocupação com as classes populares e seu processo de alfabetização e conscientização. Naquele contexto trouxe para o debate teórico a Pedagogia e o seu diálogo com as tecnologias, pois um dos seus principais pilares filosófico-pedagógicos situa-se na promoção da alfabetização de jovens e adultos como forma de emancipação humana e construída por meio da filosofia da práxis (VASQUEZ, 1969; GRAMSCI, 1995), fazendo considerações fundamentais no tocante ao papel histórico-social e emancipador desta proposição.

O Prof. Misael chama a responsabilidade da universidade pública como espaço potencializador de desenvolvimento humano e social e enfatiza a produção de conhecimentos críticos como essenciais na orientação desse processo, sendo que, em 2003, preocupado com o contexto da educação brasileira e de como atender a formação do educador, afirma a necessidade do compromisso social no processo de ensino e o papel do educador no processo de formação crítica dos cidadãos. No bojo dessa discussão, reafirma a necessidade de inserção da Pedagogia histórico-crítica no contexto da escola pública, tendo em vista tratar-se de uma proposta pedagógica pensada e construída para a transformação da escola pública brasileira (SAVIANI, 2005). Em 2004, consolidada a sua aposentadoria, mantém a sua dedicação ao Programa Alfabetização Solidária (PAS) e cumpre importante função social junto aos educadores responsáveis pela alfabetização e formação dos trabalhadores e filhos da classe trabalhadora.

Dentre as várias obras do Prof. José Misael Ferreira do Vale, sintetizadas em livros, capítulos de livros e artigos de revistas científicas, autorais e em coautoria com outros intelectuais da educação e registradas em seu currículo Lattes, identificamos, além das obras já citadas, tantas outras e selecionamos algumas, por meio das palavras-chave 'educador', 'educacional', 'educação escolar e 'escola pública' as quais relacionamos abaixo, a título de ilustrar parte de sua produção e sua relação com o tema da escola pública.

LIVROS:



-Escola Pública e Sociedade (Org), São Paulo: Saraiva/Atual, 2002.

-A Escola Pública como Espaço de Conhecimento, Reflexão e Compromisso. São Paulo: Saraiva, 2000

#### CAPÍTULOS DE LIVROS:

-A educação contemporânea. In: Neusa Maria M. Souza; Ana Paula G. Mancini. (Org.). História da Educação. São Paulo: Avercamp, 2006.

-A Escola Pública e o Processo Humano de Emancipação. In: José Misael Ferreira do Vale; Lourenço M. Júnior; Elian A. Lucci; Maria da Graça M. Magnoni (Org.). Escola Pública e Sociedade. São Paulo: Saraiva/Atual, 2002.

-Construindo a Escola: o desafio continua. In: Wilson G. Garcia (Org). Pedagogia Cidadã - Cadernos de Formação. São Paulo: Unesp, 2002.

-Milton Santos, Cidadania e Globalização. In: José Misael Ferreira do Vale (Org.). A Escola Pública como Espaço de Conhecimento, Reflexão e Compromisso. São Paulo: Saraiva, 2000.

#### ARTIGOS:

-A escola pública como espaço de conhecimento e luta a favor da sociedade democrática, publicado em 2001.

-Diálogo aberto com Demerval Saviani sobre educação escolar, publicado em 1994.

-Diretrizes para a educação escolar municipal, publicado em 1992.

As obras do Professor Misael falam por si mesmas e a presença do termo 'escola pública' é quase que obrigatório em suas produções, fato marcante e que denota a sua íntima relação e compromisso com a escola pública desde o início de sua carreira como educador e, sobretudo, como pesquisador em educação da UNESP-Marília e depois UNESP-Bauru.

Durante a entrevista que realizamos com o Prof. Dr. José Misael Ferreira do Vale, no seu escritório de trabalho em sua residência, foi possível perceber o quanto o nosso sujeito de pesquisa ainda continua atuante, o qual nos mostrou suas publicações recentes e a produção de seu último livro, o qual deverá ser lançado em breve. Foi muito prazeroso conversar com intelectual de tamanho calibre educacional e com renomada

competência técnica e compromisso político com a escola pública e com os sujeitos que a constroem e dela participam, desde os gestores, professores e estudantes.

O Prof. Misael, sem dúvida, compõe com os demais sujeitos de nossa pesquisa, o quadro daqueles sujeitos diferenciados e significativos (HELLER, 2000), sem os quais os processos de transformação não seriam viabilizados. Com o seu trabalho acadêmico, realizado ao longo de tantos anos, o Prof. Misael cumpriu e ainda cumpre a sua função social de sujeito imprescindível para a educação e para a escola, assim como, para a UNESP e junta-se a outros intelectuais em educação e comprometidos com a transformação da educação, da escola e da sociedade.

A nossa segunda entrevistada, a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Maria Lombardi Daibem que, tal como o Prof. Misael, foi e continua sendo uma intelectual de renome e muito reconhecida por seu trabalho em educação na FC/UNESP-Bauru, assim como na cidade de Bauru e região e, sobretudo, no interior da rede municipal e estadual de ensino, dada a sua histórica dedicação e compromisso com o seu trabalho acadêmico.

Além de sua atuação na FC/UNESP-Bauru, a Prof<sup>a</sup>. Ana Daibem atuou na formação do magistério público e foi Secretária da Educação do Município de Bauru (2005 A 2008). Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Sagrado Coração de Jesus de Bauru (1970), mestrado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (1991) e doutorado em Educação pela FFC/UNESP-Marília (1998), tendo como orientador o Prof. Dr. José Misael Ferreira do Vale.

A Prof<sup>a</sup>. Ana Daibem tem experiência na área de Formação de Professores, tratando especificamente de questões sobre a Prática Pedagógica e Metodologia do Ensino Superior. Após a aposentadoria na UNESP no ano de 2003, continuou atuando como Professora Voluntária da universidade, sendo que ao lado da Prof<sup>a</sup>. Adriana Josefa Ferreira Chaves atuou no NEPP (Núcleo de Estudos e Práticas Pedagógicas) que posteriormente tornar-se-ia CENEPP (Centro de Estudos e Práticas Pedagógicas) ainda sob sua Coordenação, como voluntária, na formação pedagógica dos professores da UNESP. Atualmente é orientadora no Programa de Pós-Graduação em Bioética do Centro Universitário São Camilo em São Paulo/SP.

A carreira da Prof<sup>a</sup>. Ana Daibem voltada, sobremaneira, para a formação dos formadores educacionais, se debruçando na discussão dos princípios e métodos

relacionados à orientação educacional, isso desde os anos de 1980 quando, recém-formada, atuou no Sistema S (SENAC) como formadora pedagógica nas 'Feiras de Formação Profissional'. No início dos anos 1990 fez a sua aproximação com a Secretaria da Educação do Município de Bauru e realizou estudos sobre as Diretrizes da Política Educacional (1989 a 1992) junto aos professores daquela Secretaria. É importante dizer que neste contexto também fez inúmeras discussões teóricas sobre a municipalização do Ensino de 1º grau, sendo que no ano de 1997 atuou na construção de políticas públicas na parceria entre a UNESP e Diretoria (na época Delegacia) de Ensino Estadual, com propostas pedagógicas e planos de ação para as escolas públicas de Bauru e região. O envolvimento com as políticas educacionais a levaram ao Projeto de Educação Continuada (PEC) durante aos anos de 1996 a 1998.

A Profª. Ana Daibem fez importante parceria com muitos outros pesquisadores da FC/UNESP-Bauru, dentre eles as professoras Maria da Gloria Minguilli, Adriana Josefa Ferreira Chaves, Ana Flora Z. Zonta, Maria Regina Cavalcanti, Ligia Marcia Martins e Marisa Eugênia Melilo Meira Ragonesi dentre outros docentes, com a finalidade de discutir práticas pedagógicas e formação de professores nos cursos de licenciatura da universidade. Em 1998 publicou importante texto, em que relata e discute a experiência na construção de políticas educacionais e intitulado '*Vendo e Projetando o Programa de Educação continuada: uma contribuição à reflexão dos educadores*'. Naquela produção a nossa intelectual sintetiza o resultado das reflexões e ações relacionadas ao processo de formação de professores e as políticas de formação do Estado de São Paulo e voltadas especialmente ao processo de desenvolvimento da escola pública paulista.

Podemos identificar que na década de 1990 a pesquisadora tinha como preocupação a cultura escolar e como deveria ser a construção de um Projeto Pedagógico, passando, obviamente, pelo trabalho coletivo e pelas práticas educativas no interior da escola pública. Chama a atenção para o pensar e o fazer da prática pedagógica e como resultado desta, a sua atuação na assessoria das Secretarias de Educação do Município de Bauru e do Estado de São Paulo.

Podemos dizer que a Profª. Ana Maria Lombardi Daibem é uma defensora da formação continuada de educadores e da construção de práticas pedagógicas progressistas e libertadoras, considerando sua influência teórica advinda de Paulo

Freire, assim como a sua defesa da construção do coletivo da escola e a busca de sua autonomia, considerando as reflexões de Jose Carlos Libâneo, Moacir Gadotti, Miguel Arroyo, Celso de Vasconcelos dentre outros pesquisadores em educação que assumem a necessidade de uma educação de natureza dialética, crítica e transformadora. Nesse movimento em defesa de uma educação crítica, aproxima-se dos pressupostos da Pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani, por reconhecer o valor dos conhecimentos historicamente para a aprendizagem dos alunos e por sua íntima relação com a formação de professores críticos e progressistas para atuarem na escola pública. Ponto de fundamental importância e presente nas discussões teóricas da Prof<sup>ª</sup>. Ana Daibem refere-se à necessidade de uma prática pedagógica que coloque ao professor a responsabilidade pelo processo de conscientização dos estudantes, com vistas à efetivação de uma escola progressista, democrática e libertadora que forme cidadãos conscientes e críticos que consigam trabalhar e transformar a sociedade na busca de uma vida melhor e mais digna para todos.

Como evolução de seu pensamento e a defesa de uma educação de natureza progressista, dialética e transformadora, a Prof<sup>ª</sup>. Ana Daibem passa a se preocupar com os paradigmas que abarcam a educação para projetar o novo, sendo que este novo, segundo nossa compreensão, não seria uma novidade, mas sim, a possibilidade de a escola educar para os Direitos Humanos e Cidadania com vistas à libertação da opressão, da desigualdade, do preconceito e outras mazelas da sociedade atual, sendo que estas reflexões acompanham a nossa intelectual desde a muito tempo e demarcam fortemente a sua atuação como educadora e pesquisadora em educação.

Por ser docente do curso de Psicologia da FC/UNESP-Bauru, nunca perdeu de vista as reflexões que esta área de conhecimento promovia com a educação e teve presença marcante na formação de psicólogos e professores de psicologia na universidade. Desta experiência nasce uma reflexão sobre '*A formação do Educador: Desafios teórico-práticos e a contribuição da Psicologia*' e, ao mesmo tempo, '*Adolescentes refletindo sobre adolescência: contribuições da Psicologia*', ambas as produções realizadas em 2001. Em 2002 teoriza sobre os eixos fundantes do curso de Pedagogia e da prática Pedagógica e estende esta visão do Projeto Pedagógico em sala de aula para outros cursos de licenciatura. Nossa intelectual carrega das suas orientações e fundamentos do curso de doutorado a importância da relação conteúdo-forma e leva essa reflexão para os projetos que realiza nesse período e futuro. Em 2003 fez um

resgate memorial importantíssimo sobre o curso de Pedagogia da FC/UNESP-Bauru, pois foi uma de seus fundadores.

De 2005 e 2007, a Prof<sup>a</sup>. Ana Daibem produz ao lado de Zuquierei, significativos trabalhos sobre o Ensino de Ciências na Educação Infantil a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, teoria pedagógica que passa a fazer parte significativa de suas produções e mantém-se desde então. Tais reflexões e produções ofereceram suporte para que a nossa intelectual ampliasse sua visão sobre a realidade educacional do Ensino Básico na cidade de Bauru/SP. Ao longo da primeira década do século XXI os temas da prática pedagógica e seus elementos constitutivos não saíram do escopo da pesquisadora, sendo que nesta década, a Prof<sup>a</sup>. Ana Daibem esteve muito envolvida com a formação continuada dos docentes no *Campus* de Bauru, sendo que os anos de 2006 a 2009 culminaram com a fundação do NEPP como salientamos.

O resultado desta práxis educativa da nossa intelectual, engendra uma reflexão teórica importante e inovadora acerca da necessidade da formação pedagógica dos docentes do Ensino Superior e especificamente daqueles atuantes na universidade Pública, sendo que tais reflexões possibilitam sistematizações relacionadas à prática pedagógica do Professor Universitário, seus fundamentos teórico-filosóficos, epistemológicos e metodológicos e o papel da universidade no processo de construção de consciências críticas junto aos seus estudantes e a sua importância na transformação social, tendo como campo fundamental de trabalho a escola pública.

Dentre as várias obras da Prof<sup>a</sup>. Ana Maria Lombardi Daibem, sintetizadas em livros, capítulos de livros e artigos de revistas científicas, autorais e em co-autoria com outros intelectuais da educação e registradas em seu currículo Lattes, identificamos, por meio das palavras chave 'educacional', 'educação escolar', 'escola pública' e 'educador' as obras relacionadas abaixo, a título de ilustrar parte de sua produção acerca da sua relação com o tema da escola pública.

#### LIVRO:

-Bioética e Educação- Série Bioética -Volume 2. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2016.

#### CAPÍTULOS DE LIVROS:

-Educação ambiental: ação-reflexão no cotidiano de uma escola pública. In: Roberto Nardi (Org.). Educação Ambiental da prática pedagógica à cidadania. São Paulo: Escrituras, 2003.

-Movimento Pedagógico e Práticas Educativas: Primeiras Aproximações. In: Daniela M. V. Barros (Org.). A Prática Pedagógica na História e na Sociedade do Conhecimento e da Informação. Bauru: UNESP, 2003.

-Educação Ambiental e Trabalho coletivo na Escola: uma experiência de pesquisa e ensino. In: Roberto Nardi (Org.). Questões Atuais no Ensino de Ciências. São Paulo: Escrituras, 1998.

#### ARTIGOS:

-A incorporação da temática ambiental por uma escola pública de Bauru (SP), publicado em 2002.

-O Bom Professor: um estudo comparativo de concepções de alunos e professores do ensino médio sobre o perfil do Educador competente, publicado em 1999.

-O Processo de Desalienação na escola pública, publicado em 1997.

-Educação Ambiental e Trabalho Coletivo na Escola: uma experiência de pesquisa e ensino, publicado em 1997.

Embora modesta em quantidade, a produção da Prof<sup>a</sup> Ana Daibem abunda em qualidade e compromisso com a educação escolar e, sobretudo com a formação dos professores que se dirigem para a escola, temas que foram abordados durante a entrevista que com ela realizamos. Ao entrevistarmos a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Maria Lombardi Daibem em sua residência em Bauru/SP, durante aproximadamente 03 horas de conversa agradável, atenciosa e, sobretudo, amável, tal como se apresenta a nossa intelectual em sua vida, uma pessoa delicada, amável e firme nas suas posições acerca da educação escolar de forma geral e, especificamente ao tratar da função dos professores na escola.

Ficamos agradavelmente surpreendidos com a sua trajetória, da qual conhecíamos apenas parte, sendo que a nossa intelectual se mostrou ativa e comprometida técnica e politicamente com a educação desde o início de sua carreira como educadora, sempre colocando-se ao lado de gestores e professores, sem deixar de pensar nos estudantes e no quanto a educação torna-se essencial em suas vidas para a

garantia de sua libertação e humanização. Salientamos também que a Prof<sup>a</sup>. Ana Daibem teve importante passagem pela Secretaria da Educação de Bauru, no cargo de Secretária da Educação e teve papel preponderante na construção do currículo das escolas de educação infantil numa perspectiva histórico-crítica.

Certamente aprendemos muito com a Prof<sup>a</sup>. Ana Daibem e temos a satisfação de colocá-la na galeria dos intelectuais em educação da UNESP e, ao lado dos demais sujeitos de nossa pesquisa. Nossa intelectual apresenta-se como um ícone e sujeito representativo da educação no interior da Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" e na pós-graduação em Educação para a Ciência da FC/UNESP-Bauru e por isso compõe conosco nessa tese, para que possamos enfatizar o quanto sujeitos do quilate da Prof<sup>a</sup>. Ana Daibem, assim como de todos os outros três sujeitos de nossa pesquisa, são essenciais e imprescindíveis para pensarmos e construirmos uma educação escolar efetivamente emancipadora e voltada ao processo de transformação dos seres humanos e da sociedade.

Nossa terceira entrevistada dentre os intelectuais em educação da UNESP foi a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Yoshie Ussami Ferrari Leite da FCT/UNESP-Presidente Prudente e do Programa de pós-graduação em educação daquela universidade. A Prof<sup>a</sup> Yoshie, sinônimo de rigor e competência, assim como de compromisso político com a escola pública, ainda em atuação voluntária na universidade pois encontra-se aposentada, demarca a fundação do Programa de pós-graduação em Educação da FCT/UNESP-Presidente Prudente ao lado da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Suzana Di Stefano Menin, do Prof. Dr. Alberto Albuquerque Gomes (orientador desta tese), do Prof. Dr. Christiano Amaral Di Giorgi, dentre outros docentes do Departamento de educação do campus de Presidente Prudente.

A entrevista com a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Yoshie Ussami Ferrari Leite, que aconteceu em sua residência, localizada ao lado da FCT/UNESP-Presidente Prudente, foi por demais agradável, repleta de reflexões críticas sobre a atuação do pesquisador em educação e o seu compromisso com a construção e transformação da escola pública. Suas memórias enfatizam, sobretudo, a necessidade de uma formação docente de qualidade que garanta competência técnica e compromisso político com a escola pública e que enfatize o papel dos professores no processo de transformação da escola e da própria sociedade.

A Prof<sup>a</sup>. Yoshie obteve o seu título de mestre pela Universidade Federal de Santa Maria/RS, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Neide Uchoa Xavier, na década de 1970 e defendeu a dissertação '*Atuação da supervisão no desempenho das atividades dos docentes de 2º grau*'. Pela Universidade Estadual de Campinas e sob a orientação do Prof. Dr. José Luis Sanfelice, na década de 1990, obteve o título de doutora em Educação com a tese '*A formação de professores em nível de 2º grau e a melhoria do ensino da escola pública*'. No ano de 2011 obteve o título de Livre-docente junto ao Departamento de educação da FCT/UNESP-Presidente Prudente com a tese '*O Lugar das práticas pedagógicas na formação inicial de professores*' e, como indicamos, continua ativa como docente voluntária daquele campus da universidade.

É fundadora do GPFOPE (Grupo de Pesquisa em Formação de Professores, Políticas Públicas e Espaço Escolar), sendo que no último mês de agosto de 2019 a Prof<sup>a</sup>. Yoshie costurou o VIII Seminário de Melhoria da Escola Pública “Tempos Difíceis e Resistência” na FCT/UNESP-Presidente Prudente, em comemoração aos 20 anos do grupo. Também esteve à frente da organização de muitos eventos voltados para a educação escolar de forma geral e a escola pública em específico, sendo que desde 1998 até os dias atuais, tem organizado e participado de vários Seminários sobre a educação escolar na escola pública brasileira, assim como de formação de professores, políticas públicas e outros temas em educação.

A trajetória acadêmica e profissional da Prof<sup>a</sup>. Yoshie denota o seu compromisso em refletir e trabalhar para a melhoria da escola pública, tendo em vista a sua importância para as crianças, jovens e adultos oriundos da classe trabalhadora. Demarca importante participação em conferências, palestras e como membro de mesas redondas, dentre outras atividades acadêmicas para discutir processos de formação de professores e seu papel no interior da educação de forma geral e da educação escolar pública especificamente, isso ao longo de toda a sua carreira no interior da UNESP.

No que se refere à formação de pesquisadores em educação, a Prof<sup>a</sup>. Yoshie é referência na área pelo seu rigor acadêmico e competência, fato que denota o seu compromisso com os processos formativos de professores e pesquisadores em educação, desde a graduação até a pós-graduação, com inúmeros orientandos de iniciação científicas, trabalhos de conclusão de curso, dissertações de mestrado e



doutorado, além de possibilitar formação complementar a professores da rede pública de Presidente Prudente e região por meio de Programas de formação docente.

Sobre a sua produção bibliográfica, de 1990 a 2019 foram inúmeras as produções científicas discorrendo sobre a formação de professores e outros temas relacionados a educação escolar e a escola pública. Em conjunto ou de forma autoral produziu obras que merecem ser destacadas, como '*Formação de Professores: caminhos e descaminhos da prática*' (2008) e '*O lugar das práticas pedagógicas na formação inicial dos professores*' (2011), sendo que neste último trabalho investigou o real papel das disciplinas obrigatórias, ou seja, as 800 horas de prática pedagógica no curso de formação inicial dos professores. No artigo '*Saberes docentes de um novo tipo na formação profissional do professor: alguns apontamentos*' (2004), a autora aponta a necessidade da formação do professor se adequar ao papel mais amplo que o docente e a escola são chamados a desempenhar na sociedade atual, enfatizando a necessidade de uma formação sólida, de natureza crítica e calcada nos pressupostos de uma pedagogia comprometida com a escola pública, dentre várias outras produções realizadas pela Prof<sup>a</sup>. Yoshie e sob a sua orientação.

Podemos identificar que a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Yoshie é um acervo vivo da história da educação do município de Presidente Prudente e da história do curso de Pedagogia e da Pós-graduação em educação da UNESP-Presidente Prudente. Ao longo de sua trajetória e atuação profissional trabalhou em Conselhos e Fóruns municipais, assim como manteve contato profícuo com pesquisadores das três universidades públicas paulistas, sendo muito conhecida e estimada no meio acadêmico.

A Prof<sup>a</sup> Yoshie sempre defendeu o papel da universidade pública no desenvolvimento e melhoria da escola pública, como é possível constatar em suas produções teóricas, orientações e outras produções acadêmicas realizadas e manifestas em sua fala ao longo da entrevista que realizamos. Podemos dizer que a entrevista com a Prof<sup>a</sup> Yoshie foi uma grande aula de como se constitui um educador comprometido com a formação de educadores e, certamente, aprendemos muito com seus conhecimentos e experiências acumuladas no interior da UNESP-Presidente Prudente. Não é demais afirmar que os seus estudantes e orientandos, desde a graduação até a pós-graduação, embora seu temperamento difícil, como muitos comentam, tem a grata

satisfação de aprender e compreender as vicissitudes da educação escolar e da escola pública brasileira ao seu lado.

Dentre as obras da Prof<sup>a</sup>. Yoshie Ussami Ferrari Leite, sintetizadas em livros, capítulos de livros e artigos de revistas acadêmicas, autorais e em coautoria com outros pesquisadores e intelectuais da educação e registradas em seu currículo Lattes, além das já citadas, identificamos outras, por meio das palavras-chave 'educacional', 'educação escolar', 'escola pública' e 'educador', as quais relacionamos abaixo, a título de ilustrar um pouco mais a produção teórica e sua íntima relação com a escola pública.

#### LIVROS:

-Olhares sobre a escola pública: produção de saberes no âmbito do grupo de pesquisa. Curitiba: CRV, 2019.

-Políticas Educacionais e qualidade da escola pública. Curitiba: CRV, 2013.

-Pedagogia Cidadã: Organização e Gestão do Trabalho na escola (1a. e 2a. edição). São Paulo: UNESP, 2007.

-Políticas públicas, diretrizes e necessidades da escola básica. Presidente Prudente: Cromograf, 2002.

#### CAPÍTULOS DE LIVROS:

-Vinte Anos de Compromisso com uma escola pública de qualidade: Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Políticas Pública e Espaço Escolar. In: Yoshie U. F. Leite; Carla R. C. Yamashiro; Edimar A. Silva; João Ferreira Filho (Org.). Olhares sobre a escola pública: produção de saberes no âmbito do grupo de pesquisa. Curitiba: CRV Editores, 2019.

-Sistemas Apostilados de Ensino na escola pública municipal: percepções de professores dos anos iniciais. In: Yoshie U. F. Leite; Carla R. C. Yamashiro; Edimar A. Silva; João Ferreira Filho (Org.). Olhares sobre a escola pública: produção de saberes no âmbito do grupo de pesquisa. Curitiba: CRV Editores, 2019.

-A gestão democrática: elemento articulador para o desenvolvimento profissional docente e para a melhoria da escola pública. In: Leite, Y. U. F.; Marin, A. J.; Pimenta, S. G.; Gomes, M. O.; Reali, A. M. M. R. (Org.). Políticas de Formação Inicial e Continuada de Professores. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012.

-A qualidade na/da Escola Pública. In: Célia Maria Guimarães; Cristiano A. G. Di Giorgi; Maria Suzana S. Menin (Org). Professores e o Cotidiano Escolar: Múltiplos Desafios, Múltiplos Caminhos. Campinas/ São Paulo: Mercado de Letras, 2011.

-Representações sociais dos professores municipais de Regente Feijó sobre a escola pública e o aluno. In: Sheila Z. Pinho; José Brás B. Oliveira. (Org). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

-Ressignificando a função da escola pública e do professor nos dias de hoje: alguns apontamentos. In: Celestino A. Silva Júnior; Dagoberto B. Arena; Yoshie U. F. Leite (Org.). Pedagogia Cidadã: Organização e Gestão do Trabalho na Escola. São Paulo: Páginas e Letras, 2004 (1a. ed) e 2007 (2a. ed).

#### ARTIGOS:

-A formação do diretor e a escola pública: uma narrativa autobiográfica, publicado em 2019.

-Grupo de pesquisa de formação de professores, políticas públicas e espaço escolar: compromisso com uma escola pública de qualidade, publicado em 2018.

-Representações sociais dos gestores sobre seu papel na escola pública, publicado em 2014.

-Responsabilidades educacionais dos municípios e o compromisso da universidade com a qualidade da educação pública, publicado em 2010.

-A qualidade da escola pública na perspectiva democrática e popular, publicado em 2010.

-Melhoria do ensino público: A formação de professores no Curso Normal, publicado em 2001.

-A formação de professores em nível de 2º Grau e a melhoria do ensino de escola pública, publicado em 1996.

É notório identificar o quanto a Profª Yoshie em suas produções e em sua vida acadêmica, explicita o seu compromisso político com a melhoria da escola pública e toma como autores de referência aqueles que discutem a educação e as políticas públicas educacionais numa perspectiva dialética, crítica e progressista e que discutem o papel da escola e da educação escolar no processo de transformação da sociedade.

Durante a sua entrevista, a Prof<sup>a</sup>. Yoshie nos brindou com conhecimentos e experiências que nos estimulam a continuar na trajetória de luta em defesa da educação escolar e da escola pública, sendo que ela torna-se um exemplo de competência técnica e compromisso político no quadro de docentes e pesquisadores da UNESP-Presidente Prudente.

Quanto ao nosso quarto e último entrevistado e sujeito de nossa pesquisa, o docente e pesquisador e grande intelectual da educação, o Prof. Dr. Celestino Alves da Silva Júnior, já aposentado da UNESP-Marília. O Professor Celestino é graduado em Pedagogia pela Universidade do Sagrado Coração de Bauru (1958), Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (1977) e Doutor em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1983), além de Professor Livre Docente e Titular da UNESP-Marília.

O Prof. Celestino nos recebeu em seu apartamento no bairro de Perdizes na cidade de São Paulo e fomos agraciados com a sua entrevista, a qual decorreu por mais de 03 horas e foi repleta de memórias e fatos históricos essenciais para compreendermos a história da pós-graduação em educação da UNESP de forma geral e da FFC/UNESP-Marília em específico. Nosso intelectual discorreu amplamente sobre sua presença nos ciclos de discussão e debates acerca da educação no Brasil e, especificamente no Estado de São Paulo e sobre a sua contribuição, ímpar segundo nossa avaliação, na construção e desenvolvimento da pós-graduação em educação da UNESP, vez que o campus de Marília se constituiu o primeiro e mantém-se como referência de formação de pesquisadores em educação no Estado de São Paulo e no Brasil.

O Prof. Celestino tem larga experiência na área de Educação e atuou nos seguintes temas: supervisão educacional, administração educacional, organização do trabalho na escola, ensino superior e avaliação educacional, dentre outros temas concernentes a educação escolar e a escola pública. O título de sua tese de doutorado '*A supervisão da educação: do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva*', que foi estruturada sob a orientação de Dermeval Saviani, denota o quanto seu processo de formação pós-graduada estruturou-se segundo uma perspectiva histórico-crítica de educação, o que se torna evidente ao analisarmos a sua produção ao longo dos vários anos de atuação na FFC/UNESP-Marília.

Nosso intelectual manteve ao longo de sua trajetória, uma postura firme e rigorosa sobre a importância da universidade, sobretudo por meio da Pós-Graduação e na construção de uma base teórica e metodológica para pensarmos o desenvolvimento da educação de forma geral e da educação escolar em específico. A produção do conhecimento científico, segundo nosso intelectual, enriquece a formação do educador, dando mais elementos às análises sobre as forças políticas e administrativas que atuam nesta esfera e permite que o mesmo atue como sujeito ativo na educação.

Considerado pesquisador e intelectual da primeira geração da Pós-Graduação em Educação, ao lado do Prof. Misael que com ele atuou na UNESP-Marília, o Professor Celestino defende a formação de intelectuais orgânicos capazes de organizar o trabalho educativo como práxis crítica e voltado à construção de ações coletivas de natureza transformadoras e foi ele o grande idealizador, ao lado de outros intelectuais da educação brasileira, do famoso "Simpósio de Marília" que aconteceu no ano de 1994, quando centenas de educadores brasileiros se reuniram na FFC/UNESP-Marília para discutir o papel do Professor Dermeval Saviani e a Pedagogia histórico-crítica na educação brasileira. O Professor Celestino sistematizou os trabalhos daquele encontro no livro intitulado "Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília", publicado pela Cortez Editora no mesmo ano de 1994. Aquele Simpósio e o respectivo livro, tornaram-se um marco histórico na discussão sobre os rumos da educação brasileira, sendo que os autores e textos lá presentes mantêm-se atuais no que se refere a pensarmos a educação brasileira na direção da transformação humana, tomando a escola pública como espaço de trabalho fundamental de educadores na direção da transformação social.

Nosso intelectual, dada sua larga atuação no plano da pós-graduação em educação e sua expressão nacional como intelectual e gestor competente, aglutinou em torno de si muitos outros intelectuais que edificaram os pilares fundamentais para a discussão da educação brasileira em uma perspectiva coerente e voltada ao atendimento das necessidades da escola pública e dos sujeitos que dela participam, desde os gestores, professores, estudantes e comunidade escolar. Desde a sua formação pós-graduada assumiu referenciais críticos basilares da educação, desde Georges Snyders a Antonio Gramsci, Paulo Freire a Dermeval Saviani, demonstrando a sua relação significativa com autores da dialética histórica e as possibilidades de construção de uma educação preocupada com a transformação da sociedade e na defesa da escola pública, bem

organizada e bem dirigida para cumprir a sua função social na formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel no processo de transformação social.

O Prof. Celestino, sempre muito ativo na área, orientou trabalhos de conclusão de curso, dissertações de mestrado, teses de doutorado, assim como participou de inúmeros eventos relacionados a educação e teve atuação expressiva nas associações de educadores, assumindo postos de liderança e coordenação de eventos e atividades com a finalidade de se pensar criticamente a educação brasileira desde a escola básica até a universidade, assim como participou de Comitês científicos e de Revistas científicas, além de ser presença obrigatória em eventos da área educacional em nosso país, o que pode ser constatado em suas produções ao longo de sua trajetória como intelectual em educação desde o interior da FFC/UNESP-Marília.

Com larga experiência em cargos de gestão, chegou à UNESP para constituir-se como o precursor dos cursos de pós-graduação em educação da universidade, tornando-se o grande idealizador da formação pós-graduada comprometida com a educação escolar e com a escola pública brasileira. Para ele, a universidade deve assumir o papel relevante no processo de construção, desenvolvimento e transformação dos sujeitos participantes da educação pública, especialmente os professores e gestores, os quais são os principais sujeitos da escola e responsáveis pela qualidade do ensino e da aprendizagem oferecidos para os estudantes filhos das classes populares e trabalhadoras do nosso país. Esse compromisso técnico e político foi assumido pelo nosso intelectual desde os seus primeiros projetos em educação e realizados no interior da FFC/UNESP-Marília, como se faz presente em suas produções e, sobretudo em suas memórias como conseguimos constatar em suas falas ao longo da entrevista que com ele realizamos.

Não há dúvidas que o Prof. Celestino se constitui como uma das principais personagens na construção da pós-graduação em educação da Universidade Estadual 'Júlio de Mesquita Filho' e, assim como os demais sujeitos desta pesquisa, atuou de forma ativa, rigorosa e comprometida com a construção de uma universidade pública de qualidade e voltada ao processo de transformação qualitativa da escola e da sociedade.

Dentre as várias obras do Prof. Celestino Alves da Silva Junior, sintetizadas em livros, capítulos de livros e artigos de revistas científicas, autorais e em coautoria com outros intelectuais da educação e registradas em seu currículo Lattes, além daquelas já citadas, identificamos outras, por meio das palavras-chave 'educacional', 'educação

escolar, 'escola pública' e 'educador' as quais relacionamos abaixo, a título de ilustrarmos a relação estabelecida pelo nosso intelectual com a escola pública.

#### LIVROS:

- Formação do educador e avaliação educacional. 1ª. ed. São Paulo: UNESP, 1998.
- Formação do Educador: Dever do Estado, Tarefa da Universidade (Vol.I, II e III). São Paulo: Edunesp, 1996.
- Dermeval Saviani e a educação brasileira: o Simpósio de Marília. São Paulo: Cortez, 1994.
- A escola pública como local de trabalho. São Paulo: Cortez, 1990.
- Supervisão da educação: do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva. São Paulo: Loyola, 1984.

#### CAPÍTULOS DE LIVROS:

- LDB e formação de educadores: uma década perdida. In: Rescia, A.P.O.; Souza, C.B.G.; Gentilini, J.A.; Ribeiro, R.; Silva Jr., C.A. (Org.). Dez anos de LDB - Contribuições para a discussão das políticas públicas em educação no Brasil, 2007.
- Demerval Saviani e a Educação Brasileira. In: Walter E. Garcia. (Org.). Educadores Brasileiros do Século XX. Brasília/DF: Plano Editora, 2001.
- Supervisão, currículo a avaliação. In: Naura Syria C. Ferreira (Org.). Supervisão para uma escola de qualidade. São Paulo: Cortez, 1999.
- Organização do Trabalho na escola pública: o pedagógico e o administrativo na ação Supervisora. In: Celestino A. Silva Jr.; Mary Rangel (Org.). Nove olhares sobre a supervisão. Campinas: Papirus, 1997.
- Escola Pública como local de trabalho ou a tese do livro tese. In: Ivani Fazenda (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 1991
- Educação e supervisão: o trabalho coletivo na escola. In: Nilda Alves (Org.). Pensando a prática do supervisor ou a interminável luta da Fada Eficiência contra a Bruxa Burocrática. São Paulo: Cortez, 1984.

#### ARTIGOS:

- Administração educacional no Brasil, publicado em 2000.

-Organização do trabalho na escola: a prática existente e a teoria necessária, publicado em 1986.

-O espaço acadêmico do educador, publicado em 1980.

O Prof. Celestino, torna-se, certamente, em decorrência do trabalho que realizou ao longo das décadas que permaneceu na UNESP e, sobretudo, pela sua expressão como intelectual de referência na educação brasileira, um grande exemplo de trabalho e competência aliado ao compromisso político de construção de uma educação de qualidade no interior da universidade pública, assim como, para pensarmos a importância da formação pós-graduada nos destinos da escola pública e para a transformação da sociedade.

Nosso intelectual em educação, portanto, merece toda a nossa reverência pelo seu importante papel no processo de construção da pós-graduação em educação da UNESP e pela sua efetiva participação na discussão dos rumos da educação brasileira como salientamos e, sobretudo, pelos conhecimentos e experiências compartilhadas conosco durante a entrevista e pelas suas obras que tivemos a oportunidade de nos apropriar e que discutem a questão da educação escolar de forma crítica e comprometida com processos de formação humana qualitativamente diferenciada, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa, coesa e mais igualitária.

No próximo item deste capítulo retomaremos as falas e memórias dos nossos sujeitos de pesquisa, os pioneiros da pós-graduação em educação da UNESP; no entanto, mudaremos a ordem de apresentação dos mesmos, seguindo o critério de construção histórica dos cursos de pós-graduação em educação na universidade. Enfatizaremos os trechos principais das memórias dos quatro sujeitos entrevistados, relacionando suas narrativas à construção, melhoria e transformação da escola pública, considerando as categorias competência técnica e compromisso político configuradas na práxis educativa dos mesmos e desta forma, discutiremos a sua produção de conhecimentos e ações ao longo de suas carreiras no interior da UNESP e, sobretudo, a sua presença e relevância nos cursos de pós-graduação em educação nos seus respectivos *campi* da Universidade Estadual Paulista 'Julio de Mesquita Filho' a nossa UNESP.



## 6.2. As memórias do processo histórico e atuação na pós-graduação em educação da UNESP-Marília do Prof. Dr. Celestino Alves da Silva Júnior

O Prof. Celestino nos recebeu em sua casa em São Paulo e após uma recepção muito atenciosa conosco, inicia sua fala resgatando memórias de sua família, afirmando um certo direcionamento para a escolha da sua profissão de educador:

*"Eu sou de família de professores e de alguma maneira eu fui induzido a ser professor, porque meu pai e minha mãe, mais o meu pai, entendia que era muito importante ser um professor [e] além disso, tínhamos uma prima de Limeira que também era professora e veio morar na nossa casa em Rio Claro, trabalhar em Rio Claro. Então a minha infância e adolescência, de certa maneira, já fui direcionado. Eu cresci em meio a professores e em conversas com os professores".*

Identificamos que surgem na fala do nosso sujeito as memórias afetivas relacionadas à sua família e a forte influência recebida para a realização de suas escolhas futuras dirigidas a educação:

*"Então, quando eu terminei o Curso Normal, na época, era importante fazer logo na sequência um curso de aperfeiçoamento [...] Só que em Rio Claro não havia esse aperfeiçoamento e para fazê-lo, eu teria que ir para Campinas ou Bauru. Bauru não era tão próximo assim para mim, mas eu tinha parentes lá e poderia ficar na casa de minha tia. Eu não tinha pretensão de me fixar lá, no entanto, quando cheguei, descobri um fato raro, que estava sendo criada uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras na cidade, na avenida Rodrigues Alves, no colégio das irmãs do Sagrado Coração".*

Tais memórias revelam que além das influências familiares, também as contingências da realidade levaram nosso sujeito em direção a Pedagogia, considerando também, é claro, a sua busca pessoal e a necessidade de aprimoramento para exercer a função de professor, "fui ver o que tratava essa tal de Pedagogia", pois tudo era muito novo e inovador para ele, afirma o Prof. Celestino, e continua:

*"fui lá ver o que constituía e havia um cursinho para entrar [na Pedagogia]. É interessante pensar nisso, estávamos em 1954 e eu fiz um cursinho para chegar no curso de Pedagogia, hoje entraria com muita mais facilidade. Eu fiz o cursinho e fui aprovado".*

As memórias sobre a sua chegada em Bauru enunciam outras questões, por exemplo, a história de constituição, desenvolvimento e transformação das instituições escolares e, futuramente, a criação dos institutos isolados:

*“[Em Bauru o curso funcionava] em uma escola estadual que foi desativada [...] enfim, esse processo que acabou se generalizando de ocupação das escolas estaduais. Também aconteceu em Marília, pois a Diretoria de Ensino também ficava em uma antiga escola. De forma geral as escolas estaduais centrais foram se esvaziando e foi esse o caso em Bauru [...]. Foi o que acabou acontecendo, eu desisti do aperfeiçoamento e acabei fazendo a faculdade [de Pedagogia]”.*

Relembra o nosso intelectual, que a graduação em Pedagogia foi realizada na cidade de Bauru entre os anos de 1956 à 1959 e reforça que naquele período cresceram as faculdades isoladas no interior Paulista e nos lembra que,

*"Depois que eu me formei em Pedagogia em 1959, é que começaram a ser implantadas as faculdades, as quais depois seriam integradas na UNESP. É o caso de Marília, Presidente Prudente e Rio Claro, as três foram criadas em 1959".*

Considerando a sua formação em Pedagogia, conforme o contexto descrito acima, as memórias do Prof. Celestino recobram as suas experiências como professor e sua busca por desenvolvimento profissional,

*"Então, como é que isso se deu? Em 1957 comecei a trabalhar em Iacanga, morava em Bauru, de Bauru a Iacanga era estrada de terra, enfim, tinha que ir com uma capa para não chegar à escola todo sujo (risos!)".*

O Prof. Celestino, ao resgatar memórias de sua atuação como professor iniciante, demonstra detalhes importantes de sua busca e trajetória profissional no início de sua carreira e a conquista de um espaço como professor no Instituto de Educação da cidade de Avaré,

*"Enfim, enquanto eu trabalhava em Iacanga e terminava o 4º ano da faculdade, a Elsa Caputo, minha amiga da cidade de Pederneiras/SP - depois ela foi dirigente da Divisão Regional de Ensino - negociava algo melhor para ela, pois quando terminasse o curso, seria contratada pelo Instituto de Educação Sedes Sapientes de Avaré, e neste caso, ela realmente estava conseguindo um emprego bom, era de fato um Instituto de Educação, ou seja, tinha curso de Aperfeiçoamento, Especialização Pré-Primário e o curso de Administradores Escolares. Tudo aquilo que passou a ser feito no interior do curso de Pedagogia, que na época era feito no plano do ensino*

*médio, existia em Avaré. Ela até me prometeu que se eu fosse para lá [Avaré], ela tentaria me arrumar algumas aulas. Eu, pensei comigo, o que eu vou fazer? (...) Enquanto eu estava pensando o que fazer, a Elsa me procurou, para dizer que tinha conseguido uma coisa melhor em um Instituto de Educação de Botucatu/SP e ela negociou com esse Instituto de Botucatu e foi para lá e me colocou no lugar dela em Avaré. Claro que para mim foi ótimo, já tinha terminado meu curso de pedagogia e peguei o melhor emprego possível na época. Enquanto estive em Avaré, naquele ano, eu fiz concurso para rede estadual".*

Extremamente detalhista e criterioso, o nosso entrevistado mostra em suas memórias aspectos importantes e diferenciados relacionados ao funcionamento da rede estadual à época do seu concurso para professor, e o processo seleção do qual participou e foi aprovado:

*"Na época [1958] os concursos levavam o ano inteiro, nem se imaginava, como hoje em dia, fazer apenas uma prova objetiva. Por exemplo, eram provas escritas com ponto sorteado e a gente, enfim, tinha que compor um texto adequado aos temas que correspondiam ao ponto. As pessoas faziam as inscrições para a prova escrita do concurso e depois eram convocadas para ler e um membro da Banca se sentava ao nosso lado para ter certeza se a leitura estava condizente com o texto que estava escrito. Quem havia passado na prova escrita era convocado para a prova didática, enquanto a Banca fazia avaliação burocrática, sendo que, quem trabalhou no Ensino Primária tinha pontos, substituição como eventual também, era todo um mecanismo de registro. Aí vinham as provas didáticas!"*

E se recorda do quanto as provas didáticas eram rigorosas e repletas de desafios,

*"A prova didática também era cercada de solenidade, geralmente era feita no Colégio Caetano de Campos, localizado na praça da República em São Paulo, que era o Instituto de Educação padrão do Estado de São Paulo. O tema da aula era sorteado e você entrava na sala para dar uma aula para os alunos literalmente. Então, após o sorteio, você tinha 24 (vinte e quatro) horas para preparar a aula".*

Nesse momento, o Prof. Celestino se recorda da dificuldade por ele vivida por ser do interior ao enfrentar concurso tão rigoroso,

*"Para quem era de São Paulo ajudava um pouco, para quem era do interior, como eu, era complicadíssimo, somente com muita sorte para ter algum material que pudesse dar um suporte no ponto que caísse. O tema era o seguinte, 'metodologia do cálculo', com esse nome exatamente, não era da matemática e nem da aritmética, era 'metodologia do cálculo', imaginam? ' metodologia do cálculo', a coisa, realmente, era para complicar*

*a cabeça! (risos!). Bom, o que aconteceu? Na época, isso foi uma vantagem, não só para mim, mas para qualquer outro. O licenciado em Pedagogia estudava muito a Psicologia - raciocínio, cálculo e estatística e tudo mais - e isso me ajudou. Enfim, dei a aula e não disse nada errado e não fugi do tema. Acho que a banca pensou 'esse cara tem jeito para ser professor' (risos!). Bom, qual foi o resultado? acabei passando com 6,0 (seis)! Bom, fiquei entre os aprovados e já estava ótimo! E aí eu só pude escolher uma escola pequena lá em Pompéia, cidadezinha próxima a Marília".*

E, emocionado, se remete à época,

*"Lembro-me bem, isso aconteceu em 1958, ou seja, 61 (sessenta e um) anos atrás! Até hoje, quando eu passo pela Praça da República, me lembro, na época eu tinha 21 anos e já tinha terminado a graduação".*

Nosso intelectual, após ter sido aprovado no concurso da rede estadual começa a sua jornada como professor da escola pública na cidade de Pompéia/SP. Logo em seguida pede remoção para o Instituto de Educação em Mococa/SP e depois para Penápolis/SP, trabalhando nos anos de 1961 até 1962, e sempre buscando condições para avançar em sua carreira.

Sobre as unidades escolares estaduais daquele tempo, o nosso sujeito de pesquisa faz as seguintes elucidações acerca das suas características:

*"Dependendo do tamanho [da unidade escolar] poderia ser só Escola Normal, ou seja, só teria o Curso Normal, ou poderia ser, como foi o caso da escola onde eu trabalhei em Pompéia, que era Colégio Estadual e Escola Normal. Havia ainda os Institutos de Educação que era o caso de Marília, Penápolis e Mococa, pois eram cidades maiores e comportavam essas unidades. A diferença era isso, mas de qualquer maneira, você não mudava de patamar institucional, você precisava fazer Curso Normal para fazer curso superior.*

O Prof. Celestino nos lembra sobre a sua descoberta e chegada no "Colégio Vocacional" e salienta,

*"Então, no meu caso, estando em Penápolis, eu descobri com colegas que era possível a gente se candidatar, com afastamento de um semestre, para fazer um curso de capacitação e trabalhar nos Colégios Vocacionais que seriam criados. Fiz as provas, as entrevistas e fui selecionado, sendo que mais uma vez, vim para São Paulo para fazer a capacitação, e aí fui incumbido de fazer o projeto para o Colégio vocacional de Rio Claro, que é a minha cidade".*

A vivência do Prof. Celestino foi de apenas um ano no Colégio Vocacional de Rio Claro, em 1963, tal como ele relata, *"para mim durou um pouco mais de 1 ano, mas de forma geral o projeto durou quase 8 (oito) anos, infelizmente, foi desbaratado pelo Regime Militar"*.

Embora diante do regime militar que se impunha, as memórias comprovam que os atos e ações retratadas naquele contexto pelo nosso intelectual, provocaram significados importantes em sua vida, destacando, inclusive, sua chegada no Ensino Superior,

*"Em 1964 eu estava fora do vocacional e sob os olhares da Ditadura, fiquei mais ou menos quietinho, me transferi para Araras e voltei para a Escola Normal. Casei-me com uma professora que também era do vocacional e ficamos 4 (quatro) anos em Araras, quando em 1968, recebi do pessoal de Penápolis, onde eu tinha trabalhado em 1961 e 62, o convite para ir até lá e conversarmos, porque a prefeitura tinha criado a Faculdade Municipal [...] ou seja, em 1968 mesmo, eu acabei mudando novamente para Penápolis, para trabalhar na Fundação Municipal, no entanto, para isso, precisei reduzir a minha carga horária no Estado. No ano de 1971 eu fui eleito Diretor da Faculdade Municipal e aí ficou muito complicado, mesmo tendo só 12 horas no Estado, ficou difícil conciliar."*

Sobre esta Fundação, que hoje é um complexo universitário, o intelectual em suas memórias relata que um dos seus desejos era de ter feito um estudo sobre a história desta instituição. Uma instituição que tem 50 anos, muito importante para a região e que venceu um período repressor triste para a história do país.

Como diretor eleito da Faculdade de Penápolis no ano de 1971, a prioridade era dar conta das novas demandas agora no Ensino Superior. Por conta desta motivação interna, procurou sempre retirar o máximo de proveito das dificuldades e foi um dos pioneiros a lecionar a nova disciplina do curso de Pedagogia *"Princípio e método de supervisão escolar"*, que passou a ser exigida com a Reforma do Ensino Lei 5692/71, imposição do Regime militar.

É nesse período de intenso trabalho em Penápolis que nosso intelectual recebe a proposta de uma amiga Vilma Jamile Jorge, para ocupar o seu lugar na Faculdade de Presidente Prudente pois,

*"Essa minha colega recebeu um convite para Coordenar a área de educação da editora Abril e, apesar de ser professora universitária, achou que valeria a pena o desafio e, então, me*

*avisou que eu poderia substituí-la, me submetendo a concurso obviamente, e mais uma vez, uma coincidência favorável em minha vida, porque em Prudente eu pude fazer o que já estava fazendo em Penápolis. Em Prudente eu tinha 06 (seis) aulas, foi um processo complicado, mas que funcionou, pois, toda a segunda-feira eu levantava e saía de casa [em Penápolis] as 05h30, para chegar a Prudente as 7h30, isso foi em 1971".*

É nesse período que o Prof. Celestino começa a estruturar o seu curso de mestrado, conforme nos lembra,

*"Em 1972 começou a funcionar o mestrado da USP, ainda não tinha a UNESP, então eu passei a incentivar os professores [de Penápolis a fazer o mestrado], mas também tive um estalo 'você quer tanto que façam o mestrado, porque você não está fazendo?' e preparei-me, sendo que a partir de 1973 eu entrei, ou seja, fiz a seleção e foi nessa época que conheci o meu amigo Misael [Prof. Misael, que também é sujeito de nossa pesquisa]".*

Sobre o processo de realização do mestrado na USP as suas memórias revelam que foi um período de muito sacrifício pois nosso intelectual precisava dar conta de muitas obrigações profissionais e, simultaneamente, frequentar o curso em São Paulo. A situação exigia escolhas, o cargo de diretor passou a exigir muito do seu tempo e precisou exonerar-se da Faculdade de Penápolis, ficando em tempo integral na Faculdade de Presidente Prudente e vinculado com 12 horas ao Estado, como recorda:

*"Saía de manhã de Penápolis para Prudente, trabalhava o dia inteiro, pegava o carro e dirigia quase 600 km de Prudente a São Paulo e chegava à meia noite, meia noite e meia, para no outro dia ter aula no mestrado".*

Nesse momento recorda-se do recém amigo da época, o Prof. Misael que também estava no mestrado da USP, *"para o Misael também era difícil, porque São José do Rio Preto era um pouquinho mais perto de São Paulo do que Prudente, mas mesmo assim são 430 km"*. E continua sua narrativa,

*"Mas o que acontecia no outro dia? Nós tínhamos aula de História com a professora Maria de Lurdes, que tinha uma fala mansa, daquele tipo de professor de história que vai narrando pausadamente para você anotar e ela, ainda por cima, fumava! (risos!).*

Perguntamos quando efetivamente deixou de ter vínculo formal com a escola pública de ensino básico e nas suas memórias o Prof. Celestino sinaliza que esta decisão esteve diretamente vinculada a constituição da UNESP e reforça, *"Eu só vim pedir*

*demissão efetivamente do Estado e me exonerar da condição de professor do ensino médio da Escola Normal, quando do episódio de ampliação da UNESP, isso em 1976”.*

Ainda sobre as memórias de sua vida no mestrado, essencialmente na esfera acadêmica interna, sua narrativa nos mostra os bastidores de uma instituição poderosa como a USP, tal como aborda Santos (2015). Nosso intelectual resgata em suas memórias que viveu parte daquela história da instituição e nos narra,

*“O Plano político maior todo mundo sabe [Refere-se ao Regime Militar], agora no plano político acadêmico também houve alguns entreveros, pois, a minha orientadora do mestrado era a Dona Amélia, a professora Amélia de Castro, que de certa maneira era a patriarca da Didática no Brasil, viveu dificuldades na USP”.*

Nosso intelectual nos esclarece que a Dona Amélia teve dificuldades no interior da USP quando se dispôs a realizar seu concurso de Professor Titular e recebeu forte resistência política, por conta dos seus posicionamentos à época e, nesse processo, a mesma decidiu deixar a USP e transferir-se para a UNICAMP, situação embaraçosa para nosso intelectual que ficou durante um tempo sem orientador oficial e recorda-se,

*“Ela era membro do Conselho Estadual de Educação e eu conhecia a Dona Amélia do tempo que era diretor da fundação de Penápolis, pois ela era supervisora da Faculdade [de Penápolis]. Nesse período [do mestrado], a Dona Amélia se inscreveu no concurso para professor(a) titular, um desdobramento natural da carreira dela na USP. No entanto, pois eu, além de orientando, era também amigo dela, nós ficamos sabendo que um professor do Departamento de Filosofia ia se inscrever também no concurso, o qual desenvolveu uma justificativa asquerosa do ponto de vista moral”.*

Nosso intelectual explica que esse professor se inscreveu no concurso e foi aprovado e narra os bastidores do concurso de Titular que o deixou sem orientador de mestrado.

*“No seu Departamento na USP, para ele ser titular, precisa ter vaga e lá não tinha, se aprovado no concurso [da Dona Amélia], ele resolveria o problema de carreira e passaria a ter uma relação de poder, passaria a ser chefe de Departamento, e neste caso ele seria o único professor titular do Departamento de Didática na época. O que aconteceu? Quando esse jogo foi percebido, pois era situação evidente no meio acadêmico, eu apontei essa situação junto com outros colegas. Bom, eu não era professor da USP e sim aluno, mas os professores mesmos*

*do próprio Departamento, quando perceberam que o professor ganharia o concurso se mantiveram quietos. No fim, a solidariedade que ela teve [Dona Amélia] foi de uns poucos alunos. Bom, aí o que aconteceu comigo? Fiquei marcado por um gesto que ninguém quis fazer, que por acaso eu fiz, ou seja, quando saiu o resultado final [do concurso], ela ficou praticamente confinada em um canto do auditório, e todo mundo correu para cumprimentar o vencedor. Ela não tinha nem como sair! Uma Situação Constrangedora! Aí eu tomei a iniciativa de abrir caminho, ir até lá e oferecer o braço para sair com ela e o pessoal teve que abrir caminho para que ela pudesse sair comigo. Quais foram às consequências? Imediatamente ela pediu demissão da USP, se transferiu para a UNICAMP e eu fiquei sem orientador".*

Mesmo sem a orientação da Prof<sup>a</sup>. Amélia, nosso intelectual conta que estava conseguindo fazer a dissertação sozinho, mas o tempo estava passando e era perigoso perder os prazos e esclarece, *“eu resolvi fazer por conta, é claro, e um dia teriam que designar um orientador”*. No final, com a redação bem encaminhada, o prof. José Augusto Dias, do Departamento de Administração Escolar, foi designado como seu orientador e nosso intelectual salienta sobre o pioneirismo do seu trabalho de mestrado e afirma, *“Preciso esclarecer algo antes, pois tem um dado importante nesta história, essa foi a primeira dissertação, assim como a tese, com o tema sobre supervisão e consequentemente, as primeiras titulações sobre a área da supervisão escolar”*.

Nosso intelectual neste momento reitera sua preocupação de pesquisa, a qual teve início com o desenvolvimento de sua prática como gestor e que toma forma inicialmente com a dissertação e, posteriormente, com a tese de doutorado. Nos lembra que o tema sobre a figura do Gestor de forma geral e do supervisor educacional em específico torna-se o seu foco de preocupação, sendo que, por conta da sua concepção sobre gestão educacional, nosso intelectual justificou que suas ações como Diretor e gestor sempre estiveram intimamente relacionadas ao papel e função social que esse sujeito desempenha na escola e reitera, se este trabalho estiver relacionado ao trabalho do ensino aprendizagem, muito melhor e reitera,

*"Se vocês já leram algumas coisas minhas, provavelmente vocês poderão fazer alguns encadeamentos, afinal essa sempre foi uma tese particular "Para que serve o diretor da escola? 'Para fazer com que a escola se organize e funcione bem, e consequentemente os alunos aprendam bem'. Em um texto de 2001 de um Seminário que fiz junto com Sandro Barroso, apresentamos o assunto Administração e gestão e discutimos o*



*seguinte problema, se a gente voltar para o ensino primário, caso do Misael por exemplo, que foi diretor da escola convencional na zona urbana, defendemos que o diretor deva ser o responsável pela orientação do trabalho no ensino [O Prof. Misael, quando Diretor, ia até as salas de aulas e acompanhava os professores]. Pois é, por isso, nós ficamos amigos desde logo [os dois se encontraram no mestrado na USP], porque nós pensávamos, ainda sem nos conhecermos, pensávamos do mesmo jeito e eu tive como viver isso na prática como diretor [no Vocacional e na Faculdade]"*.

Diante de tema tão instigante para o nosso intelectual e que tomou conta de grande parte de sua vida profissional, ele retoma,

*"Mesmo que você possa justificar teoricamente e politicamente que o diretor é quem tem que fazer o trabalho de orientação pedagógica, afinal de contas é isso que faz o mérito do diretor, não dá para acreditar que o cara que não foi professor, terá êxito, no trabalho como diretor"*.

Pedimos licença ao entrevistado e reiteramos que o Professor Misael, a quem já havíamos entrevistado para o nosso trabalho, foi claro ao nos explicar que na condição de Diretor de escola primária, o mesmo costumava ir à sala de aula para acompanhar e orientar os professores no desenvolvimento de sua prática pedagógica, essa orientação, por sua vez, acontecia de forma mediadora, oferecendo novas possibilidades para o professor pensar, repensar e rever a sua prática em sala de aula, ou seja, havia uma orientação pedagógica *in loco*, em movimento, desde a sala de aula e o Diretor era peça chave dessa orientação.

O Professor Celestino que já havia se referido ao Professor Misael, seu companheiro de mestrado, imediatamente responde que uma das prerrogativas para ser diretor de escola é ter tido experiência como professor em sala de aula. Nosso intelectual retoma suas memórias da época do Colégio Vocacional, em que assumiu, ainda que por pouco tempo, dado o controle do Regime militar, a direção de um colégio vocacional e o quanto a experiência foi engrandecedora,

*"Então, por conta desta situação, é que "topei" atuar no colégio vocacional. Ou seja, procurei demonstrar o que valida o trabalho do diretor é o fato de ele ter sido professor, ou se for possível, nas condições concretas, de ele continuar a ser professor. Isso para lembrar uma coisa, na época, isso aconteceu em 1963, não existia computador, não existia telefone celular e, principalmente, não existia internet. Uma grande inspiração de que ia começar a dirigir uma escola, era*

*encontrar uma máquina de escrever de carro grande e se não tivesse, já viu! Porque o diretor precisava da máquina de escrever de carro grande para fazer o mapa de movimento, uma outra tecnologia da época”.*

Nesse momento da entrevista tivemos detalhes riquíssimos sobre o ofício de diretor, e nosso intelectual recorreu às memórias carregadas de desafios e concepções em relação a função social do diretor, que ele precisou enfrentar no tempo do Colégio Vocacional:

*“É, eu precisava do mapa de movimento para poder fazer a folha de pagamento e tudo isso era incumbência do diretor. Imagine o diretor de hoje sem computador, celular e internet, ele não faz nada. Agora, veja o meu caso e do Misael! A gente fazia tudo isso, o que já seria justificativa para não fazer mais nada, porque já é muito trabalho, sem esquecer de mencionar a relação com a figura que não existe mais, do coletor estadual. O coletor recebia os impostos estaduais e a escola dependia da coletoria para cobrir a folha de pagamento dos funcionários da escola. Eu pedia ajuda para algum professor e distribuía aquele dinheiro todo de envelope por envelope e, além de tudo disso, fazíamos também a orientação pedagógica. É claro que eu não acho que as pessoas precisam se sacrificar neste ponto, mas essa era a nossa função da época e, ajudava bem mais, o fato de a escola ser de tempo integral”.*

Perguntamos sobre o projeto pedagógico do Colégio Vocacional e as suas memórias revelaram questões teóricas e metodológicas,

*“Essa é uma questão que ficou em aberto, que eu só fui entender depois, porque na verdade o ginásio vocacional foi construído um pouco na base da impulsividade da Maria Nilde que era a Coordenadora. O respaldo teórico, não necessariamente era escolanovista, embora no nosso caso, tivemos a presença do Joel Martins, que era o meu supervisor naquela escola. O Joel e a Maria Nilde subdividiam-se nesta tarefa, além de dirigir e supervisionar outros ginásios”.*

E continua discorrendo sobre o Vocacional e da liberdade de ação do diretor e professores,

*“Tínhamos isso, liberdade para fazer alguns acordos, que nas escolas convencionais não seriam viáveis. Bom, que acordo existia então? Primeiro, todo mundo ia ganhar o mesmo salário, pois ficou estabelecido que todos trabalhariam, na época, 36 horas (...). Todo mundo teria 36 horas de trabalho, mas não hora aulas, a figura da hora aula era irrelevante, o que importava era a hora de trabalho. Bom! então eu e todos os professores começávamos a trabalhar a partir das 7h30 até 11h30, intervalo do almoço e voltávamos às 13h00 e terminava às*

*17h00. O que tinha de extraordinário? Nada! O que isso nos distinguia do comum? Nada! Ou seja, nós trabalhávamos 8 horas por dia, como qualquer outro trabalhador comum. Agora, hoje em dia o professor trabalha muito mais que um trabalhador comum!"*

E discorre sobre a importância dos encontros, das reuniões, orientações e atividades coletivas do Vocacional,

*"Na quarta-feira a tarde era reservada para uma atividade coletiva que se chamava CP (Conselho Pedagógico) de 2 horas. Diferente do ATPC de hoje, não existia essa preocupação de proporcionalidade, o que estava em jogo era o tempo de trabalho. Era uma questão de bom senso, agora dentro disso alguns professores dariam mais aulas e outros dariam menos e o diretor, como no meu caso, também daria algumas aulas. Na sexta-feira de manhã eu dava 4 (quatro) aulas que eram chamadas de Atualidades. Eu fazia um comentário com os alunos sobre o que acontecia de relevante, balanço final da semana. Agora, os professores de Português e Matemática sempre dariam mais horas-aula que os professores das outras áreas, por conta da tradição curricular".*

O Prof. Celestino nos esclarece sobre a forma e estrutura das turmas de alunos do Vocacional,

*"Agora, dentro disso também, a gente poderia fazer organizações de trabalho curricular que eram viabilizadas. Por essa razão, os alunos eram organizados em turma de 30 (trinta) ou um pouco menos se não houvesse matrícula. Essas turmas de 30 (trinta) alunos eram subdivididas em 5 (cinco) subgrupos de 6 (seis), em caráter permanente. As classes eram estruturadas em grupos, não era um grupo para fazer um trabalho apenas, uma vez constituídos os grupos, que eram grupos com 6 (seis) alunos, eles escolhiam o coordenador de grupo, de caráter permanente também".*

E lamenta a perda de um projeto tão interessante como foi o Colégio Vocacional,

*Infelizmente se perdeu! Agora, como é que se chegava a esses grupos? Através de um recurso, simples, chamado sociograma, que hoje no computador seria mais fácil fazê-lo. Você conseguia com esse sociograma garantir que cada aluno teria ao seu lado, pelo menos, uma pessoa da sua escolha. Agora, isto posto, você poderia subdividir essa turma em dois blocos de 3 (três) grupos cada um. Para quê? Por exemplo na aula de inglês, até hoje tem esse problema, ninguém aprende Língua Estrangeira na escola, tem 30 ou 40 alunos na sala algo, impraticável, também um outro problema de outra ordem, mas com a mesma intensidade, isso em Ciências, não se consegue montar um laboratório por exemplo, você coloca 30 ou 40 alunos no laboratório e não tem*

*equipamento ou material para todos. Então o que a gente fazia? A aula de Inglês e Ciências ocorria de acordo com a subdivisão da turma, 3 (três) grupinhos iam ter inglês e os outros iam ter ciências, depois eles invertiam. Então como a hora-aula não era unidade de controle administrativo, é claro que os professores de inglês e ciências acabavam dando o mesmo número de aulas do professor de matemática e português, por essa razão, eles acabavam dobrando a carga horária. Mas de qualquer maneira era dentro do limite máximo. Veja bem é uma coisa muito simples, plenamente viável. As pessoas diziam que no Vocacional existia muito mais tecnologia.*

E reitera a importância e o papel das pessoas, dos educadores e sua liberdade de criação no interior do Vocacional,

*"Agora veja bem, que tecnologia? Nos anos 1960 você tinha que ter uma boa criatividade! Bom, só para encerrar sobre o Ginásio Vocacional e fechar o capítulo, não tinha a APM e sim Sociedade Amigos da Escola, o Grêmio já estava previsto na legislação. A Sociedade Amigos da Escola nós criamos porque percebemos que muita gente, que não era da cultura escolar, gostava de ter contato com a escola (...) Nós criamos um mecanismo para a Sociedade Civil, uma associação que tinha por finalidade ajudar a escola, mas tudo legalizado e certinho, registrado em cartório e tudo (...) Era isso, cada um na sua área tentava atrair a comunidade e a noite a escola estava quase sempre aberta para as famílias".*

O Prof. Celestino comenta da importância da associação de amigos da escola para resolução de problemas cotidianos, e lembra,

*"Por exemplo, na manutenção: arrumar uma fechadura ou uma pintura e até apoio em uma excursão, isso tudo não tinha custo. Como o estudo do meio era um princípio básico para qualquer unidade escolar, ou seja, nós, às vezes, conseguíamos fazer o estudo do meio fora de Rio Claro, por exemplo, fomos às cidades históricas de Minas Gerais. É claro que não tinha verba para isso, mas o pessoal da Associação "se virava" e no dia tal estava lá o ônibus na porta da escola, já tinha alojamento reservado, frequentemente eu não sabia como eles conseguiam as coisas. Mas eles tinham ideias simples bem funcionais. Eu me lembro um dia, para que o Ginásio pudesse funcionar, o prédio nem tinha sido construído, ele foi instalado junto com um Grupo Escolar novo, compartilhavam o mesmo espaço as duas escolas. Esse pessoal da Associação, por exemplo, entre outras coisas, conseguiu resolver o problema de alimentação, na época não tinha merenda escolar".*

Resgate riquíssimo sobre a história da instituição escolar do Colégio Vocacional de Rio Claro e sobre a atuação do nosso intelectual o Prof. Celestino. A proposta dos

colégios Vocacionais vigorou no estado de São Paulo de 1961 a 1969 e além de Rio Claro tivemos unidade em São Paulo, Americana, Batatais, Barretos e São Caetano do Sul.

O golpe militar de 1964 e a implantação da ditadura civil-militar (1964 a 1985) desarticulou o sistema vocacional, ele fora extinto com a alegação de ter uma “pedagogia esquerdista”, vista como ideologia corrosiva e nefasta à formação dos jovens brasileiros. Um modelo progressista e pioneiro na educação pública que procurava trabalhar os alunos como sujeitos da história.

Avançando na nossa conversa, perguntamos ao nosso intelectual quando se deu o distanciamento da gestão escolar com o aprendizado e o processo de legitimação da administração escolar? e esclarece o Prof. Celestino que "em São Paulo a figura do orientador pedagógico, foi uma luta da UDEMO", para que o gestor deixasse essa esfera pedagógica e a transferisse para o orientador pedagógico. No Estado de São Paulo a administração escolar buscou a sua identidade justificando a sua presença descolada do pedagógico, ou seja, procurou de certa maneira se desvincular do ensino para legitimar a sua presença e poder na escola. Em suas memórias, esta questão teórica onde o diretor precisa acompanhar o processo de ensino-aprendizagem dentro da escola é a essência em suas concepções, atos e valores. Ele afirma:

*"Nós precisamos retomar o ensino como objeto de trabalho da administração escolar. A administração não pode ser objeto de si mesmo, não pode se valorizar pelos seus próprios mecanismos e procedimento".*

Chegamos, então, após a rica narrativa do nosso intelectual sobre sua trajetória profissional, a UNESP, e pedimos ao Prof. Celestino que falasse das suas memórias sobre o processo de implantação da universidade, memórias deste contexto em que nomes importantes foram lembrados, assim como situações políticas e administrativas acerca da implantação da universidade. Nosso intelectual nos narrou,

*"Na verdade, eu cheguei à Unesp antes da própria Unesp, eu peguei esta fase dos Institutos Isolados e aí tem algumas coisas importantes que precisam ser comentadas. Enfim, eu era professor da Faculdade de Presidente Prudente, na época chamada Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, isso em 1971. Então, a faculdade tinha de 10 a 11 anos, assim como Marília, Rio Claro, São Jose do Rio Preto e mais antigas só faculdades de outras áreas.*

O Prof. Celestino conta que, de certa maneira, era antecessor da Unesp e teve uma participação grande por circunstâncias no processo de implantação da universidade e esclarece,

*Eu conhecia bem os meandros do Conselho Estadual de Educação, pelo fato de ter sido diretor da faculdade de Penápolis e também podia acompanhar o que estava ocorrendo em meados de 75 e 76, por conta da Dona Amélia que tinha sido a minha supervisora quando eu era diretor. Naquele momento era a minha orientadora no mestrado, além disso, havia o Roberto Moreira, era professor da área de administração escolar da USP, professor da segunda geração, foram alunos do professor Quirino. O professor José Augusto Dias que, inclusive, foi designado para ser o meu orientador também era deste segundo grupo. Do primeiro grupo nós tínhamos o Quirino, Carlos Corrêa, Moisés Brejon e João Gualberto figuras que fundaram, a rigor, a administração escolar na USP enquanto campo de conhecimento, eles fundaram, inclusive, a ANPAE (Associação Nacional de Professores de Administração Escolar). Hoje conservaram a sigla, mas mudaram o nome. O Roberto Moreira, o Melchor e José Augusto eram da segunda geração e como tal foram os meus professores no mestrado. Roberto Moreira, como era professor de Planejamento, tinha sido designado pelo Governador do Estado, se não me engano era o Paulo Egídio Martins".*

O Prof. Celestino esclarece que havia um problema a ser resolvido, o problema da passagem das Instituições do Ensino Superior, que eram os Institutos Isolados, do campo da Secretaria Estadual de Educação para outro campo e nos narra que,

*O Roberto, como era meu professor no mestrado [da USP], comentava, como exemplo de aula, as situações que ele estava vivenciando como responsável por essa passagem administrativa, ou seja, Como retirar as Instituições Isoladas do âmbito da Secretaria Estadual de Educação? Um dia, o Roberto chegou para mim, como eu era de um Instituto Isolado, me contou que propôs a criação de uma Federação de Escolas, um dispositivo proposto na Reforma de 1971. Enfim, o Roberto Moreira iria propor uma federação de escolas que sairiam de Prudente, Rio Claro, Rio Preto e das demais cidades e não seriam integrados a Secretaria. A outra opção seria distribuir isso, um pouco para a USP e UNICAMP. Mas isso o Roberto já tinha dito que não iria prosperar, porque no fundo o que a USP e a UNICAMP previram na época, é o que está acontecendo hoje, vai entrar coisa aqui, mas o orçamento continuará o mesmo. O pessoal da odontologia, farmácia e engenharias era bem antigo, já tinham uma estrutura organizativa bem consistente, o Roberto achou que era boa solução as federações. O problema era criar uma espécie de República Federativa Acadêmica".*

Nosso intelectual esclarece que agradeceu ao convite do Professor Roberto Moreira para ser o porta voz dos seus planos para esclarecer a comunidade acadêmica de Presidente Prudente sobre as novidades, no entanto, não tinha mais a intenção de continuar em Prudente, pois preparava-se para uma nova experiência profissional no Colégio Nova Friburgo, no Estado do Rio de Janeiro, e planejava transferir-se para aquele Estado. No entanto, nos narra que,

*"Chegando em Nova Friburgo, no hotel, tinha um recado urgente para mim. O recado era do professor Alvanir, meu diretor em Presidente Prudente, para eu voltar para São Paulo. Ou seja, era para eu representar a Faculdade de Presidente Prudente lá em São Paulo porque eles iriam criar a UNESP. Eu disse para ele: "eu não estou São Paulo, e sim no Rio de Janeiro", mas tive que voltar, fiz a ponte aérea".*

O Prof. Celestino nos narra sobre um encontro inusitado no Palácio do Governo de São Paulo e outros fatos importantes sobre a criação da UNESP e seu primeiro reitor,

*"No outro dia lá no Palácio [do Bandeirantes], encontrei com o Roberto Moreira na escadaria do salão principal, eu fiquei constrangido porque eu era a última pessoa que o Moreira queria encontrar, ele deve ter pensado "ele vai me perguntar o que aconteceu e eu não vou saber dizer". Não perguntei, mas eu penso que ele não saberia dizer, mas o que a gente pode levantar um pouco é que o Luiz Martins, que foi o primeiro reitor da UNESP, era o Secretário Estadual de Educação, ou seja, ele tinha ambição de ser Reitor da USP e não da UNESP, porque não se cogitava da criação da UNESP. O que se tinha era uma negociação sobre os Institutos Isolados para se encaixar aqui ou ali. Enquanto eu fiz a disciplina, um semestre inteiro [na USP], ele estava negociando a destinação dos Institutos Isolados, não era uma coisa de afogadilho, a cogitação era essa, os Institutos ou vão para a USP ou para UNICAMP. Enfim, só que aí alguém da USP, dois ou três professores da USP, da Faculdade de Educação, colegas do professor Roberto Moreira, deram a ideia de se criar uma nova universidade, e o Luiz Martins encampou a ideia, isso resolveria o sonho dele de ser Reitor, já que não dá para ser da USP vai da UNESP mesmo! Isso aí, no que parece, foi resolvido em uma madrugada em uma negociação política, o professor Roberto foi totalmente marginalizado e a UNESP nasceu!"*

Quanto ao primeiro reitor da recém criada UNESP, nosso intelectual nos narra,

*"Agora, o Luiz Martins era professor da USP, da Agronomia de Piracicaba e como tal a aspiração era chegar a Reitor da USP. Só que ele não teria chance por conta da política interna da USP, por outro lado algumas pessoas com influência na política*

*interna da USP não engoliam o Martins, depois eu descobri que elas tinham razão! Quem viveu em Bauru conheceu um pouco do seu perfil, ele foi Diretor da Faculdade de Odontologia de Bauru, apesar de ser veterinário!"*

No processo de criação da UNESP, nosso intelectual nos narra o surgimento de um grupo de professores interessados em acompanhar o processo de instituição, implantação e desenvolvimento da UNESP e discorre sobre a fundação da ADUNESP, associação da qual foi o primeiro 'Primeiro Secretário',

*"Enquanto esta história se desenrolava alguns colegas pensaram em uma ideia subversiva, é claro, de criar a ADUNESP (Associação dos Docentes da UNESP) e eu acabei sendo uma figura importante nesta história, por conta da logística, eu estava morando em Assis, trabalhava em Presidente Prudente e já tinha começado a trabalhar em Marília. Então eu acabava fazendo esse triângulo e foi por conta desta minha movimentação que atuei na primeira diretoria da ADUNESP, eu fui membro da primeira diretoria como Primeiro Secretário".*

Sobre o processo de implantação da UNESP e a encampação dos Institutos e as Faculdades, nosso intelectual faz a seguinte narrativa:

*"Em Presidente Prudente eu trabalhava com a disciplina de Supervisão, eu fui contratado por essa razão, porque a professora Vilma Jorge responsável por essa disciplina resolveu sair e aí então o Departamento precisou fazer um novo concurso. Lá em Presidente Prudente eu nunca trabalhei com a disciplina de Administração, disciplina da Chefe de Departamento, a professora Mirthes da Fonseca Pinto. Professora histórica do primeiro grupo junto com a professora Tereza Marin".*

O Prof. Celestino esclarece que durante o processo de implantação da UNESP, o Reitor Luiz Martins começa a usar a linguagem de Centros de Excelência no interior da nova universidade e reitera,

*"Não sei se alguém ajudou ou se foi meramente intuitivo, enfim ele designou algumas faculdades para serem classificadas como centro de excelência e criou uma outra figura que é do campus complexus, isso não atingia Presidente Prudente, Marília e Assis, mas sim, atingia Araraquara e Rio Claro, porque tinham mais de um Instituto, ou seja, já começa a haver uma hierarquização do poder interno na nova UNESP, onde a estrutura administrativa de Araraquara era mais poderosa, assim como de Botucatu e Rio Claro, isso independente do número de professores e alunos. Agora, Marília, apesar de não ser considerado um campus complexus, foi declarado Centro de*



*excelência na área de educação e foi definido que professores [da educação] de Presidente Prudente deveriam ser transferidos para Marília. No caso de Letras e História o pessoal de Marília foi transferido para Assis, e o pessoal de Filosofia de Assis, para Marília".*

Nosso intelectual continua narrando o processo de implantação e as dificuldades vividas por muitos professores que precisaram transferir-se de sua cidade de origem para o novo campus da UNESP de Marília, como nos narra,

*"Então, o que tem de relevante nesta passagem é o fato de ter causado nos transferidos muito incômodo, afinal essas pessoas já estavam radicados em suas cidades e alguns já tinham uma idade avançada, foi o caso da professora Tereza Marini, ela era de Presidente Prudente e foi para Marília. Agora, tinha outros casos especiais onde eu me enquadrava e também o professor Misael pois, nesta altura, nós ainda não tínhamos pedido exoneração do cargo da Secretaria Estadual de Educação e o professor Luiz Martins fez uma pressão grande e exigiu o fim da disposição, eu estava no Campus de Presidente Prudente e o Misael no Campus de Rio Preto. Se nós quiséssemos aceitar a nova situação teríamos que romper com a Secretaria, mas antes disso era preciso pedir demissão ou fazer outro concurso especificamente para a UNESP. Para nós, não valeu a transferência, precisávamos fazer concurso específico para a UNESP e se não passássemos, ficaríamos simplesmente desempregados. Pois é, teve gente que foi reprovada! Aí, eu e Misael nos efetivamos no mesmo ano, isso em 1980".*

Nas histórias sobre a UNESP de Marília, já no início da sua efetivação, nosso intelectual teve que enfrentar situações políticas complicadas e relativas a eleição do Diretor do campus. Houve uma forma de manipulação do processo pelo Reitor pois os professores efetivos tinham que compor uma lista para a eleição do novo diretor. As memórias relatam uma situação de resistência diante do cenário local e nacional:

*"Este é um episódio que pouca gente conhece, na época, o regimento geral da UNESP e o regulamento de cada campus eram praticamente iguais aos da USP. Por uma questão simples: a USP foi a primeira universidade que se constituiu, a UNICAMP seguiu muitos dos seus passos, e a UNESP, até pela sua rapidez, precisou se constituir agarrando no que existia. O que acontecia: para ser diretor, o professor precisava ser titular e aí por conta do Regime Militar a Congregação precisava fazer uma lista sêxtupla para dentro desses 6 (seis) professores titulares o Reitor escolher o Diretor da unidade, só que no campus simples, que era o caso de Marília, não havia número suficiente de professores titulares para compor uma lista de 6 (seis) candidatos, e aí algumas pessoas em Marília aproveitaram*

*para fazer um ato de oposição, não era desrespeitoso, pelo contrário, seguia à risca a legislação, e isso não seria de agrado da Reitoria. Parece complicado, mas não foi não, eu explico para vocês: com 6 (seis) candidatos a margem de manobra era grande e a Reitoria não queria abrir mão deste recurso. E nós pensamos em algo que criaria muito impacto. O Alvanir nesta altura estava em Marília pela mesma razão, porque ele era titular e vice-diretor de Marília e ele não havia sido transferido como professor, enfim para cumprir com exigências administrativas, ou seja, ele assumiu a diretoria quando ficou vaga na época, isso foi em 1980. Boa gente, agradável e simpático, mas não era muito empreendedor. Mas de qualquer maneira não era criador de caso, um diretor pro-tempore, ele era vice e continuou como vice e respondia como diretor, e aí nós criamos de forma jocosa, uma lista sêxtupla impossível. Na prática seria compor uma lista que nenhum dos nomes seria do agrado do Reitor e aí fizemos uma lista muito bem feita, tinha dois professores da própria UNESP de Marília do tempo da sua fundação (anos 50), a Josefina Chaia e o Pupi, mais dois professores que tinham passado por lá, José Roberto Amaral Lapa da História e Ataliba Monteiro de Castilho, de Letras. E aí os nomes que faltavam não tinham nada a ver com o campus de Marília: era o professor de Rio Claro Warwick E. Kerr, que criou o INPE, faleceu há pouco tempo, e por último nada mais nada menos do que Paulo Freire, que tinha retornado ao Brasil".*

Memórias que revelaram os bastidores do poder na reitoria, nosso intelectual nos mostrou que o seu senso ético em defender o prosseguimento da lista sêxtupla não foi atendido, na escolha do novo diretor da UNESP-Marília, sendo o que prevaleceu foram os acertos políticos:

*“Mas Nenhum era do agrado da reitoria, mas foi pura felicidade de mandar essa lista! Esperamos por 3 (três) meses uma devolutiva, trabalhamos dentro dos limites impostos. Mas aí, como isso se resolveu? Como é que o Reitor resolveu na época? Havia um antigo Diretor de Assis: Manoel L. Belotto professor de História, hoje ele é conhecido como pai do Tony Belotto do grupo Titãs, que por ser titular era diretor do Instituto de Artes em São Paulo, mas sofria muita crítica do Estadão que era uma espécie de instituição tutora da USP e que se achavam no direito de conduzir determinados assuntos na UNICAMP e UNESP. Então o Belotto estava com alguns problemas, tinha um casal de professores do Instituto de Artes, era um pianista e uma cantora lírica no cenário nacional e internacional, Anna Stella Schic, ela tinha o status de professora universitária, mas era uma artista. Nas andanças dela pelo mundo ela acabou casando com um francês, um musicólogo na verdade e o trouxe para o Brasil; além disso, ela*

*conseguiu que o mesmo fosse contratado pelo Instituto de Artes. O pessoal do Instituto de Artes era muito criticado, hoje também continua sendo, porque são considerados meio omissos em relação às atividades acadêmicas, eles querem fazer música, pintar, esculpir, fazer teatro, mas orientar alunos em iniciação científica era um sacrifício. O Belotto lá no Instituto estava pisando em ovos e precisava lidar com essa questão, porque eles eram professores universitários e a sociedade esperava e cobrava esse papel. Até que o Phillipot deixou de fazer alguns relatórios e o contrato dele não foi renovado e cobraram da Anna Stella Schic como sendo o pivô do problema, ela não aceitou muito bem as críticas e pediu demissão. E aí o ESTADÃO faz duras críticas ao Belotto, que saiu em defesa do Phillipot, dizendo ser muito difícil encontrar um profissional desta qualidade e por conta de um esquecimento ter que pagar preço tão alto. Para Armando, o Reitor da época, não era fácil resolver o problema do Belotto, mas também não era justo dizer que ele era responsável por essas histórias. Até que teve uma ideia, ele associou a situação do Belotto lá no Instituto com o fato de Marília estar sem diretor, e aí ele começou uma ação política lá em Assis para que a Congregação de Marília aceitasse a indicação. No começo não teve muito sucesso, mesmo porque a lista já estava pronta até que aí teve um momento de sorte, onde Armando soube que um dos membros da lista, prof. Lapa, estava doente. Ele nomeou o Lapa sabendo que o mesmo não poderia assumir e ele forçou a Congregação que fizesse outra vez a composição da lista, porque a lista agora só tinha 5(cinco) e ela era formada por 6 (seis) nomes, o homem era muito esperto! E aí apenas eu e outra colega da Psicologia, a professora Lurdes, é que ficamos contra essa interpretação, porque isso contraria a própria ideia de lista, se um não pode escolhe outro, ora! e aí a Congregação rachou! Alvanir colocou em votação qual das duas ideias deveria prosseguir, só eu e a professora Lurdes votamos pela continuidade da lista, em seguida foi convocada outra reunião para preencher a lista, foi completada com o nome do Belotto e ele se tornou o novo diretor de Marília, isso ocorreu em 1980. Ele foi diretor por 4 (quatro) anos até 1984”.*

Nesta época não existia ainda a pós-graduação em educação, além disso, pedimos mais detalhes sobre a formação do corpo docente que estava disposto a constituir o curso de pós-graduação em educação na UNESP-Marília. Nessas memórias sobre a história da UNESP que envolveu a formação da pós-graduação em educação em Marília, o intelectual em suas lembranças nos disse que tem um *start* desta história em Presidente Prudente até a criação da comissão para discutir a pós:

*"A História da Pós-Graduação começa de certa maneira em Presidente Prudente, Wilson de Faria, não sei se vocês lembram*

*do nome, na verdade, foi muito mais importante do que Misael e eu, desculpa o Misael não está aqui, mas ele participa da minha visão para a constituição da Pós-Graduação. Quando nós estávamos em Presidente Prudente, Wilson e eu, o Misael estava em Rio Preto, ele já defendia a ideia de Pós-Graduação lá no campus, e não encontrou repercussão. A fala predominante na época era: “ainda nem começou na USP como vamos conseguir aqui em Presidente prudente?”. Só que ele próprio não tinha experiência, porque ele fez doutorado ainda pelo regime antigo, que era o caso de todo mundo que tinha doutorado naquela época. Embora tivessem o título não tinham experiência na Pós-graduação, independentemente do mérito, trabalharam muito para isso. Então eu e o Misael aparecemos nesta história quase como figuras naturais, porque experiência em relação a Pós-Graduação era só nos dois que tínhamos. Mas quem tinha vontade realmente, e isso eu posso testemunhar, pois estava em Presidente Prudente, era o professor Wilson Faria”.*

Nosso intelectual amplia a sua narrativa ao referir-se ao Professor Wilson, enfatizando o seu interesse e motivação em torno da construção de um curso de pós-graduação,

*“ Quando nós fomos transferidos para Marília, o Wilson já havia pedido demissão pois também era professor de Geografia da rede estadual, mas já tinha pedido demissão da rede quando nós já estávamos em Presidente Prudente, antes de começar a história da UNESP. Enfim, o Wilson de certa maneira pensou “eu estou em um centro de excelência”, ele chegou à conclusão que tinha mais gente aqui em busca de oportunidades, aí ele foi insistindo, falando e mostrando dados. Até que conseguiu que o diretor da época constituísse uma comissão do projeto da Pós-Graduação, aí nesta comissão estava ele próprio, o Misael e eu, além do Sadao Omote da Educação especial. O Sadao tinha sido contratado pela área de Educação Especial, veio uma leva grande, mas o Sadao estava na mesma situação que a minha, ele tinha feito o doutorado e mestrado tudo certinho. Aí a gente começou a trabalhar, mas realmente era o Wilson que se encarregava de ir atrás de todas as informações”.*

A alteridade do nosso intelectual é uma marca impressionante. Em suas lembranças sobre o outro, nos contou que a memória do professor Wilson nem sempre foi valorizada, porque ele ficou pouco tempo na coordenação. Além disso, nosso intelectual ressalta que o processo de aprovação do projeto da Pós em Educação em Marília foi algo, no mínimo, curioso e interessante pois,

*“Sim, ele [Prof. Wilson] era o presidente da comissão e se tornou automaticamente coordenador, não teve eleição, foi coordenador nessas circunstâncias. Para grande surpresa nossa*

*um ano depois, ele resolveu se aposentar. É por isso que muita gente faz confusão, eu como era Vice Coordenador assumi automaticamente, ou seja, quando terminou o primeiro mandato eu era o Coordenador. Recentemente houve um Simpósio comemorativo dos trinta anos do Programa, e eu fiz questão de esclarecer isso, pois a memória do Wilson acabou sendo um pouco injustiçada".*

Nosso intelectual lembra de um outro episódio curioso e que merece destaque e que diz respeito diretamente a ele e que aconteceu em 1987, como ele narra,

*"Tteve outro episódio que merece destaque, esse sim diz respeito diretamente a mim, ou seja, em 1987 eu fui candidato a diretor e perdi a eleição para o professor Jaime Gasparotto. Muita gente achou que por termos sido adversários na eleição o Jaime seria contrário e não iria fazer nada para viabilizar a Pós-Graduação, deste ponto vista era um projeto meu também, e ao contrário do que muita gente esperava, a primeira providência do Jaime foi me chamar para perguntar como estava a coisa. Eu disse: "eu sei algumas, mas quem sabe na sua maioria é o Wilson". Aí ele se lembrou que de fato o Wilson era o coordenador [de Pós-graduação da UNESP-Marília]"*.

E resgatando as suas memórias relembra que,

*"Quando nós fizemos o projeto do curso programamos o Mestrado e Doutorado e na CAPES, tenho certeza, que quem leu o projeto gostou muito pois estava bem feito, mas de fato não prestou atenção nisso [na proposição do mestrado e doutorado no mesmo projeto]. Porque não era assim que se fazia, afinal toda a experiência do pessoal da CAPES na época, era referente às Universidades Federais e nas federais o doutorado demorou muito para ser introduzido. Na verdade foi audácia da minha parte, e o máximo que poderia acontecer é de não aprovar o Programa, e aprovaram!"*.

Torna-se importante salientar que nesse contexto o nosso intelectual já era doutor em Educação pela PUC/SP e pedimos para que ele nos contasse sobre este processo de saída da USP e chegada na PUC. As suas memórias revelam que mesmo sendo aprovado na USP não teria orientador para o seu trabalho, que versava sobre a precariedade do trabalho do professor temporário da rede estadual. Desta forma, dirige-se para a PUC/SP e nos narra que, *"comecei a pensar em conhecer o Saviani e o Severino para me orientar, porque o doutorado da PUC/SP estava repercutindo muito no meio acadêmico e na opinião pública, o surgimento de um grupo novo com ideias diferentes"*.

Nosso intelectual continua resgatando memórias importantes de sua chegada na PUC/SP e seu encontro com Saviani e se lembra de um fato inusitado que aconteceu no dia em que ocorria o processo seletivo,

*"Com o Saviani eu aprendi a estudar sistematicamente não só o Materialismo Histórico-dialético, eu aprendi a estudar mais sistematicamente do que estava fazendo até então. Por conta da ausência de um orientador no mestrado muita coisa eu fiz aleatoriamente e era autodidata, é claro, o contato com esses dois professores me ajudaram muito na organização do pensamento, pois o caminho político já tinha escolhido faltava o referencial teórico. Aí eu fui conhecendo a situação da PUC, cheguei um dia que era o dia da entrevista e perguntei para a secretária sobre o doutorado e a secretária disse: "infelizmente você chegou em dia ruim, todos os orientadores estão envolvidos com a seleção". Aí me deu um estalo e perguntei a secretária "eu posso me inscrever ainda?", a moça excitou um pouco, mas disse "pode", então eu perguntei o que eu faço? Ela respondeu "você espera aí, quando o último da entrevista for ouvido, você entra". Ou seja, fiquei conhecendo o Saviani desta forma, porque além de orientador, ele era o Coordenador do Programa. Na vida não basta ter competência é preciso ter sorte! (risos!)"*

Relata ainda outro fato curioso e favorecedor de sua chegada na PUC/SP para realizar o seu doutorado,

*"Pois é, eu fiquei esperando os selecionados e fui um deles. No dia da prova de língua estrangeira, eu tinha um Seminário em Curitiba com Miguel Arroyo, eu podia faltar e pronto, mas eu sempre tive muita dificuldade com isso, de faltar por decisão própria, eu nunca fiz isso. O próprio Arroyo eu não conhecia ainda, tinha interesse em conhecê-lo e fui procurar o Saviani, ele não estava e encontrei o Severino, que era o vice-coordenador e expus o meu problema. Ele me disse que fosse ao Seminário".*

De qualquer forma a pós-graduação em educação da PUC estava em evidência na época, pois eram muitos nomes de peso reunidos, dentre eles, Dermeval Saviani, Antonio Joaquim Severino, Paulo Freire, Bernadete Gatti, para citar alguns e nosso intelectual confirma em suas memórias afirmando que o grupo compunha um time de excelência. Perguntamos sobre a amizade nutrida com Saviani e suas memórias revelam muita aproximação, são amigos até hoje e nos lembra,

*"Era realmente um grupo muito bom, a PUC deu o tom da educação neste contexto, para citar alguns que lá se formaram: Paolo Nosella, Jose Carlos Libâneo, Cipriano Luckesi, Vitor*

*Paro, Guiomar Namó de Melo, a Rose Neubauer e a Selma Garrido estava no grupo também, além de Misael e eu, éramos um grupo muito atuante".*

Nosso intelectual salienta o quanto o grupo da PUC/SP estava disposto a fazer a diferença na educação e não por acaso, a grande maioria dos que lá estavam, tornaram-se referência na educação brasileira e lembra,

*"A Selma iria fazer o trabalho sobre Orientação Educacional, o Vitor sobre Administração e eu sobre Supervisão e nós três assumimos este compromisso, que alguém poderia ser especialista em educação e não ser reacionário e um profissional competente. A minha tese foi sobre 'Supervisão da educação: do autoritarismo ingênuo a vontade coletiva', a do Vitor todo mundo conhece, 'Administração Escolar: introdução crítica', a tese da Selma, não lembro exatamente o nome, mas era sobre a questão da orientação educacional. Eu me lembro que o trabalho da Selma foi o que deu mais trabalho, enquanto autor, porque além desta perspectiva que nos unia, ela tinha outra, era tentar salvar de alguma maneira a permanência da Orientação Educacional, coisa que ela acabou não conseguindo. Por essa razão que eu acabei deixando de lado, temporariamente, para que a gente pudesse constituir um grupo com teses para fazer a diferença, com uma visão, no mínimo, progressista, levando em conta a especialização em educação".*

Perguntamos se estes trabalhos foram com base na perspectiva crítica do materialismo como fundamento teórico e suas memórias, muito significativas, revelaram a convicção teórica de natureza crítica e voltada a transformação social, como nos narra,

*"Foi o Gramsci que me inspirou para uma prática mais vivente. Agora, o Gramsci de certa maneira acabou sendo um referencial sob medida por conta disso mesmo, da visão que eu tinha. Já lá no mestrado, eu tinha certas intuições sobre a questão da Supervisão, pela falta de um orientador, mas elas puderam ser retomadas com o aprofundamento do materialismo dialético. Uma associação simples, ou seja, a figura do intelectual orgânico, o supervisor se quiser pode. O interessante que APASE com a Rosana que é a atual presidente, assumiu efetivamente essa posição do supervisor como intelectual orgânico do professorado. Essa é uma questão muito interessante sobre o papel crítico dos personagens da cultura escolar, seja professor, gestor ou supervisor no interior da escola pública".*

Resgatando suas memórias teóricas, nosso intelectual se lembra de um autor muito importante na época, Georges Snyders que tornou-se referência, "um livro que a

*gente leu e discutiu bastante foi o 'Escola e luta de classe' do Snyders, embora tenha sido o Gramsci que me inspirou para uma prática mais vivente”.*

Sobre esta questão da base teórica e objeto de preocupação do nosso intelectual, perguntamos até que ponto o supervisor, reconhecido como um intelectual orgânico, pode se aproximar da gestão e construir práticas mais viventes e posicionando-se ao lado do diretor no sentido de efetivar um compromisso com a escola e sua gestão e as memórias foram determinantes, sendo que afirmou o quanto o trabalho do supervisor é tão difícil ou mais que o do diretor da escola. É o supervisor que precisa entender de gestão, tanto quanto o diretor e, além disso, sendo um intelectual, deve executar o papel de pesquisador da educação e da escola, isso sem ter as condições de um pesquisador da universidade. Para nosso intelectual, o supervisor educacional pode e deve posicionar-se como um intelectual orgânico nos moldes Gramscianos e organizar projetos de pesquisa para produzir conhecimentos que ajudem no processo de transformação da educação escolar, não limitando seu trabalho a questões burocratizantes. As memórias do Prof. Celestino revelam que o supervisor pode e deve ter um posicionamento político e competência técnica e, claro, uma presença efetiva na escola e relembra o tema da sua dissertação de mestrado realizada em 1977 e que discute o papel do supervisor,

*"A minha dissertação de mestrado Supervisão Escolar e Política Educacional no Brasil - e para época ela foi bem avançada – considerando-se que ela foi escrita em 1977 e eu não tinha uma retaguarda institucional na própria USP. Na tese do doutorado que ocorreu em 1983 as coisas estavam um pouquinho melhor no plano político eleitoral, mas este trabalho de 1977, propunha uma coisa que virou uma bandeira de luta. Essa é uma das coisas que me deu muita satisfação, é justamente isso, o mestrado propõe isso, o supervisor não precisa se conformar com a condição subalterna de executor de uma política ou serviço do poder. Enfim, ele precisa ter uma formação e uma disposição que lhe permita propor políticas. Porque é ele que está em contato efetivamente com o diretor e os professores, é ele que tem a possibilidade de ver, sistematizar e de alguma maneira levantar cotidianamente como é que a rede estadual está funcionando. Ele tem esse domínio, e se ele tem esse domínio, é no mínimo, um desperdício que as instâncias superiores não levem em conta o material que ele tem, e o pensamento que ele elabora, para elaborar as próprias políticas”.*

O Prof. Celestino ao defender um papel ativo do supervisor na escola e ao lado da gestão e professores reitera que,



*"Até porque se o supervisor participa da atuação política ele se empenha na materialização dessas políticas. A chances de as políticas darem resultado se estiverem em suas mãos são maiores, ou seja, você está fazendo uma coisa que você acredita, porque participou da elaboração desta coisa. Esta é uma questão prática antes de mais nada. O Estado de São Paulo desperdiça este profissional".*

Neste momento da conversa, pedimos que nosso intelectual desse a sua opinião sobre a discussão de Vitor Henrique Paro sobre a escola pública, em que o autor afirma que os sujeitos da escola devem se auto-organizar e que é preciso compor com o professor e o diretor e que, compor com o supervisor seria ideal, mas na realidade isso nem sempre é possível.

Do nosso ponto de vista como autor desta tese e vivenciando o processo de nos constituirmos diretor de escola, pois estamos assumindo a direção de uma Escola Estadual na cidade de Barueri/SP, temos acreditado nas possibilidades de uma gestão participativa em que diretor, coordenador e professores precisam organizar-se e contam, sim, com a supervisão escolar. Na construção do nosso projeto pessoal em torno da gestão da escola, o que temos de concreto para pensar é a necessidade de transformação da escola, a qual passa, necessariamente, pela organização coletiva dos professores ao lado dos gestores e foi nesse sentido que provocamos o nosso entrevistado.

As memórias do nosso intelectual foram categóricas ao apontar os professores como sujeitos essenciais do processo de organização, manutenção e transformação da escola, no entanto, afirma que essa organização esbarra em uma questão, hoje a docência está multifacetada e muitos não tem a escola como um território vivente:

*"Não dá para dizer rigorosamente se os professores têm os pés na escola, os professores circulam pelo espaço da escola de uma forma ou de outra. Essa questão, o Vitor talvez não aprofunde, o que dá consistência para se desenvolver um projeto na escola é a efetividade do professor na escola. Isso em termos materiais concretos mostra que os professores se subdividem em diferentes categorias e se multiplicam por mais de duas ou três tarefas numa única ou mais escolas. O que existe é uma administração ou gestão fixa e um corpo docente flutuante, e um corpo docente com muitas categorias (...) significa exatamente o quê? A demonstração mais objetiva que o professor não é parte integrante do corpo docente da escola, significa que o professor não é considerado um trabalhador de tempo integral".*

Considerando o clima de debate teórico extremamente saudável e elucidativo estabelecido com o nosso intelectual, pedimos que ele fizesse uma análise da situação vivida na escola atual e como o conceito de autonomia poderia contribuir para a compreensão e construção de uma escola democrática e participativa. As memórias conscientes emergem de forma crítica ao afirmar que na atual conjuntura, lamentavelmente, isso não é possível na rede, e suas memórias reforçam que os programas de educação estão descolados da educação escolar concreta, pois as reflexões e proposições, na maioria das vezes, são abstratas e distantes da realidade da escola e reitera que ele, na condição de Professor, sempre atuou muito mais como um trabalhador da educação do que como um intelectual da educação, direcionando sua crítica ao intelectual que se distancia da realidade escolar e nos narra,

*"Agora não, do jeito que ela está [a escola] seria muito difícil, por uma razão muito simples; para deliberar sobre qualquer coisa, e essa deliberação precisa ter validade e funcionalidade e ocorrer com empenho das pessoas, é preciso quem produziu a deliberação também seja responsável pela execução daquilo que foi deliberado. Agora, você não tem nenhuma garantia no Estado de São Paulo de quem pensou a coisa vai ser responsável em fazer aquela coisa. Enquanto nós não encontramos maneiras de fixarmos o professor na escola, porque é uma questão organizacional antes de mais nada".*

Nosso intelectual se remete a um projeto que considerou interessante sobre a organização coletiva do projeto político da escola, com vistas à melhoria do espaço escolar e lembra-se de um livro muito interessante sobre o tema, realizado pela equipe do prof. Celso da UFSCar, cujo trabalho foi feito observando escolas de Rio Claro e nos narra,

*"Todas as escolas tiveram um projeto pedagógico pensado para quatro anos, e se tivessem a segurança que nas escolas, durante esses anos, os professores seriam os mesmos, a situação da escola já melhoraria muito. No entanto, o problema é que o projeto pedagógico, por melhor que ele seja, ele acaba virando uma coisa artificial porque ele se desenraíza. É muito difícil encontrar, se você chegar [na escola] ao acaso, um professor qualquer que possa contar para você como está o projeto pedagógico da escola, e reitera, precisamos encontrar maneiras de fixarmos o professor na escola".*

Nosso intelectual, incisivo na crítica, afirma a necessidade de organização para a transformação da escola pelos próprios trabalhadores da educação, os educadores e tece

a mesma crítica aos intelectuais da universidade, que se distanciaram da escola e pouco contribuem para a sua melhoria e transformação e justifica na sua narrativa,

*"Deixe eu falar uma coisa que é importante para mim. Eu não me considero um intelectual da educação apesar das coisas todas que eu fiz e de certa maneira ainda faço, eu me considero, simplesmente, um trabalhador da educação. Eu acho que é importante estabelecer esta distinção, porque se eu tivesse essa preocupação de me declarar como um intelectual da educação, eu provavelmente teria feito mais coisas, escrito mais textos, participado de mais congressos e feito mais palestras. Mas provavelmente estaria menos satisfeito ao falar a vocês como um trabalhador aposentado. Como vocês já sabem, me tornei professor e cheguei a me tornar professor universitário [reconhecendo-se como um trabalhador da educação na universidade], e isso não quer dizer que eu subestime essas atividades [intelectuais] e nem que eu me arrependa de ter participado delas, na verdade, eu não me empolguei com elas. Eu percebi que a universidade, falando da área da educação, não se preocupa como deveria, com a educação básica, é fácil constatar isso".*

Nosso intelectual reforça a necessidade de uma pós-graduação comprometida com a construção de conhecimentos que tenham objetividade social e desempenhem papel importante para a escola básica e os professores trabalhadores que lá se encontram e narra que,

*"Quando nós começamos o projeto da Pós-Graduação em Marília, que agora já tem trinta anos, tanto eu, como o Sadao e o Misael, tínhamos uma preocupação com a educação básica, como nós próprios poderíamos produzir conhecimento e levar outras pessoas a produzir conhecimento que efetivamente contribuíssem para a resolução senão definitivamente, pelo menos para resolução de alguns problemas da educação básica no Brasil".*

Reforçamos que existem muitos textos identificados com objeto de estudo relacionado à educação escolar, o que demonstra uma grande preocupação de muitos intelectuais, com a melhoria e transformação qualitativa da escola pública e reiteramos que o papel do nosso intelectual, sobretudo na condição de membro e participante ativo da pós-graduação em educação, produziu, estimulou e como coordenador, fomentou a produção de conhecimentos voltados a educação escolar e a escola nas suas várias especificidades, ou seja, cumpriu papel fundamental na direção da melhoria e transformação da escola e as suas memórias revelam a existência de um intelectual trabalhador da educação e voltado integralmente para a educação:

*“Eu tenho um artigo que se chama 'A escola pública como objeto de estudo' que discute exatamente isso, foi isso de certa maneira que animou o pessoal de São Carlos a me convidar para um Seminário nessa direção e foi a primeira vez que vi algo com consequência prática, eles acabaram criando uma disciplina na Pós-Graduação para discutir a Escola Pública, isso agora, recentemente, algo de dois anos atrás”.*

Nosso intelectual resgata as suas origens educativas e sua relação íntima com a escola pública ao narrar que,

*"Sem dúvida, eu sou fruto da escola pública, não só por origem, do ponto de vista político e teórico também [e reitera], você não consegue explicar a educação, isso Saviani já disse de outra forma, sem passar pela questão da escola, Agora, no campo específico da Administração Escolar eu cheguei, realmente, a convicções das quais eu não abro mão [ao reconhecer o papel do supervisor, ao lado do diretor e professores, no processo de melhoria e transformação da escola], só que, por conta dos compromissos que citei, por exemplo, no caso da Pós-Graduação em Marília eu fiquei envolvido por dez anos, tive que assumir a coordenação porque ninguém contava que o Wilson saísse antes do tempo, e mesmo quando me aposentei eu estava no terceiro mandato e tive que ficar, mesmo aposentado, para terminar o exercício do mandato”.*

Enfim, ainda no bojo dessa discussão teórica e crítica acerca da pós-graduação e suas relações com a escola, pedimos que nosso intelectual definisse sua construção teórica ao longo de sua carreira na UNESP. As memórias do nosso intelectual, mais uma vez, são claras e pedagógicas sobre os seus atos, embora tenha demonstrado certa preocupação, sentimentos típicos de seres humanos que carregam consigo diuturnamente uma responsabilidade moral-ética muito grande:

*"Do ponto de vista teórico-político vai ficar uma frustração e teria que trabalhar mais nisso, embora não tenha mais tempo e disposição, mas, desenvolvemos o pensamento sobre um ponto fundamental, qual seja, a Administração Escolar não é um caso de aplicação das teorias empresariais, nós avançamos neste ponto, ou seja, elas não são científicas. Eu precisava aprofundar um pouco mais nisto e na questão das teorias genérico empresarias e discutir que elas simplesmente não são científicas, eu precisaria ter contestado bem mais a cientificidade dessas formulações e, só agora, nos últimos anos, eu me dediquei naquilo que seria uma teoria da Administração da Escola Pública. Nesse processo, o que determina meu pensamento é sobre a relação entre o público e o privado e conseqüentemente a relação entre o princípio da solidariedade com o da competitividade (...) nós temos uma grande categoria*

*que é a escola e se escola faz parte do público, ela é voltada para o bem comum. É preciso desprender a administração escolar da administração empresarial e depois separar, no interior da administração escolar, a administração da escola pública da administração da escola privada".*

Ao término da entrevista solicitamos ao nosso intelectual algumas considerações finais e ele, consideravelmente cansado, pois a entrevista durou mais de 03 horas, nos agradeceu a oportunidade de poder falar de sua história e resgatar memórias de sua formação e atuação como professor, salientando a importância de trabalhos como o que estamos realizando nesta tese de doutoramento, o qual terá o prazer de ler assim que concluído. Nós agradecemos a participação e nos comprometemos em enviar a entrevista transcrita e após a defesa, a tese concluída para o Professor Celestino, que mais uma vez, nos agradeceu a oportunidade de participação na tese e finaliza, “*Foi muito prazerosa esta entrevista e poder retomar memórias que precisavam ser contadas, obrigado vocês!*”

### **6.3 As memórias do processo histórico e atuação na pós-graduação em educação da UNESP-Presidente Prudente da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Yoshie Ussami Ferrari Leite**

Agradecemos a gentileza da Prof<sup>a</sup> Yoshie por nos atender em sua residência e ela, atenciosamente, nos oferece um espaço aconchegante em sua sala de estar para conversarmos sobre o tema de nossa pesquisa, os intelectuais pioneiros da pós-graduação em educação da UNESP e seu pioneirismo junto ao PPGE da UNESP-Presidente Prudente.

Iniciamos a conversa salientando a importância da Prof<sup>a</sup>. Yoshie como sujeito de nossa pesquisa, ao lado dos Professores Celestino, Misael e Ana Daibem e pedimos que a nossa intelectual falasse sobre a sua trajetória e chegada na UNESP de Presidente Prudente, e seu pioneirismo na construção da pós-graduação em educação no campus. Desde o início da conversa constatamos que em suas memórias fica claro o seu compromisso político com a universidade pública e seu orgulho de pertencer a UNESP, assim como fica claro a sua preocupação com a educação escolar e a escola pública e, sobretudo, com os professores e o seu processo de formação política e pedagógica para atuar na escola pública.

Sobre a sua formação ela nos narra que o seu mestrado foi realizado na UFSM o qual apresentava, logicamente por ser uma dissertação, alguns limites; no entanto na sua tese de doutorado consegue avançar na direção de uma reflexão mais crítica, momento em que é apresentada ao método dialético, a partir do seu orientador o Prof. José Luiz Sanfelice na UNICAMP, método que ela considera coerente pois reconhece as contradições e ambiguidades presentes na escola, tal como salienta ao referir-se aos comentários dos seus orientandos atualmente quando afirmam *“nossa professora, eu nunca pensei nesta ambiguidade”*, situação por ela demarcada ao realizar análises sobre a realidade da educação e da escola.

Ao resgatar a sua chegada em Presidente Prudente nossa intelectual afirma *“Nós juntamos o pessoal da Geografia e o pessoal da Educação e no começo eram apenas os professores. Mesmo assim foi uma bela aprendizagem”*, memória que explicita o pioneirismo de nossa intelectual, ao lado de outros docentes e pesquisadores que se uniram para construir espaços de estudos, pesquisas e formação humana na UNESP de Presidente Prudente.

A Prof<sup>a</sup>. Yoshie reitera que a sua história está intimamente relacionada com a história da FCT (Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente), memórias que estão no presente, mas que sempre recordam as origens e dificuldades tal como nos lembra, *“Com a criação da UNESP nós perdemos o espaço do curso de Pedagogia (...) e nós tivemos que sair daqui, naquela ocasião já estava casada e grávida, o Ferrari meu esposo era da Geografia”*.

Nossa intelectual lamenta que no processo de implantação da UNESP-Presidente Prudente, houve a desconsideração ao curso de pedagogia, pois o Reitor da recém-criada UNESP decidiu, arbitrariamente, que deveria garantir somente espaços de excelência para a educação, sendo que tais espaços foram os campi de Marília e Araraquara. A Prof<sup>a</sup>. Yoshie recorda que os professores tiveram que transferir seu vínculo para um desses cursos e ela passou a ter vínculo com a UNESP-Marília.

Perguntamos como foi resolvida esta questão do curso de pedagogia que havia sido extinto e nossa intelectual nos remete às reivindicações para a reorganização do mesmo, quando teve uma participação ativa no processo, tal como nos narra,

*“Após um tempo em Brasília no Instituto de Planejamento (IPEA), onde o meu marido e eu fizemos um curso de*

*planejamento, ele fez um curso de planejamento para geógrafos, e o meu era voltado para a área de humanas, voltamos para Presidente Prudente e comecei a dar aula em uma disciplina chamada 'Introdução ao Planejamento na Geografia' e depois eu passei para a 'Supervisão e Estrutura da Educação'. Nesse processo o Departamento de educação foi recriado e nós reconstruímos o curso de Pedagogia, preocupados com a formação do professor polivalente”.*

Perguntamos à nossa entrevistada se o reconhecimento do campus de Marília como centro de excelência interferiu, de certa forma, no desenvolvimento do curso de pedagogia e na chegada da Pós-Graduação na UNESP-Presidente Prudente. Identificamos que memórias conciliadoras a princípio, mas também atentas e críticas ao modelo vigente ao afirmar que *"o sonho disso era fazer uma pós-graduação, Marília resistia muito, porque Marília foi a pioneira na pós-graduação"*. E recorda,

*“Eu era muito próxima, até apoiava a ideia de trazer para cá [Presidente Prudente] uma sublinha acoplada à pós-graduação de lá, porque o meu raciocínio era ‘se a UNICAMP tem uma pós e várias linhas, se a USP tem uma pós e várias linhas, a UNESP poderia ter a pós-graduação em Marília, porque foi lá que tudo começou, e faríamos uma linha aqui’.*

Nossa intelectual ainda lembra que na época, na UNESP-Marília não havia a linha de 'Formação de Professores'.

A Prof<sup>a</sup>. Yoshie, sempre muito ativa e influente e entre os seus interlocutores na área da educação, nos lembra do embate que entrou com o Professor Ghiraldelli (Prof. Paulo Ghiraldelli Jr) da UNESP-Marília, quando a mesma o consultou sobre a situação do campus de Presidente Prudente e a possibilidade do curso de pós-graduação; suas memórias revelaram uma visão mais ampla do contexto, ela nos contou o que se passou neste diálogo:

*“Ele disse: ‘você não tem competência para montar uma pós, eu vou ajudar!’. Na verdade não era uma questão de competência, era um problema político. Mas agora eu entendo que não dava, pois a verba era muito pequena para dividir entre os vários campi. Ia ter muita briga e tinha que ser uma coisa proporcional”.*

Tempos depois ocorre a materialização do Programa de pós-graduação em Educação (PPGE) e nossa entrevistada nos conta sobre o seu papel na fundação e consolidação do Programa, no qual começou como vice coordenadora da Prof<sup>a</sup> Maria Suzana Di Stefano Menin. O Programa foi iniciado somente com o mestrado na área de

concentração 'Formação de Professores' e as memórias mostraram que à medida que novos professores foram chegando e as áreas de conhecimento se ampliando, houve uma necessidade de mudança para Pós-Graduação em Educação.

Sempre atuante no Conselho do Programa e afinada com as questões políticas, o que é uma marca em sua trajetória profissional, a Prof<sup>a</sup>. Yoshie nos diz, *“Fui vice coordenadora ao lado da Suzana e depois, Coordenadora, e desde então, sempre estive muito envolvida e atuante no Conselho do PPGE”*.

Em meio a nossa conversa sobre o PPGE, a Prof<sup>a</sup>. Yoshie nos lembra de um projeto realizado no interior do curso de Pedagogia, o qual ela considera como um dos mais importantes já realizados por ela e voltado a escola pública, o Projeto Núcleo de Ensino da Pró-reitoria de graduação da UNESP. Segundo suas memórias,

*“Antes da pós-graduação eu tive um projeto, o mais importante que eu desenvolvi, o projeto do Núcleo de Ensino, ainda hoje existente na UNESP (...) Segundo a leitura dos meus companheiros que pesquisam a formação do professor era o projeto mais inovador dentro do país inteiro, porque a gente procurava, por meio do Núcleo de Ensino, congrega professores da universidade, professores da rede [pública] e alunos da licenciatura e a gente dava bolsa de estudos. Na primeira versão a gente dava bolsa para os nossos alunos e aos professores da rede que atuavam no núcleo, foi muito inovador!”. Hoje é o que o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) faz no cenário nacional”*.

E ainda nos lembra que a proposta do Núcleo de Ensino teve desdobramentos no interior da UNESP e para além da universidade, nos moldes do projeto por ela desenvolvido,

*“A própria FAPESP abriu uma linha de financiamento com o nome de 'Melhoria do Ensino Público' e começou a fazer o que o Núcleo de Ensino fazia. Então, eu comecei pelo Núcleo e depois, através da FAPESP, tive um financiamento de R\$ 276.000,00 mil reais para pagar meus alunos de graduação e os professores da rede sobre a regra específica do magistério”*

Enfim, conforme as memórias de nossa intelectual indicam, a sua presença forte e marcante nas discussões e ações em torno da melhoria e desenvolvimento da escola pública são inquestionáveis, desde pensar e realizar projetos, como também possibilitar formação para os alunos de graduação e aos professores da escola pública, integrando, no sentido de levar conhecimentos teóricos e práticas transformadoras à educação escolar e a escola pública.



A Prof<sup>a</sup>. Yoshie se remete mais uma vez à importância do Projeto Núcleo de Ensino e o quanto essa proposta alimentou as reflexões e pesquisas no âmbito da educação na UNESP e nos narra que,

*"Lembro que naquela época do núcleo, o Misael [Prof. Misael Ferreira do Vale, que também é sujeito de nossa pesquisa] também trabalhava em Marília e a gente chegou a representar esse projeto na PUC/SP e houve muita admiração sobre os efeitos do nosso trabalho, foi uma coisa bonita".*

Desejávamos aprofundar um pouco mais a discussão sobre a relação da nossa entrevistada com a escola pública e o papel do seu grupo de pesquisa na construção de conhecimentos voltados ao desenvolvimento da escola pública, afinal esta é uma marca da sua trajetória no interior da UNESP-Presidente Prudente. Perguntamos quando essa relação com a escola pública nasceu e como se desenvolveu o GPFOPE, e suas memórias a remetem mais uma vez, para a importância do projeto Núcleo de Ensino e os sujeitos que com ela participaram e construíram aquele processo e lembra com satisfação,

*"A fundação do núcleo foi na década de 1990, porque foi quando o Alberto e o Gelson chegaram aqui [na UNESP-Presidente Prudente]. Na época eu era mestre e terminei o doutorado em 1994, mas, foi muito tempo, muitas edições. Enfim, tudo foi me levando a isso [sua relação com a escola pública]. Agora, é muito tempo é uma coisa muito forte!"*

E, mostrando-se realizada, com a satisfação do dever cumprido, lembra-se dos sujeitos que com ela estiveram nesse processo.

*"Lembro da Wanda e da Dulcinéia e também da Rosiane, professoras universitárias hoje, que foram do Núcleo. Sim, o GPFOPE tem sua origem no Núcleo de Ensino e o Alberto também estava lá comigo".*

As memórias da Prof<sup>a</sup>. Yoshie retomam a importante parceria estabelecida com o Professor Alberto Albuquerque Gomes na condução dos estudos e ações de formação, desde o projeto do Núcleo de Ensino e sobretudo na construção do GPFOPE e afirma,

*"Em termos de núcleo de pesquisa eu tinha uma quantidade imensa de alunos de graduação, os alunos falavam mesmo que lá eles aprendiam mais do que no curso de licenciatura inteiro, e quem estava na retaguarda do projeto do Núcleo de Ensino e em seguida no GPFOPE éramos eu e Alberto; o Gelson também passou por lá. Para o processo de construção da pós-graduação, eu posso dizer que o GPFOPE, que decorre do Núcleo de Ensino foi e continua sendo essencial".*

E a Prof<sup>a</sup>. Yoshie reitera,

*"Isso tudo, o Núcleo de Ensino, a fundação do GPFOPE, a preocupação com a escola, realmente, foi tudo muito relevante para a formação! A bandeira de luta era valorização da educação, da escola pública e da formação de professores e isso tudo nos conduz a pós-graduação".*

E relembra mais um fato e outro nome de importância no processo,

*"Tinha o meu grupo e o da Luiza Helena na parte da alfabetização; o meu na formação de professores. Aí a Luiza foi embora e eu fiquei com a formação professores e isso foi aperfeiçoando. O GPFOPE foi construído e se desenvolveu e hoje, além de pegar o professor em formação inicial e contínua, ele pega também política e gestão e hoje estamos na pós-graduação".*

Enfatizando a sua participação como membro atuante no processo de construção do Programa de pós-graduação da UNESP-Presidente Prudente, a Prof<sup>a</sup>. Yoshie nos lembra, reiterando, a importância da estruturação do GPFOPE nesse processo. O conteúdo da sua narrativa e as vivências como pesquisadora com os membros do seu grupo de pesquisa, tornam-se relevantes para compreendermos o seu compromisso com a construção de conhecimentos concretos e direcionados para atividades teórico-práticas voltadas a qualidade da formação do professor e desenvolvimento da educação escolar e da escola pública.

Ao falar sobre a importância do GPFOPE e ao dispô-lo como objeto essencial e imprescindível para o desenvolvimento de sua carreira como pesquisadora, coloca em cena um universo discursivo de absoluta competência técnica e compromisso político com a sua formação e, sobretudo, com a formação dos sujeitos que irão pesquisar e trabalhar no interior da educação de forma geral e da escola pública em específico.

A Prof<sup>a</sup>. Yoshie nos mostra que o GPFOPE, grupo que decorre do projeto do Núcleo de Ensino, assim como os frutos colhidos nesse processo, continuam sendo importantes motivadores para alimentar as reflexões em torno do desenvolvimento da escola pública, sendo que, atualmente, essa discussão ganha fôlego, segundo ela, notadamente no que se refere ao resgate da educação escolar no processo de formação humana e desenvolvimento da sociedade.

Não há dúvidas e as memórias de nossa entrevistada explicitam o valor dirigido à melhoria da escola pública, sendo que, a partir dessas vivências educacionais sobre e a

partir da escola pública, foi criado um substrato conceitual que desembocaria, necessariamente, na sua participação e construção, ao lado de outros pesquisadores da UNESP-Presidente Prudente, no Programa de pós-graduação em educação. As memórias da Prof<sup>a</sup>. Yoshie revelam detalhes desta formatação e fatos concretos desse processo de construção,

*“Tinha três linhas: Suzana, da Psicologia, Divino, da Filosofia, Ensino da matemática e ciência, e depois a minha linha, que era 'Política e Formação de Professores'. O fato de o PPGE ter nascido com o nome 'Formação de Professores' é um pouco desta trajetória construída”.*

Ainda sobre o seu grupo de pesquisa, pedimos que nos desse mais detalhes sobre as discussões realizadas no grupo e sua relação com a transformação da escola pública. A Prof<sup>a</sup>. Yoshie, sempre muito autêntica e sincera, em suas memórias faz uma colocação pertinente sobre a dinâmica dos grupos de pesquisa:

*“Tem uma coisa aqui que preciso falar, eu não sei quem eu vou melindrar! Mas eu não acredito em grupo de pesquisa com um professor; o que é importante dizer é que o GPFOPE é um grupo sólido, tem 20 (vinte) anos e..., o que será que uma agência de fomento vai valorizar mais, uma história de 20 anos, um grupo que tem vida consolidada, ou um grupo que você junta três orientandos? e eu conversei sobre isso com a Vanda [membro do GPFOPE]. Na minha cabeça não cabe e tudo aquilo que eu já vivi na pós-graduação, pra mim isso é de uma endogenia!”.*

Reiteramos a fala da Prof<sup>a</sup>. Yoshie sobre a importância dos grupos de pesquisa e salientamos a necessidade de fortalecimento dos grupos e sua ampliação no âmbito da pós-graduação e na construção do trabalho coletivo, tal como a própria UNESP tem orientado, sendo que suas memórias têm forte respaldo nessa assertiva e na crítica ao isolamento de certos grupos e nossa intelectual justifica,

*“Eu participava do GEPEIA (grupo da Selma Pimenta da USP), eu fiquei muito tempo e fui vice coordenadora lá. Então eu acho assim: esse tipo de atuação dos colegas e dos grupos de pesquisa, com base nas estatísticas, mostra que temos aqui um grande número de grupos de pesquisa, mas não tem um somatório qualitativo, ou seja, falta produção [coletiva e integrada]. No entanto eu vejo assim, isso já veio da época do Núcleo de ensino, são mais de 30 anos dentro da instituição”.*

A intelectual apontou forte crítica ao processo de formação dos grupos de pesquisa instalado na Pós-Graduação e as suas memórias revisionistas apontam para esta postura:

*“Eu acho que a gente precisava provocar uma revisão dos grupos aqui. Eu até queria sugerir que a Isabel Cunha viesse aqui pra falar sobre isto, porque nós estamos deixando de lado um aspecto que até então eu não tinha pontuado como importante, e que agora eu começo a ver que é sim. Pós-Graduação tem a ver com preparação com a docência do ensino superior, por menos que eu queira admitir, mas é fato. Todo mundo que faz pós automaticamente vira professor do ensino superior, sem saber o que é. É preciso implantar algo, eu, se fosse presidente da Capes colocaria que qualquer pós-graduação teria que ter uma sublinha de pesquisa que levasse o pós-graduando a refletir sobre o ensino superior antes de entrar em sala de aula”.*

O enunciado da Prof<sup>a</sup>. Yoshie apontou para dimensões que vão para além daqueles inerentes aos seus orientandos e pesquisas voltadas para a escola básica, e sai em defesa de mais uma proposta nova e relacionada ao sujeito que forma aqueles que se dirigem para a escola e afirma, *“temos que falar sobre a educação superior, sobre o papel do docente e da universidade”*. Essas memórias da intelectual denotam, portanto, sua preocupação com a formação pedagógica, agora no ensino superior e reforça que é preciso mudar e engrossa seu discurso ao recorrer aos seus orientandos atuais, para justificar a necessidade de revisar posturas e lembra-se de um caso que ocorreu no PPGE,

*“Tivemos um cara [no PPGE] que veio da Etec, cheio de formação técnica, mas sem formação em educação; não altera em nada, a gente não tem preocupação, tinha que falar sobre a educação superior, sobre o papel do docente e da universidade”.*

E reitera em seu discurso, *“o meu olhar até agora, eu não sei até quanto tempo eu vou viver, foi a escola pública básica. Mas não basta! Eu tenho que pensar no Ensino Superior”*. Ao explicitar a sua preocupação atual reforça em seu discurso,

*“Eu tenho que pensar no Ensino Superior. Você não consegue imaginar o que temos, por exemplo, o meu orientando é presidente da CEPEA (Centro de Pesquisas Econômicas da Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz) e está comigo, mais a Rosana no Mestrado! Qual a competência e habilidade que está em jogo? Precisa de uma fundamentação melhor, e eu venho pensando nisso há anos! O grupo da Mabel lá na*

*UNISINOS trabalha muito com esta questão, eu estou achando que temos que pensar nisso aqui também pois, qualquer discussão da precarização do ensino superior tem que estar acoplada à compreensão maior, da abrangência que é o ensino superior, é isso!”.*

Em meio à nossa instrutiva conversa com a Prof<sup>a</sup>. Yoshie e considerando a sua desenvoltura ao falar de sua prática no PPGE, surge um assunto relacionado ao rigor nos protocolos metodológicos dos seus trabalhos e do trabalho dos seus orientandos, algo que marca notoriamente sua atuação. A Prof<sup>a</sup>. Yoshie não permite deslizos que possam comprometer a qualidade de uma formação de excelência e correspondente produção acadêmica, tanto dela, quanto dos seus orientandos e afirma,

*“Agora mesmo eu perdi uma orientanda que pediu desligamento. Bom, mas acho que ganhei! O problema era o relatório [de qualificação] e eu disse que não iria escrever o que ela estava me pedindo para qualificar e disse ainda, você não vai qualificar deste jeito e que iria apoiar a sua reprovação. No caso, esta moça, eu soube depois, estava com síndrome do pânico, mas eu fiz o que precisava fazer, eu não sou terapeuta e nem psiquiatra, e dei o tempo necessário para ela se recuperar! Próximo à qualificação, me pediu ajuda e eu disse, vamos lá, pega a sua introdução faça as correções e me entrega que vamos corrigindo por partes! Ela não quis e pediu desligamento [da orientação]. Agora é Conselho da pós que vai lidar com isso!”.*

Essa é a marca indelével da atuação da Prof<sup>a</sup>. Yoshie, seja junto ao curso de Pedagogia, seja na Pós-graduação, seja no trato das questões administrativas da FCT-UNESP Presidente Prudente. Como todos no interior do campus da UNESP Presidente Prudente sabem, a Prof<sup>a</sup>. Yoshie não abre mão do rigor teórico e metodológico, da competência técnica e responsabilidade na sua atuação profissional, assim como, tal como temos enfatizado ao longo deste trabalho, ela não abre mão do compromisso político com a universidade pública e faz severa crítica a privatização da educação e, sobretudo, na formação do ensino superior.

Nas suas memórias esse posicionamento rigoroso torna-se evidente e ela afirma que não se arrepende das suas escolhas, pois questões valorativas, morais e éticas revelam seus atos, tal como ao afirmar, *"Eu sou uma das únicas docentes do PPGE que nunca entrou para fazer banca na UNOESTE [universidade privada] e não vou entrar enquanto viver"*. Nossa entrevistada refere-se à sua posição contrária a privatização da educação e reitera, *"não faz muito tempo, eu recebi um convite para dar aula lá! Eu*

*disse, não vou, e não vou mesmo!"* mais uma vez demonstrando firmeza nas suas posições políticas e acadêmicas, sua inegável marca pessoal e profissional.

Quanto ao seu rigor e compromisso com uma formação de qualidade no ensino superior, a Prof<sup>a</sup>. Yoshie reitera, *"tenho coisas mais importantes a fazer, embora uma verdade tenha que ser dita, acabaram os cursos de final de semana, não tem mais!"*, remetendo-se à uma situação que viveu no passado, quando atuou em um movimento de resistência à mercantilização de diplomas e precarização da formação no ensino superior. Na época, houve uma denúncia pública dos 'cursos de final de semana' que existiam em determinada universidade privada da cidade de Presidente Prudente, situação que foi corajosamente enfrentada por ela, como nos narra, *"É fato, as formações em pedagogia sem lastro, a Yoshie combateu e comprou uma briga danada com o dono da faculdade na época"*.

E lembra-se ainda que houve uma denúncia e uma Comissão do MEC esteve na cidade para apurar a situação,

*"A comissão do MEC veio até a UNESP falar comigo e foi até a tal Faculdade que oferecia o curso; inclusive houve uma reportagem da revista 'ISTO É' na época que revelava a existência de 'cursos vagos' na cidade"*.

A Prof<sup>a</sup>. Yoshie ao lembrar-se da situação e relata,

*"Em torno da Faculdade que realizava os 'cursos vagos' tinha um monte de pensão, as casas forneciam comida nos finais de semana, um verdadeiro comércio, mas aí veio a comissão do MEC e quando chegaram lá, viram a distribuição das aulas. A comissão [do MEC] pegou os depoimentos de alguns alunos e pediam para que eles colocassem o endereço da residência na cidade e eles, não sabiam sequer o endereço das pensões onde ficavam" [e isso acontecia, relembra], porque os alunos vinham e pernoitavam apenas uma noite em Presidente Prudente.*

A Prof<sup>a</sup>. Yoshie afirma que o fato chegou na televisão e ela foi entrevistada na época, pois todos sabiam da veemente crítica que ela realizava à citada instituição e aos 'cursos vagos' de Pedagogia e se recorda, *"O Ernesto Paglia da TV Globo me ligou e disse 'professora a senhora pode nos dar uma entrevista?', 'onde eu posso te achar?' e eu pensei 'ai meu Deus!'. Você imagina isso? Foi um risco de vida!"*. A Prof<sup>a</sup>. Yoshie se recorda que na época ligou para um dos seus orientandos chamado Luís Antônio que era promotor de justiça da cidade] e disse,

*"Luís me socorre, o que eu faço, os caras estão aí!". Ele disse 'espera aí, estou chegando' e se apresentou como meu orientando. O Ernesto Paglia disse que estava ali para fazer uma entrevista e me lembro que o Luís, disse 'você só pode perguntar para ela o que for referente à UNESP', tudo bem?". Aí o Ernesto falava, 'é sabido que aqui em Prudente tem uma instituição que tem curso em final semana, essa instituição que você trabalha tem funcionado dessa maneira?' (risos!!!) e eu respondi, 'não, não, aqui na UNESP as aulas são normais e o curso dura 4 (quatro) ou 5 (cinco) anos'. E o Ernesto fazia outra pergunta, "a senhora acha que um curso de final de semana forma alguém?" e eu aproveitava para dizer que era um absurdo os cursos vagos que existiam, etc,etc,etc sem citar a tal Faculdade (risos!). Depois de um tempo que a entrevista havia acabado e os jornalistas ido embora, eu a Carmelita estávamos em casa, estava chovendo neste dia e, de repente, parou um carro estranho na frente da casa e a Carmelita disse "Está vendo mãe, agora vão nos atacar!" (risos!!!). Imagina que isso foi uma situação contundente e contra o cacique da cidade".*

Enfim, ao narrar o fato acima descrito, bastante contundente à época e que denota a coragem da Prof<sup>a</sup>. Yoshie em defesa da educação e, no caso, em defesa da qualidade da formação no ensino superior e principalmente na defesa da formação em Pedagogia. Nossa entrevistada, ao enfrentar o tal 'cacique da cidade', como ela mesmo lembra, correu riscos, foi ameaçada, no entanto, sente-se à vontade para desabafar e afirmar que *"Isto não está escrito no meu memorial, mas foi um assunto que me deixou muito indignada e quero deixar registrado"*. Sua indignação na época, hoje memórias de alívio por ter cumprido o seu papel de profissional, ético e político, deve ficar marcado nos anais da história da educação de Presidente Prudente, como um ato de indignação e coragem e, sobretudo, de respeito a educação.

Ao retomarmos a discussão sobre a Pós-Graduação, pedimos para que nossa intelectual nos dissesse quais as disciplinas que foram fundamentais em seu trabalho e o que elas possibilitaram para a formação dos pesquisadores por ela orientados no interior do PPGE da UNESP-Presidente Prudente e, nesse momento suas memórias retomam o seu credenciamento na pós e nos narra,

*"Quando eu me credenciei na Pós a minha disciplina estava focada nas questões da 'formação dos professores' mais no aspecto teórico, sempre fazendo ligação com os aspectos e rituais do processo de formação, dentro de uma característica de escola pública (...) Então... comecei com uma disciplina que fazia análise da escola pública e daí, falar em 'formação' de professores da escola pública"*

No bojo desse processo de construção de reflexões e análises sobre a escola pública e a formação dos professores que nela atuam, a Prof<sup>ª</sup>. Yoshie comenta que encontrou o professor Christiano Di Giorgi, que na época oferecia uma reflexão sobre as políticas nacionais e internacionais relacionadas ao processo de formação do professor na escola pública.

Atualmente a Prof<sup>ª</sup>. Yoshie retomou as discussões teóricas sobre o processo de formação dos professores, sem nunca perder o seu foco dirigido ao professor da escola pública, como ela recorda,

*“Agora eu voltei a trabalhar as teorias da formação dos professores na perspectiva do trabalho docente. O Christiano saiu e estou com a Leny (Prof<sup>ª</sup>. Leny Martins do PPGE), e o eixo da disciplina é: crise da educação, evolução da escola, crise da profissão, diferentes conceitos de formação de professor, formação inicial e continuada e a escola como espaço de formação. É uma disciplina muito pesada, tem cinco ou seis textos por cada encontro, é uma disciplina fundamental para qualquer trabalho que gire em torno da profissionalização. Tem gente que vem de Marília, Mato Grosso do Sul, que são alunos de outros Programas e estão vindo fazer a disciplina”.*

Questão importante e relacionada à trajetória profissional da Prof<sup>ª</sup>. Yoshie na pós-graduação é a sua inserção e respeitabilidade, considerando sua participação política em associações e entidades locais, regionais e nacionais, demarcando frequentemente seu posicionamento político e oferecendo sua competência técnica para as atividades coletivas e voltadas ao desenvolvimento da educação escolar. Podemos dizer, com segurança, que a sua atuação no PPGE está em total sintonia com os movimentos e encontros acadêmicos nacionais relacionados à educação e a Prof<sup>ª</sup>. Yoshie nos lembra, *“foram muitos encontros na ANPED e no ENDIPE. Eu fui Parecerista do GT de Didática por muito tempo, mas agora eu vou sair daquilo, eu não quero mais..., vou para o GT 8 de Formação de Professores”.*

Ao retomar a importância da pós-graduação em seu processo de desenvolvimento e para a formação de pesquisadores e docentes qualificados para o ensino superior, a Prof<sup>ª</sup>. Yoshie afirma,

*"Além da disciplina credenciada regular que tenho no PPGE, eu ofereço também disciplinas que nós chamamos de 'Tópicos Especiais', as quais vem para satisfazer as necessidades dos alunos e do grupo de pesquisa. Eu trouxe o Prof. Sanfelice para falar do Materialismo Histórico-Dialético, o Prof. Bosco para*



*falar de Políticas Públicas, trouxe o Prof. Clementino para falar de estudos sobre memória, enfim, eu faço isso porque aqui nós não damos conta de abarcar tudo e os alunos não podem ficar desamparados na discussão. Muito mais do que a minha proposta da disciplina teórica, a organização dos 'Tópicos Especiais' é muito importante e aprendo muito, acho muito interessante”.*

A Profª. Yoshie reitera que está pensando em realizar um novo 'tópico especial' e chamar novamente o Prof. Sanfelice para falar de resistência pois, segundo ela, a resistência voltou a se fazer presente, sendo necessário retomar essa discussão e, coerente em suas memórias, nos afirma a forma como devemos resistir *"tem que ser uma resistência mais rigorosa: estudar, saber e combater, eu tenho que resistir conhecendo"* e reitera que o Prof. Sanfelice *"deve vir em novembro, porque a passagem já está paga e ele vem falar sobre resistência do ponto de vista marxista"*.

A dimensão política acompanha os seus enunciados e aqui as nossas análises não podem perder de vista a conexão com o todo, para não fugirmos daquilo que já havia nos alertado a intelectual, qual seja, torna-se necessário avançarmos para além das memórias factuais, como resgatam suas memórias. Outra questão fundamental é que a Profª. Yoshie assume a contradição como fator presente na educação e na escola e ao discorrer sobre os trabalhos desenvolvidos com os seus alunos da pós-graduação, em que os mesmos debatem com ela sobre a superação das aparências e superficialidades na análise dos fenômenos educacionais e a não linearidade do processo educativo. Ela nos lembra de uma situação contemporânea:

*“Gostaria de destacar um orientando que veio para a pós com a demanda que era totalmente contra o ensino apostilado e, na sua pesquisa, ele descobriu que o professor era a favor do ensino apostilado. Ele quase se matou na minha frente (risos!) e eu disse “isso é a pesquisa”, eu disse ainda, “você pensa assim e ele pensa de outro jeito! Aquilo foi um importante efeito nele, e eu achei isso maravilhoso da forma que isso aconteceu”.*

A nossa entrevistada salienta que essa mudança interna das convicções, valores e visões que ela presencia junto aos estudantes significa um ganho político importante, sendo este o papel da universidade ou seja, organizar o pensamento dos sujeitos, pois quando um estudante assume a necessidade de inserção política isso é motivo de muita comemoração, como o caso narrado de realização pessoal e sensação de dever cumprido presente nas seguintes memórias, *“eu tive um promotor que se tornou mestre em*

*educação e teve muita projeção nacional, debatendo questões educacionais sobre o jovem e o adolescente". Em suas memórias, a Professora ainda recorda que "na época eu não tinha publicado nada na Cortez e o seu trabalho foi publicado lá!"*

E nos lembra ainda que teve estudantes que viviam muitas dificuldades econômicas e com muito estudo e dedicação, também fizeram bons trabalhos, como nos afirma, *"tive orientandos jovens que apresentavam todas as dificuldades sociais e econômicas, principalmente a falta de dinheiro para se manter e conseguiram fazer trabalhos muito bons, alunas bolsistas que batalharam e me deram muito orgulho"*.

Sobre os estudantes e as produções que foram relevantes, considerando a sua relação com os mesmos e com a qualidade dos trabalhos realizados, a Prof<sup>a</sup>. Yoshie afirma e enfatiza,

*"Todos os trabalhos feitos com responsabilidade, que esclarecem, desconstroem e reconstroem, trazendo uma nova postura e perspectiva, sempre marcada em defesa da escola pública, são muito importantes. Seja em pesquisa no âmbito individual, seja nas pesquisas minhas ou do grupo de estudos, o compromisso com a escola pública sempre foi muito forte. Não vou usar a palavra competência, porque vocês vão achar que eu sou tecnicista! (risos!). Enfim, tirando algumas pessoas que me usaram, todos os outros tiveram uma significância. Hoje eu tenho orientandos que já viraram professores e são muitos!"*

Entramos na discussão sobre a sua produção teórica ao longo de sua trajetória no PPGE, tanto a produção autoral, como também a produção coautoral ao lado dos seus orientandos do Programa e com os membros do GPFOPE, uma questão fundamental para um pesquisador atuante que tem o compromisso em construir coletivamente, desde os estudos teóricos, como também a relação prática com a escola pública e também a produção teórica.

A Prof<sup>a</sup>. Yoshie retoma as memórias desde a produção da sua dissertação de mestrado e reafirma a importância da sua tese de doutorado, pois acredita que fez uma discussão relevante sobre a formação de professores, sobretudo porque toma o modelo do antigo CEFAM para discutir a qualidade da formação, sobretudo para o Ensino Superior e reitera enfaticamente, sem meias palavras, como é a sua maneira de ser,

*"Eu não gostei do meu Mestrado. Sobre o meu Doutorado, na época, já existia o CEFAM, e para mim o modelo do CEFAM deveria ser o modelo ideal de formação de professores, mesmo no âmbito do Ensino Superior, essa foi a minha tese de*

*doutorado. A minha tese de Livre-Docência por sua vez, mostrou que na busca por uma formação de melhor qualidade, eu posso usar do espaço que a legislação prescreve de estágio e prática de ensino curricular, tudo isso a favor da formação do professor. É isso que tento defender desde sempre, eu fui até Portugal para constatar isso lá".*

No entanto, a Prof<sup>a</sup>. Yoshie embora tenha a convicção que produziu um trabalho relevante em sua tese de doutoramento, recorre de forma enfática e vibrante às memórias das produções coletivas desenvolvidas no GPFOPE e sobre aquelas que se destacam pela sua dimensão política e relembra,

*"Tem trabalhos que foram coletivos do GPFOPE, que eu destaco como muito significativos. Um deles mexeu com os diretores, voltado para trabalhar com a representação dos diretores, na forma de pesquisa-ação" e reitera, "eu achei o trabalho maravilhoso, porque eles acham que estão acima dos outros e não precisam ter compromisso político. Pensam que são apenas executores de uma política de Estado e o restante que se vire! e acabam por perceber que são instrumentos!"*

Ainda sobre essas memórias relacionadas à qualidade das produções coletivas das quais participou com os pesquisadores do seu grupo de pesquisa e orientandos do PPGE, nossa entrevistada salienta que, *"Depois de muito tempo de atuação na universidade, essa pesquisa [da representação dos diretores] foi algo maravilhoso para ampliar a visão, porque, na minha cabeça, eu não dava conta que um diretor pudesse pensar assim, e não ter ideia da manipulação"*, e lembra-se da recente pesquisa de seu orientando, com o qual compartilhou ideias de pesquisadora segura e consciente ao recordar que,

*"O João Ferreira, que fez o doutorado sobre os diretores, queria aprofundar a questão sobre gestão participativa, e em nossa conversa sobre o projeto eu disse para ele que isso era um discurso neoliberal e, após certa discussão, resolvemos deixar de lado; eu falei para ele que deveríamos pegar as memórias dos diretores e como eles se constituíram como diretores"*.

Considerando a importância da pesquisa citada pela Prof<sup>a</sup>. Yoshie, sobre a representação dos diretores acerca da sua atuação e papel social, um tema provocante e essencial, pedimos que nos detalhasse sobre os resultados de trabalhos dessa natureza. Diante da solicitação, suas memórias revelaram que o eixo norteador da pesquisa explicitava situações vividas e identidades construídas pelos diretores do município de Presidente Prudente/SP. Lembra que os membros do GPFOPE mediarão as ações com

os sujeitos da pesquisa e recorda que, *"começamos com 39 (trinta e nove) e terminamos com 9 (nove)"* e justifica o fato, lembrando que *"a resistência e falta de estrutura psicológica da maioria dos diretores foi muito grande, não deram conta disso, porque a situação é muito séria. Imagine você ser reconhecido como um instrumento ideológico opressor?"*.

Nas memórias da Prof<sup>a</sup>. Yoshie, ao identificar uma situação desta envergadura e de tamanha complexidade junto aos sujeitos da pesquisa, ela nos revela que procurou apoio político para implementar um processo de formação que poderia oferecer melhores condições de reflexão e crítica para os diretores; no entanto lastima que não encontrou esse apoio e, de forma direta e sincera reitera, *"houve resistência [ao apoio político para realizar o trabalho] por questões óbvias, você imagina ter um diretor consciente do quanto é instrumento ideológico e de reprodução das políticas do Estado e Município?"*.

Em seguida emendamos a questão sobre a existência de algum trabalho seu, construído no interior do PPGE, que tenha resultado em políticas públicas no município de Presidente Prudente, e a entrevistada retoma memórias que nos mostram intensa participação política, em diferentes atuações institucionais. A Prof<sup>a</sup>. Yoshie nos confirma que foi, e continua sendo, atuante em espaços públicos de discussão sobre políticas educacionais do município. Ao buscarmos os anais da história da educação da cidade, constatamos, e as memórias da Prof<sup>a</sup>. Yoshie nos trazem esses conteúdos, que ela foi a primeira Presidente do Conselho Municipal de Educação, e recorda, *"quando nós criamos o Conselho Municipal, eu fui Presidente, criamos o estatuto e os regulamentos, e o estatuto que existe lá, é da minha época"*.

A história da Prof<sup>a</sup> Yoshie com o Conselho Municipal de Educação é muito significativa, pois desde o início de sua atuação política nesse movimento em defesa da educação em Presidente Prudente, ela, como de costume, sempre teve posicionamento firme e marcante,

*"Então. Eu acho que foi na primeira gestão do Agripino, havia uma comissão que começou a estudar a forma de institucionalizar o Conselho Municipal de Educação, eu entrei nesta comissão por conta da UNESP. Aí a gente se inspirou, naquela época, no projeto do Conselho Municipal de Santos/SP, que era uma prefeitura petista (Prefeita Telma de Souza) e um*

*vereador do PT nos passou alguns documentos - ele já morreu -, e a gente pegou aquilo como base e tudo foi organizado".*

Não há dúvidas que a construção da proposta teve um viés progressista, pois a inspiração vinda do projeto do Conselho Municipal de Santos, prefeitura petista na época e que se tornou modelo de implementação de políticas educacionais comprometidas socialmente, garantiu essa qualidade. Nossa intelectual nos lembra com uma certa dose de humor que,

*"Pegamos aquilo e ninguém falou que era baseado no PT, reorganizamos e enviamos para a Câmara e ela aprovou (risos!). E aí, quando foi aprovado, tinha que nomear os Conselheiros, eu concorri pela UNESP como a sua representante e virei Presidente por duas gestões".*

As memórias políticas do município de Presidente Prudente da época são desveladas pela intelectual com muita precisão e enfatizam o seu compromisso em realizar a melhor composição do Conselho, para que os munícipes tivessem garantia de uma educação de qualidade e socialmente referenciada. A Prof<sup>a</sup>. Yoshie recorda,

*"Foi o Mauro Bragatto [Prefeito na época] que implantou a legislação, nomeou os Conselheiros, sendo que o Secretário era o Pedro Rotta. Foi na época do FUNDEB, FUNDEF e a municipalização, sendo que a Rose Neubauer [Secretária de Educação do Estado] ficava apontando o dedo para nós e dizendo: 'vocês têm que municipalizar porque Prudente é um polo exemplar', eu não sei mais o quê? Aí o Conselho foi estudando o que implicava a municipalização e nós fizemos isso durante um ano e meio e a pressão era forte (...) O Pedro firme do nosso lado e o Mauro também, eu preciso reconhecer isso! Por mais que o Mauro fosse íntimo do governo estadual, ele nunca falou nada que fosse contrário à uma decisão que o Conselho estudava e propunha, e com isso nós fomos resistindo até quando deu".*

A Professora continua referindo-se à sua atuação no Conselho municipal e enfatiza o quanto os membros contribuíram para a compreensão e gestão do processo de municipalização das escolas estaduais que se implantava na cidade, *"passamos a verificar as planilhas das escolas e ver quais tinham salas ociosas, para a gente poder dizer que aquela poderia ser municipalizada"* e reitera que os estudos realizados no âmbito do Conselho tornaram-se importantes e decisivos para a reflexão acerca desse processo e a sua devida implantação em Presidente Prudente.

A Prof<sup>a</sup>. Yoshie relembra que no bojo desse processo de municipalização havia uma enorme preocupação do município com a alocação e ampliação das escolas de

Educação Infantil e recorda, *"tinha uma demanda de mais de quatro mil alunos"* e reitera, *"escolhemos onze escolas no município todo, onde tinha maior aporte físico, para que nós pudéssemos criar para a Educação Infantil"*.

Emerge nas memórias da Prof<sup>a</sup>. Yoshie a consciência do seu papel à frente do Conselho municipal e afirma o quanto o grupo de Conselheiros da época ajudou na construção de uma cultura de gestão e administração responsável e comprometida com uma educação de qualidade, sem abrir mão dos direitos dos cidadãos, principalmente as crianças e jovens do município de Presidente Prudente. Valoriza as propostas e a concepção de educação relacionadas à sua política de gestão do Conselho e lembra, *"com isso a gente foi agregando essa cultura na rede"*.

No entanto, recentemente, com a intenção de retomar sua participação como Conselheira, nos lembra que teve uma grande frustração e recorda-se que o conselho mudou, pois, *"agora, há pouco tempo, eu voltei ao Conselho, mas eu desisti, porque aquilo virou um 'braço do sindicato' ou um 'braço da SEDUC' e eu disse, 'não é para isto que estou me prestando', eu sou professora da UNESP"*, e mais uma vez nossa intelectual assume uma postura crítica rigorosa, como é a sua marca pessoal e profissional. Sobre o atual Conselho municipal de educação ela afirma que o mesmo deveria voltar-se para aglutinar os cidadãos, dos mais variados seguimentos e discutir, democraticamente, a educação do município.

Segundo a Prof<sup>a</sup>. Yoshie, o espaço público de um Conselho de educação não pode tornar-se um veículo de manipulação política, mas sim, um espaço de reflexão e debate sério, rigoroso e comprometido com a construção de uma educação de qualidade e voltada ao desenvolvimento dos sujeitos que encontram-se nas escolas, desde a educação infantil, passando pela escola básica e ensino médio, sem perder de vista o ensino superior, pois a população merece o que há de melhor em termos de qualidade educacional, reforça.

Pedimos para que a Prof<sup>a</sup>. Yoshie nos falasse sobre o Fórum Municipal de Educação, outra instância coletiva importante da cidade, em que ela tem uma participação muito significativa e atualmente é a sua Presidente. A Professora nos diz que essa instância, muito importante nos destinos da educação municipal, é uma figura criada por Lei, que congrega membros de diversas entidades municipais e representantes da Secretaria municipal e estadual de educação, membros das diferentes

universidades da cidade, representantes de sindicatos e associações profissionais, membros das escolas municipais e estaduais e ainda membros da comunidade escolar como pais e responsáveis, dentre outros representantes municipais, onde, basicamente, se regulamenta e monitora o Plano Municipal de Educação.

A entrevistada ressalta ainda que o sentido do Fórum municipal aproxima-se do Fórum nacional qual seja, de regulamentar, regular e colocar em ação os desígnios do Plano Nacional de Educação e seu cumprimento pelo município e afirma, *"então, nós estamos fazendo isso e, além de Presidente, eu estou na Sub-Comissão do Ensino Superior"* e nos lembra da participação de seus orientandos e colegas da UNESP ao seu lado nesse importante espaço de debate que é o Fórum municipal de educação.

A disposição da pesquisadora e militante política em defesa da educação no âmbito da UNESP-Presidente Prudente e no município é uma forte marca de seus atos, sendo que as suas memórias reforçam que esta característica sempre foi um divisor de águas em sua vida profissional, vez que a Prof<sup>a</sup>. Yoshie sempre procurou pautar suas decisões e ações em valores éticos profissionais e humanos essenciais, fato que evidencia o papel político ilibado e de compromisso com a escola pública e os sujeitos que a ela pertencem e reitera categoricamente que *"é preciso ocupar esses assentos para fazer alguma coisa para a comunidade"* e reforça o quanto as políticas públicas precisam nascer das necessidades de educação da população.

É importante dizer que nas suas memórias, nossa intelectual permite vir à tona uma função de relevância nacional, ao ocupar cargo de especialista junto a Comissão de implantação dos Cursos Normal Superior no Brasil e lembra,

*"Fui nomeada para a Comissão de especialista na formação de professores, foi quando mudou a LDB e aí a gente tinha que implantar o Curso Normal Superior. Eu fui defensora do Curso Normal Superior e batia de frente com o Libâneo [José Carlos Libâneo], eu era favor, junto com o Professor Alberto Albuquerque Gomes e outros colegas daqui da UNESP e outras universidades".*

Recorre um pouco mais às memórias do tempo em que atuou na Comissão de especialistas para a formação de professores e recorda-se da mudança da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e o seu papel na discussão, organização e supervisão do processo de implantação do Curso Normal Superior. As memórias de nossa intelectual retomam a interlocução e debates intensos sobre a questão e,

sobretudo, o seu compromisso político como intelectual a favor de uma formação de professores diferenciada e referenciada socialmente e recorda,

*“Eu fui defensora do Curso Normal Superior com 3200 horas só para formar Educação Infantil ou anos iniciais, projeto orgânico articulado e nada de formar cinco coisas ao mesmo tempo. Isso nós implantamos e aí nesta fase, eu escrevi muito e ainda fazia essa ação de fiscalizar no Brasil inteiro, se a norma estava sendo cumprida ou não. Fui para Amazônia, Rio Grande do Sul e muitos outros lugares, viajei muito”.*

A Prof<sup>a</sup>. Yoshie lembra de importantes nomes da educação que estiveram com ela nesse processo de discussão e implantação e supervisão dos Cursos Normal Superior e recorda,

*"A Laranjeira [Maria Inês Laranjeira da UNESP-Bauru] era ponta firme ao meu lado (...) e isso foi na época do governo do Fernando Henrique Cardoso em 1999, e a minha atuação foi até 2001, na época o ministro era o Paulo Renato e nas Comissões tinha Luís Dourado, Batista, Linda Chaibe, Helena Freitas, Libâneo e Amélia Bordaça dentre outros nomes da educação”.*

Terminando a nossa entrevista a Prof<sup>a</sup>. Yoshie se recorda da sua participação na REDEFOR que envolveu docentes da UNESP ao lado de docentes da USP, UNICAMP e PUC e a Secretaria de Educação do Estado para a formação de professores em São Paulo e lembra, *"foi a primeira estrutura de educação a distância, onde a gente dava aula para 7 (sete) polos no Estado inteiro"*. Nossa intelectual lembra-se, também do PARFOR presencial, projeto de formação de professores em Pedagogia, por ela coordenado e realizado na UNESP-Presidente Prudente.

Terminada a entrevista com a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Yoshie Ussami Ferrari Leite após mais de duas horas de agradável conversa sobre a educação, pedagogia, formação de professores, políticas públicas e, sobretudo, desenvolvimento e melhoria da escola pública, nós entrevistadores nos sentimos plenamente satisfeitos com a qualidade dos conteúdos abordados e nos despedimos, agradecendo a sua participação na tese e, sobretudo, agradecendo a sua atuação ao longo de todos esses anos de luta, dedicação e defesa da educação e da escola pública.

A Prof<sup>a</sup>. Yoshie, marca e demarca espaço de destaque na educação de forma geral e, especificamente no interior da UNESP de Presidente Prudente junto ao Departamento de Educação e ao curso de Pós-graduação em Educação, como lutadora



incansável, de absoluta competência técnica e compromisso ético e político em defesa de uma educação de qualidade e de uma escola que acolha e atenda às necessidades dos filhos da classe trabalhadora, principalmente as crianças e jovens que encontram-se na escola pública.

#### **6.4 As memórias do processo histórico e atuação na pós-graduação em educação da UNESP-Bauru do Prof. Dr. José Misael Ferreira do Vale**

O Prof. Misael nos recebeu em sua casa em Bauru no seu escritório de trabalho, um espaço pequeno, aconchegante e repleto de livros. Temos clareza que o Prof. Misael representou e ainda representa uma referência no campo da Educação no interior da UNESP e, apesar de aposentado, encontra-se em franco processo de produção intelectual e nos mostra o seu último livro, em fase de conclusão. Suas características pessoais e de professor atencioso, calmo, embora rigoroso e crítico, além de empenhado trabalhador intelectual junto aos Cursos de Graduação e Pós-Graduação, sobretudo pelo seu compromisso com uma formação de qualidade aos seus estudantes, fatos que imprimem à sua trajetória algo peculiar e própria de um educador necessário, imprescindível e inesquecível.

Nosso intelectual, o Prof. Misael, concedeu-nos a sua entrevista dialogada resgatando suas memórias de forma tranquila e fluida, como devem ser as conversas educativas. Falou-nos sobre os principais temas educativos que permearam a sua vida acadêmica e, sobretudo, sobre a sua inserção na educação escolar como professor e diretor e sobre a sua chegada à UNESP e seu compromisso em desenvolver um trabalho de qualidade e diferenciado educativa e socialmente.

As suas primeiras memórias nos remetem à sua educação escolar e o quanto foi significativa para a construção de sua identidade como educador. Nosso intelectual lembra, com muito orgulho, da sua chegada à UNESP:

*“Antes de trabalhar no ensino superior eu morava em São Paulo e trabalhava na Secretaria da Educação. Era Supervisor da equipe técnica de estudos de rendimento escolar do ensino primário. Fiz um trabalho bom lá na Secretaria da Educação. Criei algo que considero importante na minha modesta bibliografia e biografia. Criei os grupos de reforço específicos, chamados de GRE. Foi um trabalho buscando ajudar os alunos de baixo rendimento. Então, o Grupo de Reforço Específico atendia aos alunos do ensino primário com rendimento abaixo*

*da média em Matemática e Língua Portuguesa, língua pátria como a gente chamava na ocasião”.*

Perguntamos sobre o ano que ocorrera esses acontecimentos em sua vida, e nosso intelectual foi mais a fundo em suas memórias e relatou a época que era diretor de Grupo Escolar na Grande São Paulo e por conta de suas práticas e atitudes comprometidas com a educação, foi reconhecido pelo Inspetor de ensino da época e recorda,

*“Nós estamos por volta de 1970. Eu era Diretor de Escola; fiz um trabalho bastante razoável no Grupo Escolar de Vila Ramos, em Franco da Rocha, Grupo que atendia os filhos dos funcionários que trabalhavam no manicômio judiciário. Do grupo escolar eu avistava lá no alto do morro o manicômio e neste lugar fiz um trabalho bom e isso chamou a atenção do Delegado de Ensino da 4ª delegacia e do Inspetor de Ensino que naquela ocasião era o prof. Biondo”.*

Nosso intelectual recorda-se de sua preocupação com o trabalho da professora junto à sala de aula, e, no sentido de ajudá-la com alguma dificuldade que encontrava, assim como para acompanhar o rendimento dos alunos e, assim, em suas memórias emergem atos de trabalho. *“Certa vez eu estava vendo os cadernos dos alunos em visita pelas salas de aula, quando via os cadernos dos alunos, não no sentido de chamar a atenção, mas acompanhar e dar força para a professora”.* O Prof. Misael recorda-se,

*“Nesse dia estava na classe da professora Edith e apareceu a servente do Grupo, a dona Aurora, e disse ‘professor, o Inspetor está aí!’ e eu disse ‘diga para ele que já vou atendê-lo’. Ela vai até lá e fala que eu estava em sala de aula, aí ele veio até à sala, não esperou que eu fosse até ele, e conversou com os alunos do primário do 3º ano e até ensinou uma música infantil para os estudantes, depois fomos para a diretoria da escola. Chegando na diretoria O inspetor falou ‘puxa vida!’ pela primeira vez encontrei um diretor na sala de aula”*

O Prof. Misael nos lembrou por meio de suas memórias, que as boas práticas no Grupo Escolar em Franco da Rocha/SP chamaram a atenção, dado o seu compromisso com os sujeitos da escola, desde os professores como também os estudantes e nos narra porque o Inspetor visitou sua escola,

*“Fez um termo de visita elogioso, depois me disse: ‘manda imediatamente a ata para a Delegacia [de Ensino]. Sabe! a repercussão disso foi boa, muito boa. Bom! eu creio que fazer a coisa honesta é tudo para gente, porque assim as coisas acontecem; depois deste episódio passei a ser um diretor ainda mais ativo e isso redundou na minha ida futura para a*

*Secretaria da Educação (SP). O Grupo Escolar era de Franco da Rocha, mas estava ligado/subordinado à 4ª delegacia da capital. O professor Jair era o chefe da delegacia e por indicação dele fui parar em São Paulo".*

O Prof. Misael recorda que em decorrência do seu trabalho na Delegacia e sua preocupação com o desenvolvimento dos professores, para a efetivação de um ensino de qualidade para os estudantes no interior das escolas do Estado de São Paulo, lembra que era muito requisitado para oferecer orientações, como nos narra, *"eu era muito requisitado pelos Delegados de Ensino para ir a várias Delegacias e eu conheci praticamente o Estado todo".*

Nosso intelectual comenta que em meio às suas viagens para as diferentes cidades do Estado de São Paulo e por conta da sua atividade junto às Delegacias de Ensino, a sua atuação chamou a atenção dos Delegados do Ensino Superior, como recorda,

*"O Professor Doutor Jorge Nagle, que era Diretor em Araraquara, me procurou para convidar-me a trabalhar lá, na sua Faculdade. [Ocorre] que neste dia não estava, porque eu era muito requisitado para reuniões pedagógicas pelos Delegados de Ensino." (...). O diretor do IBILCE de São José do Rio Preto foi à Secretaria, e deu certo de me encontrar e me disse, 'eu quero você lá na minha unidade' na minha faculdade; eu esqueci o primeiro nome dele, o sobrenome era Volpi, formado em matemática em Presidente Prudente. Fora designado para a Direção do IBILCE-SJRP.*

É assim que nosso intelectual começa uma nova fase em sua carreira e dirige-se para o IBILCE e nos narra,

*"Comecei a trabalhar no ensino superior em São José do Rio Preto no IBILCE, mas comecei como "auxiliar de ensino", situação que nem fazia parte da carreira docente, era uma função de iniciante!. Eu morava em São Paulo e viajava à noite, pegava o ônibus Cometa a meia noite e chegava lá em São José às 6 (seis) da manhã e começava a dar aula às 8 (oito) horas no curso de Pedagogia".*

No entanto, para investir em sua carreira no Ensino superior, o Prof. Misael pede exoneração do Estado do cargo de Diretor de Escola; lembra que nessa época, estava atuando na cidade de Avaí/SP e morando em Bauru, pois havia deixado São Paulo por conta de apelo familiar e pelo fato de a viagem de Bauru para São José do Rio Preto ser mais rápida.

O prof. Misael recorda-se, ainda, que é nesse período que sente a necessidade de procurar o curso de mestrado, vez que desejava aprofundar seus estudos e melhorar o seu cargo no IBILCE e nos narra,

*"Eu pensei, auxiliar de ensino! eu não posso ficar nisso, preciso ingressar na carreira acadêmica e fui aprovado no mestrado na USP, tendo como orientador o Professor Doutor José Augusto Dias, excelente professor, e a minha dissertação foi sobre o 'grupo de reforço específico', que eu havia realizado na época da Secretaria".*

Nosso intelectual recorda-se que foi aprovado com elogios pelo trabalho realizado na dissertação, sendo a sua banca, segundo suas palavras, *"só feita de Josés: José Misael Ferreira do Vale, José Augusto Dias, José Mário Pires Azanha, José Melquior e isso aconteceu em 1976 na USP"*.

O Prof. Misael nos conta que nessa época ocorreu a transição dos Institutos Isolados para a criação da UNESP e narra um importante e marcante fato em sua vida,

*"Neste contexto aconteceu uma "barbaridade", pois a UNESP, que ainda não era UNESP e sim Institutos Isolados, no ano de 1976, quando estava no IBILCE, em Rio Preto e um professor, da FOB [Bauru], o Professor Doutor. Luís Ferreira Martins, que era Coordenador dos Institutos Isolados do Estado de São Paulo, realiza a criação da UNESP".*

Nosso entrevistado, nesse momento da conversa, salienta que a medida era política e voltada a determinados interesses de classe e narra,

*"Isso, na verdade, era uma política que já sinalizava para a privatização. Eu não deixo me enganar em relação a isso, uma política para diminuir o Estado e aumentar a iniciativa privada na educação. Isso criou no Estado de São Paulo os empresários da educação particular, a origem está aí".*

E retoma a história da criação da UNESP e as transformações que esse processo possibilitou e recorda-se,

*"Mas, o Professor Doutor Luís Ferreira Martins pensou "não vamos duplicar os meios para fins idênticos", era já a política economicista daquele período "malufista", e aí, os cursos de Pedagogia sofreram baixa e, então, ele estabeleceu o seguinte, que na Pedagogia os Centros de Excelência em Educação seriam mantidos em Araraquara e Marília. O curso de Presidente Prudente fechou, assim como o de São José do Rio Preto e Rio Claro".*

Nosso intelectual salienta que o encerramento dos cursos de Pedagogia em Presidente Prudente, São José do Rio Preto e Rio Claro indicavam sinais ao setor privado e suas memórias, muito coerentes, resgatam a crítica dirigida aquela empreitada voltada ao setor privado, o que, de certa forma, como também revelam suas memórias, causou grande indignação e surpresa, dada a política de contenção de despesas do Estado e o cenário aberto para o mercado privado em educação.

No entanto, o Prof. Misael, interessado em continuar avançando na sua área profissional, mantém-se firme nos seus propósitos e vivencia todo o processo de efetivação da nova UNESP, como nos lembra,

*"Continuando na história, o que aconteceu logo depois? O senhor Ferreira Martins disse o seguinte, 'os professores do curso de pedagogia deverão optar ou por Araraquara ou Marília' e eu escolhi Marília, pela questão da quilometragem. Eu não conhecia ninguém em Marília, conhecia lá em Araraquara o Doutor Jorge Nagle. Do ponto de vista funcional Araraquara era melhor, pois Marília era um campus desconhecido, com muitos interesses locais. O professor de Administração Escolar já era antigo na casa".*

O Prof. Misael comenta que precisou trabalhar muito para conquistar espaço de atuação no curso de Pedagogia em Marília e reitera,

*"Eu comecei a trabalhar em Marília, com o curso de Pedagogia já consolidado e acredito que fiz um trabalho muito bom, produzi muito, tanto é que publiquei um livro que se chama "Estudos de Educação Escolar", onde estão inseridos os artigos mais importantes que produzi em Marília e depois em Bauru. Este é um livro que já está à disposição dos interessados". Pode ser encontrado nas Bibliotecas Universitárias locais.*

As memórias do nosso intelectual são de convicção do trabalho realizado no novo campus da UNESP em Marília e nesse momento, considerando a sua passagem pelo IBILCE e sua chegada em Marília, questionamos sobre a sua aproximação com a teoria marxiana, justamente por conta do grupo marxista antigo que se encontrava em São José do Rio Preto. No entanto, seu aprofundamento na obra crítica ocorre com a chegada ao mestrado e seu aprofundamento no doutorado na PUC/SP como orientando do Prof. Dermeval Saviani e recorda, *"o meu doutorado foi na PUC de São Paulo, quando eu conheci o Saviani e fiquei muito seu amigo, hoje ele é quase um irmão, o orientador da tese de doutorado".*

Sobre o ambiente progressista em São José do Rio Preto e a chegada do Prof. Misael no mestrado da USP e posteriormente, o seu aprofundamento teórico e metodológico no doutorado da PUC de São Paulo, demarcam em suas memórias e consciência, o resultado dos sentidos que este momento lhe proporcionou como docente e pesquisador, as boas relações e amizades que construiu e retoma a sua história,

*Bom! Para não perder a trajetória da história, ou seja, em Marília conheci uma pessoa que estava na mesma condição da minha, mas com vantagem, porque ele conhecia o pessoal de Marília, era o Professor Celestino Alves da Silva Júnior. Ele estava em Presidente Prudente e precisava ir para Marília, a ida dele para Marília foi a melhor coisa que aconteceu, sem dúvida, ter a amizade do Professor Celestino foi sensacional! Eu até escrevi um livro, que está para ser publicado e que fala da saga do professor, onde eu conto a minha história, e ele (Celestino) faz a introdução, eu quase choro ao ler a introdução do meu livro!. Ele conta tudo, me conhece de longa data, eu trabalhei com ele e produzimos muita coisa juntos, ele sempre me valorizou!”.*

Memórias que se estendem até a sua adaptação em Marília, o nosso intelectual esclarece que trabalhou com a disciplina 'Administração Escolar', o que para ele foi tranquilo, afinal a sua experiência como Diretor de escola o ajudou muito e demonstra muito orgulho pelo trabalho inovador realizado com a turma no curso de Pedagogia, quando nos narra que *"dizem que foi a primeira vez que os alunos foram visitar as escolas, além disso fizeram uma pasta com as coisas importantes que ocorriam na escola, ou seja, coisas que o diretor encaminhava, o importante era observar a administração”*.

Solicitamos mais detalhes sobre essa inovação, memórias que revelaram, já naquela época, o modelo coerente para a escola pública, tal como nos lembra nosso intelectual,

*“Eu consegui um ônibus da reitoria para ir conhecer o CIEPS no Rio de Janeiro, eu arrebanhei todos os alunos da Administração, mais o prof. Paschoal Quaglio foi junto conosco, ele pode confirmar as preocupações. Fomos visitar o CIEPS porque naquela ocasião eu defendia, como defendo até hoje, a escola integral. Naquele tempo a esquerda não sabia de escola integral e eu já defendia a escola integral, eu dizia que era melhor o aluno estar dentro da escola do que na rua [e reitera], o projeto do Darcy Ribeiro foi algo muito interessante!”.*

Assim, nosso intelectual, dado o seu empenho e muito trabalho inovador em 'administração escolar' no curso de Pedagogia, ganha espaço e consideração na FFC/UNESP-Marília e, nesse processo, conquista o seu lugar no curso de doutorado pois, *“não poderia ficar só como professor assistente mestre, precisava conseguir o doutorado e fui para a USP [caminho natural pois havia feito o mestrado lá] e conta que fez a seleção, não foi aceito no entanto, procurou a seleção da PUC/SP, pois na época era o grupo mais progressista em educação no país, certamente lá se encontrava, curso que era Coordenado pelo Professor Doutor Dermeval Saviani e se recorda, "na PUC eu fui aceito e o meu orientador foi o Saviani e produzimos uma tese que trabalha o problema do Valor e Educação quanto então estudei a questão do valor econômico, baseado na filosofia e sociologia".*

E relembra fatos importantes de suas memórias como estudante de doutorado e afirma que, *“na PUC comecei a ler e me encantei com o Capítulo primeiro do Livro primeiro de Marx e comecei a estudar e aprofundar na obra de Marx, isso por conta, da filosofia da ciência”.*

E reitera a importância dos estudos marxianos em sua formação de doutorado ao afirmar que passa a estudar e compreender a importância dessa reflexão para entendermos o modo de produção capitalista, adentrando na questão teórico-filosófica que embasou as suas reflexões desde então e nos lembra que,

*"No meu modo e análise pessoal, Marx, lança o fundamento e, então, descobri o seguinte, 'Marx estava ligado a uma visão científica típica do século XI. Ele faleceu em 1883, e quando nós falamos de capitalismo é preciso saber qual é o ponto e o princípio teórico que permite analisar o capitalismo. Porque a ciência é isso, seguindo o velho Aristóteles: “não existe regressão infinita”, você vai regredindo e chega a um ponto que você para ali. É o princípio. No caso do sistema econômico, no modo de produção capitalista, muitos vão dizer que o ponto inicial é o lucro/a troca, pode ser outro princípio, por exemplo, a produção. Aí o que acontece, para Marx “o princípio está na mercadoria”. O ponto inicial de análise do modo de produção capitalista está na mercadoria, ou seja, você só pode compreender este sistema compreendendo a produção da mercadoria”. Tudo passa a ter sentido quando o modo de produção atual é compreendido como o mundo da mercadoria.*

O Prof. Misael mostrou-nos que conhece os fundamentos teóricos marxianos desde as suas memórias que dão à palavra muita essência, mas também é importante

que se diga que a palavra é um objeto portador de memória coletiva e nosso intelectual, em sua humildade cortês, fala de uma categoria essencial para a discussão, algo que outros já tinham revelado, mas que encontrou o seu ponto de partida e reitera: *“Marx já era dialético ali, quando coloca o valor de uso e o valor de troca, como a marca da mercadoria, o que é interessante, porque valor de uso vem de Aristóteles e Marx lia muito Aristóteles”*. E nos esclarece a questão teórica fulcral marxiana ao afirmar que, *“eu encontrei lá na mercadoria a síntese dialética de valor de uso e valor de troca, eu já pensava muito no que estava lá, ou seja, a síntese dialética”*. *A Educação é mercadoria e como tal, síntese dialética entre quantidade e qualidade além de valor de uso e valor de troca.*

Neste momento da entrevista, ainda resgatando memórias do doutoramento realizado na PUC/SP e a importância dos encontros intelectuais lá realizados com a teoria crítica da educação e com intelectuais críticos e progressistas em um contexto histórico *sui generis* naquela universidade e que reuniu intelectuais de peso, dentre eles Paulo Freire. Perguntamos sobre a sua aproximação com o eminente educador brasileiro da 'Pedagogia do Oprimido', e as memórias do Prof. Misael relatam a amizade que nutriu como o Educador:

*“Sim, eu fiquei amigo dele [Paulo Freire], eu o convidei ao estar em São Paulo, para fazer uma conferência aqui no município de Bauru, quando a Professora Adriana J.Ferreira Chaves era Secretária Municipal da Educação de Bauru. A palestra foi na USC (Universidade do Sagrado Coração de Bauru)”*

E recorda ainda o momento em que foi a São Paulo para convidar Paulo Freire e ainda apresentar-lhe um artigo sobre o eminente educador brasileiro e nos narra,

*“Então, fui a São Paulo fazer o convite, eu e a professora Ana Maria Daibem, na época eu tinha escrito um texto sobre o Educador Paulo Freire. Disse a ele 'professor, eu escrevi algo sobre o senhor, eu gostaria que lesse antes, para ter o seu aval e eu poder publicá-lo!'. Deixei com ele o artigo e também fizemos o convite para ele palestrar em Bauru e me lembro, esse evento foi um marco na cidade, hoje está um pouco esquecido, mas o fato é esse, marcou época!”*

Após esse importante resgate da presença de Paulo Freire em Bauru, nosso intelectual retoma as memórias do doutorado na PUC e lembra-se da postura serena do seu orientador, o Prof. Saviani ao recordar que, *“em conversas com o Saviani, você não*



*sabe de início, se está bom ou não o que você está propondo, pois ele só ouve, só ouve e não diz nada! Mas, ele aceitou minhas ideias e fizemos um bom trabalho" (risos!).*

Nosso intelectual se recorda em suas memórias de importante amizade à época com o Professor Doutor Rodolf Lenhard, defensor do liberalismo, isso para se remeter aos seus estudos sobre a obra de Karl Marx e o quanto foi provocado para isso, como nos narra,

*"Preciso contar um fato interessante, em Marília eu era muito amigo de um professor de Sociologia da Educação, o professor Rodolf Lenhard, falecido; ele era professor em São José do Rio Preto, mas depois ele foi para Marília. Uma vez eu perguntei porque ele defendia o liberalismo, eu conversava muito com ele, e ele me considerava muito! Ele dizia 'como você, com essa idade, sabe essas coisas?', ficava admirado o Lenhard! e depois eu perguntei 'e o Marx professor, o senhor não lê?', eu preciso perguntar, afinal de contas ele era alemão, e ele respondeu, 'em minha juventude eu estudei muito economia política, mas depois eu a deixei', e destacou, 'foi economia política', e continuou, 'O Marx tinha uma visão moral da sociedade' e isso me estranhou, porque os marxistas diziam que o verdadeiro Marx era científico, aquele que elaborou os fundamentos da economia política; essa fala do Prof. Lenhard me estranhou! Isso ficou na minha cabeça, que Marx era um pensador importante, mas que tinha uma visão moral da sociedade, e assim, fui ler mais, conhecer mais!".*

Sobre os seus atos e feitos na FFC/UNESP-Marília perguntamos ao nosso intelectual sobre o evento da Pedagogia Histórico-Crítica, realizado no final da década de 1980 em Marília, o 'Simpósio de Marília'. Pedimos que nos desse mais detalhes sobre esse evento, afinal, existia outro enunciado por trás daquele que seria o primeiro evento da Pedagogia histórico-crítica. As memórias do Prof. Misael mostraram que era preciso sair em defesa de algo que representava muito valor, além de reconhecer que o mérito maior do evento deveria ficar com Professor Doutor Celestino, um dos principais organizadores e recorda,

*"Foi um marco, um marco importante! Eu estava em Marília e percebi que havia uma campanha muito forte contra o Saviani, uma campanha para desvalorizar! No Brasil é isso, você não pode criar alguma coisa que você vai ser desvalorizado, triste isso! Eu percebi isso".*

O Prof. Misael reitera,

*"Acho que o Professor Celestino não se lembra, mas eu o chamei de lado e disse 'está acontecendo isso [campanha contra*

o Saviani], *porque nós não criamos um evento?* e o mérito foi da ação do Professor Celestino, porque ele organizou a atividade ao aceitar a minha ideia. Eu semeei a ideia quando disse a ele que *talvez fosse interessante fazer um evento sobre a Pedagogia histórico-crítica*, mas a questão de mérito, o mérito é dele [do Prof. Celestino que foi o organizador do Simpósio de Marília]. Eu escrevi um texto *“Diálogo aberto com Saviani”* por conta deste evento e eu tenho o livro comigo *Dermeval Saviani e a Educação Brasileira: O simpósio de Marília*, organizado pelo Professor Celestino! Um marco na Educação!

Nosso intelectual resgata memórias relacionadas aos comentários favoráveis do Prof. Saviani sobre o evento e especificamente sobre o seu texto e nos narra que,

*“O Saviani ficou muito satisfeito com o meu texto, ficou emocionado, ficou muito satisfeito! Eu também fiquei, porque prezava muito a honestidade do Saviani, a postura, o seu rigor intelectual. Então foi bom, lembrar disso, pois o evento foi um marco lá na UNESP de Marília”.*

Ainda referindo-se ao contexto vivido na UNESP-Marília, as suas memórias voltam-se para a criação da Pós-Graduação. Segundo o nosso intelectual esta proposta provocou estranhamento no Coordenador do Curso, o Prof. Celestino, pois fugia da sua especialidade que era 'Administração Escolar'. No entanto, procurando novas possibilidades de estudos e pesquisas afirma, *“eu apresentei uma disciplina sobre educação popular, que era a influência que vinha do Professor Paulo Freire”.*

O Prof. Misael se recorda do grande amigo e educador ao nos narrar que,

*“Eu apresentei a disciplina sobre educação popular, pois tinha influência do Paulo [Paulo Freire] e também pelas conversas que mantinha com ele. Fiquei amigo do Professor Doutor Paulo Freire e quando ele me encontrava, fazia uma festa! Enfim, apresentei a disciplina “Educação Popular: um desafio, educacional, moral e político”; trabalhei firme nesta disciplina na UNESP de Marília”.*

Nosso intelectual lembra que essa nova disciplina abriu possibilidades, sobretudo para os docentes da UNESP-Bauru, dirigirem-se para a Pós-graduação em Educação da UNESP-Marília e nos lembra:

*“Comecei a trabalhar firme na disciplina e chamei o pessoal de Bauru, pois, para a UNESP de Bauru se não houvesse a titulação rápida dos professores, perderiam terreno, precisavam da titulação. Muitos professores [da UNESP-Bauru] foram para Marília, eu cito o Djalma Pacheco de Carvalho, Edson Morais Maitino, Clodoaldo Meneguello, Antonio Francisco Magnoni, Lourenço Magnoni Júnior, a Elenita R. Tanamachi bem como, a*

*Ana Maria Daibem minha orientanda e outros docentes de Bauru”.*

Nosso intelectual, antes de chegar a esta outra fase, reforça a necessidade de retomar as memórias sobre o curso de Pós-graduação de Marília e relembra,

*"O foco na UNESP de Marília, na verdade, incidia sobre quatro pessoas: Professor Doutor Wilson de Faria, que foi o primeiro Coordenador e o Professor Doutor Celestino Alves da Silva Júnior, também o Professor Doutor Sadao Omote da Psicologia e eu. Então, participei do projeto da pós-graduação, mas não comecei a lecionar de imediato. Nesse ínterim, o Professor Wilson de Faria deixa a Coordenação e o Professor Celestino assume a Coordenação; e, com essa mudança, a pós-graduação deslanchou, mercê da capacidade de organização do Professor Celestino. Logo depois comecei a oferecer a disciplina sobre Educação Popular que comentei anteriormente e orientei o pessoal que produziu bastante para a UNESP de Bauru”.*

Enfim, nosso intelectual, após 35 anos de trabalho na educação desde a escola primária até chegar ao ensino superior, resolveu pedir a aposentaria, isso no ano de 1988, quando deixa a UNESP-Marília para, no meio do ano de 1988, chegar à FC/UNESP-Bauru e recorda que, *"pela via da CLT vim trabalhar em Bauru, a convite do Professor Djalma, Professor Penteadó, Professor Celso Zonta e não me lembro quem mais, já me foge à memória outros amigos que punham fé no meu trabalho”.*

Perguntamos ao Prof. Misael se quando de sua chegada na UNESP-Bauru já existia a discussão sobre a criação do curso de Pedagogia e suas memórias revelaram que o curso foi uma conquista processual e que se efetivou durante a sua gestão como Diretor da Faculdade de Ciências da UNESP-Bauru, como nos narra, *“O curso de Pedagogia é de outro momento e está relacionado ao tempo que fui Diretor [da FC-UNESP-Bauru] e acho que fui um bom administrador, ter criado os cursos de Pedagogia e de Química. Defendia o princípio de que todo Departamento deveria ter um curso de licenciatura”.*

Sobre as memórias em relação à FC/UNESP-Bauru, lembramos o nosso intelectual sobre o seu pioneirismo na idealização do 'Centro de Educação', um grupo de estudos ligado ao Departamento de Educação, que reunia docentes e estudantes das diferentes licenciaturas existentes no campus de Bauru. Torna-se importante lembrar que o campus da UNESP-Bauru havia sido encampado recentemente e a iniciativa do Prof. Misael com o 'Centro de Educação', isso durante os anos de 1989/90, procurava

viabilizar um espaço de reflexão científica, voltado a iniciar os docentes e estudantes do campus, na esfera dos debates sobre as pesquisas educacionais que ocorriam no âmbito nacional, com o objetivo de qualificar criticamente os conhecimentos e reflexões sobre a Educação.

Nosso intelectual reafirma a importância do 'Centro de Educação' e acredita que lá encontrava-se o germe dos cursos de Pedagogia e também da Pós-graduação, ainda que em um tempo distante e, nesse momento, suas memórias o levam ao seu período de Diretor da FC-UNESP-Bauru e do processo de construção e desenvolvimento do Departamento de Educação e a criação dos cursos de Química e Pedagogia e, em seguida do curso de Pós-graduação em Educação para a Ciência, como nos narra,

*"O Departamento de Educação era o responsável pelas licenciaturas e eu como Diretor falei, 'Olha! Tudo bem, continuem com as licenciaturas, nada a se opor, tem que ser assim. Agora, precisamos criar um curso de Pedagogia'. Assim como a Psicologia que tem o seu curso e o seu Departamento, os outros [Departamentos] também deveriam ter seu curso. Então, um dos sucessos que eu posso dizer que obtive na área da administração foi justamente ter conseguido uma façanha, porque, convencer o Conselho Universitário em São Paulo para se criar o curso de Pedagogia e o curso de Química foi uma façanha! Uma façanha! [ênfatisa] e isso pode ser creditado à minha pessoa e à compreensão do Conselho Universitário. Sem falsa modéstia! [valorizando o seu papel nesse processo]"*.

Em relação ao curso de Pós-graduação em Educação para a ciência, nosso intelectual revelou que a conquista deste ocorreu também, com muita ação política, como nos relata, *"quando era Diretor e também professor do Departamento [de Educação], surgiu à oportunidade de criar a Pós-Graduação em Educação para a ciência. E aí trabalhei bastante!"*. Resgata memórias importantes desse processo e se recorda de uma fala do antigo Reitor Professor Doutor Milton Landin, *"Olha Misael! o Programa de Ensino [para a Ciência] tem que ser lá de Bauru, porque lá está a sede das licenciaturas, então, uma pós-graduação em Educação para a Ciência tem que ser de lá, de Bauru!"*.

Foi uma grande responsabilidade orientada para o nosso intelectual, que abraçou veementemente e suas memórias revelam, que na época, houve muita apreensão, pois poderia haver resistência quanto à instalação do curso e nas palavras do Prof. Misael, muitos poderiam ficar enciumados com a escolha de Bauru e nos narra,

*"Um dado importante, vamos dizer assim, antes de instalar a Pós-Graduação do Ensino de Ciências, foi o fato de o Professor Doutor Antônio Manuel dos Santos Silva, que ainda não era Reitor, era Pró-Reitor de Pós-Graduação, me chamou e disse 'Misael! eu vou reunir todos os professores de Educação da UNESP em Bauru, porque a Pós-Graduação que nós queremos montar lá, tem que ser multi campi!'. Lembro bem disso, o Prof. Antônio Manuel dizendo que a Pós tinha que ser multi icampi e que nós iríamos nos reunir lá em Bauru [para discutirmos essa questão], e que eu iria ser o Coordenador deste encontro".*

O Prof. Misael, diante desse desafio e respaldado institucionalmente, assume a tarefa de viabilizar esse processo de discussão e futura implantação do curso de Pós-Graduação para a Ciência no campus da UNESP-Bauru e se recorda, *"na época em pensei, 'puxa vida, que "barbaridade", aguentar esse pessoal' (risos!), pois já havia uma predisposição contra o campus de Bauru, por conta da encampação"*; no entanto acata o pedido do Pró-reitor de Pós-Graduação e se dispõe, ao lado de vários outros docentes do campus, a discutir sobre o curso de Pós-Graduação em Ensino de Ciências.

O Prof. Misael nos conta que estava preparado para o desafio e em suas reflexões essas memórias também enunciaram que, para aquele encontro e discussão, de fundamental importância para a criação da Pós-Graduação em Ensino de Ciências, precisava sistematizar um texto base para os debates e nos lembra que, *"todos queriam essa Pós-Graduação em Ensino de Ciências e aí disse: "não há jeito, então vamos reunir!"*. Nosso intelectual ainda nos lembra,

*"Eu elaborei um texto para ser discutido. Na verdade, o pessoal levou a maior surpresa da vida, porque eu apresentei o texto e pedi para que o discutissem e o debate ocorreu! Aliás, muitos anos depois, a Professora Doutora Adriana J. Ferreira Chaves me disse, 'Misael, o texto do encontro está aqui, guarda isso para uma futura publicação!'. Penso que preciso publicar esse texto, preciso publicar sim! Movimentei a UNESP toda e fui bombardeado (risos!), mas o pessoal passou a respeitar a gente, pois o trabalho foi muito sério da minha parte!.*

Sobre esse grande desafio assumido diante dos docentes da UNESP e da solicitação do Pró-Reitor de Pós-Graduação e Pesquisa, o Prof. Misael desabafa, *"Falei para o professor Antônio Manoel: 'o senhor me colocou numa situação difícil, ninguém foi favorável a que me propus fazer. Ele me respondeu, 'isso não tem importância, você fez entenderem que há em Bauru gente capaz que pensa e foi isso que aconteceu"*.

Retomamos o papel do nosso intelectual e a importância do seu trabalho como Diretor da Faculdade de Ciências da UNESP-Bauru e procuramos saber um pouco mais sobre o processo de criação do curso de Pedagogia e da Pós-Graduação em Educação para a Ciência e, nesse momento suas memórias o levaram para as pessoas que deram sentido e confiança àqueles processos e etapas,

*"Eu fui Diretor de 1997 a 2001 e a Professora Doutora Adriana Chaves era a minha vice e fizemos um movimento para montar o curso de Pedagogia, formamos uma equipe, a Coordenadora era a Professora Doutora Maria da Glória Minguilli (a Glorinha), a Professora Doutora Ana Maria Daibem, a Professora Doutora Adriana J. Ferreira\Chaves, o Professor Doutor Djalma Pacheco de Carvalho e o Professor Doutor Antônio Marques e eu como Diretor da FC. Eles elaboraram a proposta do Curso de Pedagogia que foi mandada para o MEC e considerado um projeto inovador".*

A história de sucesso do nosso intelectual como administrador da FC-UNESP-Bauru com várias conquistas por ele narradas, sobretudo os cursos de Pedagogia e Química e a Pós-graduação em Educação para a Ciência, mas também conseguiu fazer várias reformas e ampliações no campus, desde as instalações do curso de Educação Física, do Curso de Matemática e outras melhorias nos Departamentos. O Prof. Misael recorda que

*"Hoje a Pós-Graduação do Ensino de Ciências em Bauru é considerada de alto nível. Valeu a pena porque eu consegui um prédio para a Pós e para o pessoal da Educação Física também" e reitera "eu criei uma base e isso me dá muito orgulho, criei a base material, como no caso do Prédio de Pesquisa logo abaixo do Prédio da Pós-Graduação; e depois os outros Diretores vieram e foram ampliando o número de construções".*

No bojo dessa conversa sobre as conquistas como Diretor da FC o Prof. Misael, ao ser questionado sobre os projetos de pesquisas e estudos por ele realizados, os quais ele considera importantes, remete-se ao passado e suas memórias o levam para o seu compromisso, desde que se tornou professor normalista no início de sua carreira na Educação, com a alfabetização dos seus estudantes e afirma, *"esta história é tudo para mim"*.

Nosso intelectual, ao referir-se à sua relação com a alfabetização, vem à tona com muita intensidade um universo discursivo de novos sentidos e lembra-se de que foi reconhecido pelo Estado como professor ao ganhar uma 'cadeira prêmio' para trabalhar

com a alfabetização e nos narra que também na UNESP sua preocupação sempre esteve ligada à alfabetização e recorda que, *"a minha preocupação como pesquisador na UNESP foi justamente trabalhar com essa parte de alfabetização e por sorte, no meio da trajetória encontre a figura importante do Professor Paulo Freire"*.

Nosso intelectual, remetendo-se novamente para a sua formação inicial de professor alfabetizador reitera o seu compromisso com a competência técnica, aliada ao compromisso com a escola pública e recorda, *"obtive o diploma de professor primário com a maior nota na Escola Normal e ganhei uma cadeira- prêmio, e ganhar do Estado uma cadeira, significava, você torna-se, de imediato, professor efetivo"*. Nesse contexto de memórias passadas, nosso intelectual remete-se ao presente ao afirmar, *"nós perdemos isso e, portanto, o valor do professor foi caindo, caindo"* e resgata em suas memórias, *"naquele tempo se valorizava o professor e a cadeira- prêmio era uma coisa importante e como o Estado tinha muitas Escolas Normais, os melhores formados se encaixavam rapidamente na carreira"*. Ainda resgatando a importância da formação e do trabalho do professor alfabetizador, o Prof. Misael nos lembra que *"escrevi um artigo intitulado 'Educação de Jovens e Adultos' que foi publicado em 2015'*, e nos mostra outro artigo sobre o tema e afirma, *"neste texto aqui escrevo sobre 'ensino e aprendizagem da língua materna entre jovens e adultos' e o considero, vamos dizer, o ápice da minha pesquisa durante muitos anos"*. O texto integral foi publicado num dos Cadernos da UNIVESP que aborda a questão da alfabetização de jovens e adultos.

Dada a relevância e significação do tema alfabetização na vida do nosso intelectual, ele aprofunda a sua história e nos preenche com memórias emocionantes que mostram a origem deste compromisso de vida como educador,

*"Eu fui alfabetizado quando era criança, em 1945, por meio do método silábico. Era o método da professora, como ela ensinava, e não desvalorizo hoje o trabalho da professora não! ela fez o que podia fazer naquele tempo, estou falando de 1945, alfabetizado pela professora Zoci Falco no Grupo Escolar de Óleo(SP); Óleo é uma cidadezinha perto de Avaré. Este ano completo 81 anos em fevereiro de 2019, e aí, imaginem só, em 1956 ganho esta cadeira- prêmio e vou lecionar, em 1957, tomo posse como professor primário no 2.o Grupo Escolar de Palmital"*.

No bojo dessa narração de sua vida inicial na educação, lembra-se de um fato engraçado e nos narra, *"a Diretora da escola, em tom de desafio, fala de forma jocosa*

*'eu tenho uma sala de aula para o Senhor, é uma sala de repetentes e alunos de seis anos!'* Eu pensei, *'que situação! o jeito é pegar o leão a unha'* (risos!).

O Prof. Misael recorda-se, ainda sobre o método de ensino que era tradicional e o quando foi inovador com a sua sala de aula, como narra,

*"Eu fiquei sabendo que a única cartilha que eles usavam era a Cartilha "Caminho Suave", ou melhor, "Caminho Suave" não! era a Cartilha Sodré e os alunos não sabiam escrever, não sabiam ler, eu disse 'eu não vou continuar com esta Cartilha' e pensei, 'vou usar o meu método através do desenho pedagógico' e assim fiz".*

Ou seja, o intelectual nos disse, a partir de suas memórias, que aquela sala terrível, lá em Palmital, foi alfabetizada através do método fenomenológico de alfabetização com forma e conteúdo. De qualquer maneira foi uma ação bem criativa do nosso intelectual e aí procuramos saber como se trabalhava a alfabetização neste tempo e o mesmo sistematizou essa experiência:

*"Em 1945 quando eu fui alfabetizado era assim: "vaca malhad(va-ca ma-lha-da), batata(ba-ta-ta) ralada(ra-la-da), Lala leva a malha", ou seja, o método era o da silabação, e quando surgia uma frase era apenas um pretexto, porque logo em seguida vinha a silabação, decifração do código linguístico. E eu fazia o contrário, eu partia de palavras associadas a desenhos pertinentes para depois fazer a silabação".*

Após esse importante resgate de sua trajetória inicial na educação como professor alfabetizador na escola primária, fatos de vital importância na construção do nosso intelectual e futuro pesquisador na UNESP, o mesmo retoma as memórias de sua trajetória e nos conta de sua experiência como pesquisador e a construção de sua relação íntima com a escola pública, o que, certamente fica demonstrado desde sua trajetória profissional inicial e se consolida no interior da UNESP. As suas memórias demonstraram que a luta também foi intensa no lado acadêmico e relembra do seu papel junto ao Centro de Educação que formou no Departamento de Educação na UNESP-Bauru e nos narra,

*"O Centro de Educação e estudos de pesquisa foram a tentativa de criar um ambiente voltado para a questão da Educação e as Ciências. Eu participei desse grupo como um incentivador e pensando em uma educação científica e as relações com a sociedade, e escrevi um texto sobre esse tema que me deixou conhecido no Brasil, porque é um dos artigos mais visitados no Google como me disseram"*



Reitera que o seu compromisso com a construção de uma educação de qualidade e comprometida com a sociedade é o tema abordado em seu artigo e afirma,

*"O artigo serviu para eu orientar o pessoal da Pós-Graduação e vai na linha que mostra a importância dos núcleos e centros de estudo como bases de uma educação científica". E reitera enfaticamente, "Isso aí é outro dado fundamental da minha biografia, eu sempre lutei a favor da Escola Pública, prestei serviços para a Prefeitura de Bauru e fui ligado ao ensino da matemática para as professoras da pré-escola e ajudei a criar o Centro de Educação de Jovens e Adultos, em 1985, na gestão do Professor Tuga Angerami [Prefeito de Bauru]"*.

Lembra-se que realizou o trabalho com muito empenho e que era amigo do Professor Tuga, do Departamento de Psicologia e tornou-se Prefeito de Bauru e recorda-se que,

*"Eu era conhecido do Professor Tuga Angerami. Ele me prestigiou, e nas conversas sobre Educação nestas conversas falei para ele: 'você deve institucionalizar a educação de jovens e adultos aí prefeitura, vamos acabar com esses cursos do tipo Mobral', um projeto do governo federal e na verdade precisávamos acabar com a educação de jovens e adultos esporádica e consegui influenciar junto das Professoras Doutoras Marisa e Adriana Ferreira o Tuga, tanto é que ele aprovou dentro do organograma da Prefeitura o EJA subordinado à Secretaria Educação da Prefeitura. Isso foi uma grande vitória"*.

E lembra-se de outra ação de compromisso com a escola pública, afirmando,

*"A relação com a escola pública sempre foi muito forte. Nesse sentido prestei serviços de extensão na escola da Professora Mestre Leila F. Arruda que trabalhava com Pedagogia Freinet, através do NER (Núcleo de Ensino Renovado). Eu sempre estive lá orientando, embora eu dissesse que a minha orientação era Histórico-Crítica, mas eu não via muita divergência [entre Freinet e Saviani], embora Saviani afirmasse que Paulo\_Freire e Freinet seriam Educadores da Escola Nova Popular"*

Nosso intelectual nos deu algumas pistas que na sua trajetória como orientador da Pós-Graduação e, concomitantemente, na da Graduação em Pedagogia, desenvolveu projetos específicos que inseriu a discussão da transformação ou repensar a prática escolar por meio de um trabalho educativo sério e comprometido com os alunos. Procurou mostrar as convergências entre a Pedagogia de Freinet e Saviani como substrato e ponto inicial para o desenvolvimento dos projetos, mas reforça em suas ideias que o conhecimento científico está na base e lembra-se que, *"para um dos seus*

*orientandos na época que era Diretor da Escola Agrícola de Cabralia eu dizia, 'você está em uma escola que eu gosto, porque a escola agrícola é a verdadeira escola que une teoria e prática o tempo todo'. E, nesse momento, refere-se à teoria Marxiana que sempre fez parte dos seus estudos afirmando que "o par dialético(valor de uso e valor de troca) formulado por Marx sobre a Mercadoria como princípio orientador de análise do modo de produção capitalista tornou-se muito caro a Marx e a todos os marxistas". Lembra-se, ainda que este orientando era uma pessoa muito preocupado com a questão da educação ambiental e que o seu tema de pesquisa era sobre 'o conhecimento científico como base para resolução de problemas na educação ambiental'.*

Pedimos ao nosso intelectual que esclarecesse este veio crítico como filósofo e pensador da educação tomando como referência teorias críticas e progressistas, ainda que sendo formado em uma época de forte ensino e métodos tradicionais e conservadores e, suas memórias revelam que deixou de forma satisfatória muita contribuição nessa direção pois usou de criatividade. Em síntese, para o Prof. Misael, os sentidos da educação carregam muitos valores, conteúdos essenciais e ideias que foram aprofundadas ao longo de sua trajetória profissional e como pesquisador e se recorda,

*“Então, no caso da teoria da Educação Escolar chamo a atenção para 4 (quatro) elementos: o primeiro elemento dialético é a relação entre conteúdo e método, você não pode desenvolver um conteúdo sem um método e o método sem conteúdo vira uma coisa arriscada, pois essa relação dialética é fundamental, e o sucesso é quando você desenvolve um conteúdo com método adequado; consegui na alfabetização com os meninos lá em Palmital(SP). Mas além de conteúdo e forma, porque ensino é ensinar algo e de alguma forma, mas além desta relação dialética existe uma coisa importante é o contexto; a educação não está no ar, está em um contexto, ela não está aí perdida, ela por pior que seja é um estado que reflete o contexto ou acontece no contexto. E por último, se você analisar a educação escolar você vai verificar que a educação escolar contém inclusive uma relação dialética entre fins e meios ou fins e valores; é outra coisa muito importante. Quer dizer, o fim maior da educação é a formação em vários sentidos: intelectual, moral, científico, literário, histórico e geográfico etc. e, uma teoria da educação que eu considero importante envolve: conteúdo, método, contexto da educação e fins e valores da educação; e, se você tiver consciência destes quatro elementos e não fugir deles, você consegue realizar uma*

*educação de qualidade, de qualidade social para a quantidade enorme de aluno sem instrução ou educação.”*

Colocando-se enfaticamente na proposição desta metodologia de compreensão e intervenção na escola, nosso intelectual conclui,

*"Isto é talvez a maior contribuição que vou deixar para os estudos de educação, essa é a minha teoria. Alguns já trataram de conteúdo e método, mas ficaram nisso só, eu tentei ir além, esse conteúdo e método, está dentro de um contexto, esse contexto é histórico e está cheio carregado de fins e valores”.*

Enfim, após essa conversa agradável de mais de duas horas com o Prof. Misael nos encheu de esperança na educação e, sobretudo, nas bases da educação e no papel do professor ou melhor do educador alfabetizador, o qual encontra-se na escola básica mas também na universidade, o qual pode ser um professor de crianças, como também de adultos em formação superior. Para nós, a lição do Prof. Misael é que o compromisso com a formação humana na escola é essencial, sendo que a alfabetização é uma forma de incidir sobre os processos de humanização e que humanizar pode e deve iniciar-se desde a creche, passando pela educação infantil e escola básica até chegar ao ensino médio e superior, pois essa é a tarefa dos grandes educadores, tal como realizou o nosso querido intelectual em educação, o Professor Doutor José Misael Ferreira do Vale.

Na nossa despedida ele nos diz, agradecido, demonstrando que muito ainda há por fazer em sua trajetória e se despede com as seguintes palavras,

*"Valeu! Simplesmente agradeço a vinda de vocês, a oportunidade de conversar, porque a gente se aposenta e pouco se conversa sobre educação, fico mais escrevendo e lendo, o contato com as pessoas vai diminuindo porque é natural isso acontecer, a gente sai do cenário. Mas aí, a gente encontra outros meios, também vou publicar um livro sobre poemas e pintar minhas telas”.*

Encerramos a agradável conversa com o Prof. Misael e agradecemos a sua disponibilidade em nos receber e por todas as importantes memórias relatadas e, sobretudo, agradecemos o seu importante papel como educador pesquisador no interior da UNESP.

### **6.5 As memórias do processo histórico e atuação na pós-graduação em educação da UNESP de Bauru da Profª Drª Ana Maria Lombardi Daibem**

A Profª Ana Maria Lombardi Daibem, ou simplesmente Profª. Ana Daibem, nos recebeu em seu apartamento em Bauru e com meiga simpatia, cuidado e atenção, nos brindou com uma conversa por demais agradável e de muito conhecimento.

No início da entrevista com a Profª. Ana Daibem assinalamos o fato dela ter sido orientada pelo Professor José Misael Ferreira do Vale na FFC/UNESP-Marília, nosso sujeito de pesquisa nesta tese, seu companheiro de trabalho no Departamento de Educação e no Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência da UNESP-Bauru. Salientamos também a influência que recebeu, ainda que indiretamente, da obra do Professor Dermeval Saviani, que foi o orientador do seu orientador, o Prof. Misael durante o seu curso de doutoramento na PUC/SP.

A Profª. Ana Daibem inicia sua fala justamente referindo-se ao seu orientador e afirma: *“O prof. Misael tem consciência teórica inabalável, firmeza nos posicionamentos em relação aos debates acadêmicos e elegância no trato com as pessoas”*.

Sem dúvida foi um grande início para a nossa conversa e situamos a nossa intelectual sobre o trabalho de tese que estamos desenvolvendo e seus objetivos de resgatar as memórias de formação e atuação de intelectuais pioneiros da Pós-Graduação em Educação da UNESP e seu compromisso com a educação escolar de forma geral e a escola pública em específico.

Nessa conversa inicial, enfatizamos a preocupação do resgate através das memórias reveladas e como os intelectuais chegaram na UNESP e as vicissitudes de sua trajetória em torno das discussões e ações acerca da educação e da escola pública brasileira e o seu papel nesse movimento de construção acadêmica e social.

As memórias da Prof<sup>a</sup>. Ana Daibem revelam a importância para sua trajetória profissional ao ter ingressado na UNESP (1992) e sua gratidão pela instituição, sobretudo pelas condições de trabalho e desenvolvimento intelectual que encontrou na universidade. Nas palavras da Professora:

*“Foi um grande acontecimento [...] proporcionou significativo crescimento pessoal e intelectual e foi no interior da UNESP que consegui colocar em prática meus conhecimentos sobre pedagogia e, sobretudo, foi lá que consegui realizar meu doutorado e avançar ainda mais no meu desenvolvimento, para disponibilizá-lo aos meus alunos”*

A Prof<sup>a</sup>. Ana Daibem afirma que sua aposentadoria aconteceu no ano de 2003 e destacou que aquele momento apresentava-se tenso, sobretudo pelas modificações na legislação previdenciária, fato que, de certa forma, precipitou a sua aposentadoria, conforme suas palavras *“eu me lembro que 50% do departamento de educação solicitou a aposentadoria”*.

No entanto, a aposentadoria da Prof<sup>a</sup> Ana Daibem não significou a sua saída do cenário acadêmico, pelo contrário, teve mais liberdade para estudar, refletir e pensar novos projetos em educação, sendo que em 2004, ao lado da Prof<sup>a</sup> Adriana J. Ferreira Chaves a convite do Diretor da Faculdade de Ciências da UNESP-Bauru, na época o professor Brás Barreto, teve oportunidade de iniciar um Programa de Formação Pedagógica voltado aos professores da Faculdade de Ciências e que tornou-se referência pela sua proposta inovadora e pela qualidade da formação oferecida.

Segundo a Prof<sup>a</sup> Ana Daibem, o Prof. Brás lhes disse *“[...] faz parte do meu plano de gestão desenvolver um programa de formação pedagógica com os professores da Faculdade de Ciências e eu preciso de vocês [referindo-se às Prof<sup>as</sup>. Ana e a Prof<sup>a</sup>. Adriana]”*.

Em 2005, conforme fala da Prof<sup>a</sup>. Ana Daibem, este Programa teve a chancela da Pró-Reitoria de Graduação, a qual encontrava-se sob a gestão da Prof<sup>a</sup> Sheila Zambello de Pinho, que em visita ao campus de Bauru, conheceu a experiência e dispôs-se a implementá-lo no âmbito da UNESP como um todo criando as *“Oficinas de Estudos Pedagógicos: um projeto institucional de formação contínua de docentes”*, contando com a participação de um grupo de professores da UNESP dos campi de Bauru e Botucatu. Em 2008 passa a abrigar essas oficinas o 'Núcleo de Estudos e

Práticas Pedagógicas' - NEPP, que em 2013, passou a ser intitulado 'Centro de Estudos e Práticas Pedagógicas' – CENEPP, que ainda encontra-se em pleno funcionamento no interior da UNESP contando com a presença eventual da Prof<sup>ª</sup>. Ana Daibem como convidada.

As memórias da intelectual Ana Daibem revelaram a intensa atividade, paixão e compromisso com o trabalho realizado na UNESP e, sobretudo o seu compromisso com a formação pedagógica dos professores da UNESP:

*“Eu tive uma presença e uma participação intensa na UNESP, principalmente nesse espaço de formação pedagógica dos professores, ora como membro do Conselho, atuando também como Presidente do NEPP”.*

Sobre a situação do CENEPP atual na UNESP, a grande paixão da nossa intelectual, segundo suas palavras, a mesma afirma que atualmente, a Prof<sup>ª</sup>. Alessandra Lopes está à frente do grupo e tem lutado, ao lado de outros docentes que foram formados no interior do grupo, para que a proposta não perca a sua finalidade. A Prof<sup>ª</sup>. Ana Daibem lembra de um simpósio sobre ações de formação pedagógica, realizado na USP no ano de 2011, que contou com a presença de representantes da USP, UNICAMP, UNIFESP e UNESP, do qual participou com a Prof<sup>ª</sup>. Alessandra e recorda com orgulho suas memórias: *“[...] foi uma alegria imensa para nós, constatarmos que a UNESP se destacou ao relatar a sua experiência com o NEPP”.* Enfim, nossa intelectual sentiu-se realizada por colocar a UNESP na dianteira desse processo de formação docente e se lembra do entusiasmo que sentiu ao participar do citado Seminário que destacou o papel inovador da UNESP na formação pedagógica de seus docentes.

Após ouvirmos suas memórias sobre as conquistas do NEPP, hoje CENEPP, pedimos a mesma que relatasse sobre o Programa de Educação Continuada. Suas memórias revelam uma ação significativa: *“[...] fiz parte da comissão que coordenou este trabalho sobre a presidência/coordenação da professora Maria da Gloria Minguilli”.* Destacou em um momento de sua fala que a Prof<sup>ª</sup> Minguilli poderia ser um sujeito de pesquisa do nosso trabalho tanto quanto ela, por conta da história dessa intelectual que com ela atuou por longo tempo na UNESP e nos disse *“ela [Prof<sup>ª</sup>. Maria da Glória] não pode ficar de fora dessa conversa sobre memórias”.* A Prof<sup>ª</sup>. Ana Daibem lembra ainda que as experiências enriquecedoras resgataram memórias de pura realização ao afirmar: *“foi considerado o melhor projeto de formação continuada de*

*professores desenvolvido na ocasião, destacando-se a metodologia, material produzido e organização”.*

Sobre a relação da FC/UNESP-Bauru com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo durante a realização do Programa de Educação Continuada (PEC), a Prof<sup>a</sup>. Ana Daibem recorda em suas memórias que *“Bauru se destacou qualitativamente na metodologia de formação, assim como na quantidade e extensão de atendimento aos professores”*. Salienta que houve um esforço coletivo de vários docentes-pesquisadores do campus de Bauru na elaboração dos cadernos do PEC e a intelectual citou os quatro módulos centrais do Programa: 1) A escola pública e suas relações humano-sociais e educacionais – 1 vol.; 2) Sala de aula: espaço físico e pedagógico – 1 vol.; 3) O conhecimento em cada área : significado, procedimentos e reorientação do cotidiano – 10 vol. ( Ciências, Matemática, Língua Portuguesa, Educação Artística, Educação Física, Geografia, História, Ciclo I do Ensino Fundamental. Lideranças Educacionais e Informática; 4) (Re)orientação didático-pedagógico do cotidiano escolar: um caminho para o projeto pedagógico 1 vol. A Prof<sup>a</sup>. Ana Daibem reforça que todo o trabalho de planejamento, elaboração dos cadernos e execução da formação, foi construído de forma coletiva possibilitando aos docentes da UNESP significativa experiência e ampliação de ações formativas e afirma:

*“O projeto de cada caderno foi elaborado por uma comissão de professores qualificados no tema, que era submetido à avaliação do coletivo de professores e pós-graduandos que atuavam como monitores nos grupos de professores das escolas públicas”.*

Em nossa entrevista dialogada mencionamos sobre avaliação, representatividade e a sua dimensão, e a Prof<sup>a</sup>. Ana Daibem revelou:

*“Nesse processo de avaliação, ocorria também a formação dos monitores, visando à unidade e qualidade da ação. Foi um projeto muito significativo em se tratando das implicações para as escolas e professores! Como era um Programa para atender todas as escolas públicas do Estado de São Paulo, tente imaginar a quantidade, foi necessário envolver várias universidades (...) Nesta demanda entrou a UNESP com vários campi e várias comissões”*

Pedimos mais uma vez que destacasse o significado e implicações do Projeto PEC para a escola pública e seus personagens e qual a fundamentação teórica que embasava o Projeto e a intelectual frisou, *tinha que ser trabalhado o coletivo da escola*

*e envolvendo todos seus profissionais, a diretora, coordenadores, professores, antigos inspetores, merendeiras e serventes; sentava todo mundo junto para discutir educação”*

Perguntamos sobre a metodologia que adotaram e obtivemos o seguinte relato:

*“A Metodologia que adotamos baseia-se na orientação filosófica da concepção progressista de educação, cujo processo pedagógico privilegia o movimento ‘ação-reflexão-ação’, ou seja, da prática concreta à reflexão teórica, para emergir uma nova prática re-elaborada [...]”.*

A Prof<sup>a</sup>. Ana Daibem recorda os nomes significativos que integraram o grupo da UNESP e que participaram do processo de formação do PEC e se emociona ao lembrar de Adriana Josefa Ferreira Chaves, já falecida e ainda nomes como, *“Ana Flora Zaniratto Zonta, Ligia Marcia Martins, Lydia Savastano Ribeiro Ruiz, Maria da Gloria Minguili e Sonia Silveira Ruiz”*, dentre inúmeros outros docentes da UNESP-Bauru que também participaram do projeto.

Observa a intelectual que a partir de 2013, com o encerramento de todo e qualquer vínculo que ela estabelecia com a UNESP, atuou na docência da disciplina 'Metodologia do Ensino Superior' e orientação de pesquisa no Programa de Pós-graduação em Bioética no Centro Universitário São Camilo em São Paulo. As memórias da intelectual que vieram à tona denotam respeito e reverência a um trabalho que foi realizado com sentido e paixão enquanto permaneceu na FC/UNESP-Bauru assim como nas escolas públicas e privadas nas quais atuou.

Dialogamos com a intelectual que a UNESP neste contexto criou inúmeros projetos inovadores na área de educação e a Prof<sup>a</sup>. Ana Daibem nos chamou a atenção para a década de 1990, cuja formação dos professores graduados nessa década, na FC/UNESP-Bauru, sobretudo nos cursos da área de ciências humanas, tiveram *“uma consistência de formação e experiência em educação invejável”* e que, atuar com esses professores para ela *“foi um privilégio”*. Perguntamos os nomes desses intelectuais que ao lado dela, tiveram essa representatividade no campo da educação e ela cita *“Professor José Misael Ferreira do Vale, Professora Maria da Glória Minguili, Professor Djalma Pacheco de Carvalho, o Professor Danilo Da Cas e a Professora Miriam Celi Pimentel Porto Foresti”*.

Aproveitamos a oportunidade para perguntar como se deram as primeiras iniciativas da Pós-Graduação em Educação para a Ciência e seu papel neste contexto. É



importante dizer que esta entrevista foi realizada na metade do ano de 2018 e no diálogo conosco, a Prof<sup>ª</sup>. Ana Daibem citou uma memória mais recente (2017), quando foi convidada, como ex-coordenadora do Programa, a participar de uma mesa sobre dados e conquistas realizados pelo Programa do qual foi Coordenadora. A intelectual emendou e citou a importância do professor José Misael Ferreira do Vale e do professor Roberto Nardi pelo convite e apoio ao assumir a coordenação daquele Programa de pós-graduação. O convite trouxe a ela uma mistura de sentimentos, desde alegria e também um certo pânico, mas o senso de compromisso tomou a cena, afinal ela havia concluído o doutorado recentemente e sentia-se em condições de ampliar suas experiências na pós-graduação, agora como Coordenadora e afirma:

*“Eu a princípio disse não, argumentando que eu sabia o que era ser uma aluna de doutorado, mas que coordenar um Programa desse porte era uma responsabilidade imensa. Mas, considerando os motivos apresentados pelos dois professores e a contingência do momento, concluí que era necessário me colocar a serviço da solicitação ora apresentada. Eu tive o tempo todo, o apoio do prof. Nardi e do prof. Misael, e assim procedendo, coletivamente, contando com o Conselho do Programa, conseguimos realizar a contento essa tarefa desafiadora”.*

Mais uma vez o conceito de ação ou ato coletivo veio em suas memórias, “só no coletivo que essas coisas acontecem! Assim sendo [Como Coordenadora] conquistamos o curso de Doutorado para o Programa de Educação para a Ciência, que foi muito festejado pela comunidade acadêmica e está aí até hoje”.

Ainda sobre o ato coletivo que permeia as suas decisões e ações na FC/UNESP-Bauru, perguntamos sobre os desdobramentos da gestão dela no Programa de Pós-graduação e a mesma cita que teve o convite do professor Brás Barreto para compor o grupo para a nova direção da Faculdade de Ciências e salienta:

*“Quem pode contar esta história é o prof. Brás Barreto, que na época alinhava a candidatura dele [para a Direção da FC], realmente foi discutida a possibilidade de ser a vice-diretora, mas eu estava Coordenando a Pós-Graduação e foi então, decidido no coletivo, que era melhor que eu permanecesse na pós, porque teria que deixa-la para assumir a função. Eu não fui a vice da chapa eleita, mas depois colaboramos com o professor Brás e desta parceria foi [que] gerou o NEPP, atual CENEPP”.*

Perguntamos também sobre participação na pós-graduação como docente, as memórias revelaram sintonia entre o que defendia teoricamente e sua atuação na prática, além de novos desafios colocados para a sua vida. Nas palavras da nossa intelectual:

*“Eu trabalhava com uma disciplina que tratava das teorias pedagógicas e suas respectivas práticas, um objeto de estudo que sempre me chamou muito a atenção. Desenvolvi na época uma pesquisa sobre essa temática, que infelizmente não foi concluída, porque em pleno processo, deixei a pós, assim como deixei de atuar como professora voluntária, para assumir a Secretaria da Educação do Município de Bauru”.*

Sobre a passagem como Secretária de Educação do Município de Bauru, perguntamos se houve a interrupção, por completo, das atividades junto à comunidade acadêmica da UNESP. A entrevistada revelou a criação de um novo *locus* acadêmico para atuar e dar sentido aos novos caminhos a serem trilhados:

*“Não dava para fazer bem as duas coisas. Eu só fiquei com alguns orientandos que eu tinha a responsabilidade de concluir, mas me afastei da disciplina e do grupo de pesquisa (...) e depois de algum tempo acabei saindo definitivamente e ficando até 2008 na Secretaria. Quanto ao grupo de pesquisa, atuei no Grupo de Educação Ambiental, que naquele momento era o espaço que se adequava mais as questões que eu discutia em educação. Foi uma parceria com colegas muito especiais dos quais destaco a professora Jandira Talamoni, o professor Osmar Cavassan e o professor Aluisio Sampaio”.*

Durante o período de 2005 a 2008 a intelectual atuou como Secretária da Educação do Município de Bauru e manteve algumas orientações no Programa de pós-graduação e questionamos se essas orientações estavam relacionadas com as pesquisas desenvolvidas no Grupo de Educação Ambiental, a intelectual confirmou, *“por essa via eu orientei alguns trabalhos voltados para a Educação Ambiental. Nesta linha de pesquisa publiquei alguns textos com a professora Jandira e os orientandos”.*

A intelectual deixou claro que a temática ambiental em seus trabalhos era muito forte e desejamos compreender a sua base epistemológica, assim como sua orientação teórica e metodológica. Citamos a sua disciplina na Pós-Graduação em que trabalhava no sentido de elucidar as tendências pedagógicas, e aí as suas memórias revelaram que o elemento reflexão crítica jamais poderia faltar:

*“Sempre me identifiquei com a concepção progressista de educação. A partir daquela classificação apresentada pelo Professor Libâneo, que ainda hoje é estudada para concurso,*

*texto publicado na Revista Andes na década de 1980, ele trabalha as concepções liberais e as concepções progressistas. Nas concepções progressistas, são citadas a concepção libertadora, sendo um dos seus expoentes Paulo Freire, a libertária com Celestin Freinet por exemplo e a Pedagogia Histórico Crítica, com Dermeval Saviani. Eu sempre transitei por essa perspectiva, enfrentando em certas circunstâncias alguns desafios acadêmicos. O prof. Misael sabe bem disso, ele me orientou e nós tivemos essa questão na tese de doutorado, considerando que as tendências progressistas têm as suas diferenças quanto a métodos, por exemplo, porém na essência se aproximam muito”.*

Sobre esta fragmentação e perda da unidade no pensamento progressista sinalizamos que surgiu um forte condicionante que se instalou na sociedade atual - a intolerância. Salientamos que cresce, a cada dia, a descrença, de setores mais conservadores negacionistas, sobre o pensamento científico e sobre aqueles que pensam histórica e dialeticamente. As memórias recordadas pela Prof<sup>a</sup>. Ana Daibem se mostraram veementemente contra as posturas intolerantes e inflexíveis e salienta sua preocupação pois tais tendências podem contaminar, infelizmente, o pensamento científico:

*“[...] inclusive na militância política não é diferente, ao se fragmentar enfraquece e abre campo para uma oposição oportunista [...] não saber dialogar dialeticamente gera perda de espaço e atraso nos avanços possíveis existentes nas conjunturas. Não agregam, não fortalecem o movimento necessário para que as rupturas aconteçam”.*

Sobre a sua passagem na pós-graduação como docente precisávamos esclarecer um pouco mais alguns pontos sobre os encaminhamentos dados nas orientações teóricas e metodológicas dos seus estudantes. Quanto a esse aspecto, foi enfática e clara em relação à importância de o intelectual ter homogeneidade epistemológica:

*“A questão da Pedagogia Progressista sempre esteve presente como opção discutida com os alunos e abraçada por eles, reforçando estudos e pesquisas com base, por exemplo, na Pedagogia histórico-crítica. Tive um parceiro na pós-graduação, aqui de Bauru, que também se alinhava a Pedagogia histórico-crítica que o foi o professor José Roberto Giardinetto”.*

Arguimos dizendo que a identificação com alguns atos e não outros ocorre porque encontramos ressonância em certas visões e, tanto é verdade essa assertiva bakhtiniana, que as memórias da nossa intelectual, salientaram o comportamento íntegro

e honesto de uma candidata ao mestrado para o Programa de Pós-graduação em Educação para Ciência, a qual, pelas suas opções filosóficas, epistemológicas, metodológicas e políticas, foi objeto de rejeição por docente do curso e a Prof<sup>a</sup>. Ana Daibem complementa sua fala, salientando o quanto a sua parceria com o Prof. Giardinetto foi essencial para a sua trajetória de luta e resistência na pós-graduação e afirma:

*“Sobre a nossa parceria [com prof. Giardinetto] gostaria de deixar registrado um episódio que aconteceu em nosso tempo, quando tivemos um embate que considero grave nesse programa de pós-graduação. Foi lá pelos anos de 2006, em uma seleção eu fui indicada para orientar uma candidata aprovada, sendo que a sua opção no projeto encaminhado visava desenvolver uma pesquisa fundamentada na Pedagogia Histórico-crítica. Porém, fomos alertados que ela poderia permanecer no Programa, mas não nessa linha, imaginem só!. Não tenho receio de gravar este fato, porque se for necessário há documentos que o confirmam, pois eu e o prof. Giardinetto documentamos esse lastimável fato e encaminhamos para o Conselho da Pós, chegando o questionamento inclusive para a Congregação da Faculdade de Ciências e até à Reitoria. Lamentável! E o que foi muito bonito no final desta história é que a candidata, que tinha o seu lugar garantido por ter sido aprovada no processo seletivo, abriu mão da vaga, porque não abriria mão da sua convicção teórica. Esta pessoa, pouco tempo depois, cursou o doutorado em Araraquara, sua produção e desempenho foi brilhante, contou com o Professor Saviani na banca examinadora de seu mestrado, o qual foi qualificado, ato contínuo, para o doutorado”.*

Ao questionarmos sobre como garantir o conhecimento diante de atitudes e atos conservadores e retrógrados, as suas memórias revelaram que este desafio passa pelo enfrentamento dos problemas reais e que precisam de solução, respeitado o conhecimento acumulado, fato que significa o quanto, no futuro, as críticas geradas pelos caminhos escolhidos no presente, também poderão gerar críticas e/ou situações de reprovação, fato que mostra o quanto o contraditório é necessário:

*“Esse desafio requer uma luta permanente que exige de nós estudo, coerência, firmeza e dedicação. Na universidade pública o pensamento precisa ser trabalhado e considerado. É claro, que os avanços ocorrem, não na intensidade que entendemos necessárias para solucionar problemas (...) a dignidade humana. Jamais devemos negar a contribuição de todos que nos antecederam, afinal nas circunstâncias do momento que eles produziram determinados saberes, talvez fosse o possível do*

*momento, assim como futuramente, o que estamos fazendo hoje, poderá ser alvo de crítica e incompletude diante das novas demandas”.*

Enfim, a nossa intelectual mostra gosto pela dialética e assume a contradição como motor essencial do processo histórico, tal como afirma a teoria marxiana e, nesse sentido, por assumir uma postura progressista na educação e colocá-la em suas práticas, contribuiu à sua forma e de acordo com as suas possibilidades, para a efetivação de uma práxis educativa de natureza emancipadora e, certamente, considerando suas produções e atuação como educadora-pesquisadora possibilitou leituras, compreensões e ações verdadeiramente críticas e transformadoras dos seres humanos, dos contextos em que se inseriu e na mesma direção, engendrou reflexões necessárias para se pensar nas transformações sociais, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e mais igualitária e que ofereça oportunidades de aprendizagem, desenvolvimento e humanização para os sujeitos das classes populares e trabalhadoras que encontram-se nas escolas públicas do nosso país.

Ao finalizarmos a apresentação das memórias de nossos intelectuais sujeitos da pesquisa, faremos no próximo capítulo, a partir das suas falas que retrataram a sua atuação no interior da UNESP, uma reflexão teórico-filosófica sobre o papel do intelectual da universidade pública no processo de construção da emancipação humana e social.

## **7. O INTELLECTUAL DA UNIVERSIDADE NA RELAÇÃO COM A ESCOLA PÚBLICA: atuação para a emancipação humana e social**

Considerando os dados construídos ao lado dos nossos sujeitos de pesquisa, os intelectuais pioneiros dos cursos de pós-graduação em educação da UNESP e representantes dos campus de Marília, Presidente Prudente e Bauru, orientamos nossas reflexões nesta seção final da tese enfatizando que a universidade estrutura-se como uma instituição crucial e de importância vital para o desenvolvimento humano e social, a qual é constituída por intelectuais que assumem uma função social preponderante, sobretudo quando os mesmos se reconhecem como intelectuais orgânicos de perfil nacional-popular e ligados à escola pública e aos sujeitos dela participantes.

Nesse movimento de construção, evidenciamos o papel desses sujeitos no processo de formação humana desde a formação de pesquisadores, gestores e professores que se dirigem para a escola pública e com ela estabelecem um compromisso com sua transformação qualitativa, tendo em vista transformações mais amplas no bojo da sociedade.

Salientamos que é na universidade que são efetivadas atividades de ensino, pesquisa e extensão que contribuem, sobremaneira, para o avanço na construção de consciências críticas e baseadas numa racionalidade científica que engendra condições diferenciadas para a construção de conhecimentos humano-genéricos, porque não cotidianos e construídos a partir do rigor presente nas ciências naturais, exatas, humanas e sociais.

Embora na atualidade a universidade esteja convivendo com grupos que tem difundido teorias pós-modernas que questionam a validade das metateorias tais como o marxismo e, em seu lugar, assumem uma forma de irracionalismo epistemológico iluminado por teorias pós-críticas e pós-estruturalistas como o novo paradigma teórico (EVANGELISTA, 1997). Nesse movimento pós-moderno, que acontece desde o interior das universidades, ocorre uma certa atenuação do que é verdade, sendo que corta-se qualquer possibilidade de verdade como correspondência entre as proposições teóricas e a realidade e a verdade, assim como o sentido da verdade não passam de ilusões acerca da realidade, afirma o autor.

No processo de desenvolvimento da visão pós-moderna que redundava num certo irracionalismo, como afirmamos, é o discurso que ganha estatuto de teoria e todas as

referências teóricas relacionadas a um foco, um centro, uma raiz, são desconsideradas, pressupostos que levam à uma desconsideração das causas históricas dos fenômenos humanos e sociais (EVANGELISTA, 1997). Passa-se a valorizar o acaso, o inusitado, o surpreendente que nasce do cotidiano e que dirige os acontecimentos os quais são imprevisíveis e "desaparece a causalidade como nexos inteligíveis da necessidade entre as relações sociais ou os acontecimentos. Enfim, é o irracionalismo que passa a engendrar os pensamentos sobre a realidade (EVANGELISTA, 1997, p.22).

Segundo a compreensão pós-moderna a realidade "teria como característica essencial o seu caráter fragmentário, que impede qualquer possibilidade de síntese ou totalização, que apreenda o real" (EVANGELISTA, 1997, p.31), sendo essa a razão principal e o motivo gerador da crítica pós-moderna à teoria marxista. Enquanto a teoria de Marx afirma a necessidade de apreensão da totalidade social (a sociedade capitalista no seu todo) de forma racional e dialeticamente, para compreender as suas múltiplas determinações e engendrar processos de transformação dessa totalidade, os pressupostos pós-modernos apregoam o cotidiano imprevisível como o lugar de ação, sendo que os sujeitos sociais devem se juntar por identificação social de gênero, profissão, etnia, características comuns, dentre outras afinidades, para se fortalecerem no enfrentamento das dificuldades postas pela dominação presente na sociedade capitalista, embora não discutam a necessidade de sua superação como totalidade social.

Evangelista (1997, p.35) ainda nos leva a pensar sobre o perigo que nos cerca ao embarcarmos na onda pós-moderna e salienta, "quando o fragmentário, o microcosmo e o fático, que abundam na cotidianidade, não são vistos como produzidos pela reificação das relações sociais no capitalismo, instala-se a irrazão. O mediato foge à percepção da consciência, restando, exclusiva ou principalmente, o imediato. Essa é, no essencial, a origem do irracionalismo contemporâneo".

Enfim, queremos salientar que os intelectuais de forma geral, compõem um grupo essencial para a existência da universidade, porque são sujeitos autônomos e independentes e imprimem uma força e função social importante. No entanto, diante da universidade na contemporaneidade, há que se resgatar a importância dos intelectuais orgânicos, unitários, coerentes e críticos, tais como os intelectuais nossos sujeitos de pesquisa, os quais cumpriram e ainda cumprem sua função social na produção diferenciada de conhecimentos que possibilitam uma compreensão mais ampla e crítica

da realidade, pois baseada em reflexões filosóficas que superam o conhecimento cotidiano e a fragmentação pós-moderna. Esse intelectuais constroem conhecimentos essenciais para fazer avançar o processo de desenvolvimento dos seres humanos e da sociedade para além das esferas cotidianas, e possibilitaram a chegada às esferas mais altas e complexas da genericidade humana ou seja, naquilo que há de mais desenvolvido que a humanidade já construiu como afirmam Heller (1977) e Duarte (1993; 2013).

No interior da Universidade Estadual Paulista 'Julio de Mesquita Filho' a nossa UNESP, desde a conquista da autonomia universitária, seus pesquisadores pioneiros em educação e membros de cursos de pós-graduação em educação, como também intelectuais de outras áreas das ciências humanas, ao construírem conhecimentos significativos e socialmente referenciados pois relacionados à melhoria da escola pública, assumem um papel social diferenciado e de natureza transformadora do real.

Foi interessante constatar que a maioria dos conhecimentos construídos pelos intelectuais da educação, sujeitos desta pesquisa, tem lastro na realidade escolar e voltam-se para a discussão de uma educação pública de qualidade, laica, gratuita e socialmente referenciada na vida objetiva. Esses dados de sua produção intelectual, também muito presentes em suas narrativas, nos possibilitam afirmar a sua identificação como intelectuais de perfil nacional-popular, porque engajados na luta em defesa de uma educação escolar e de uma escola pública de qualidade, considerando que é por meio do acesso a conhecimentos críticos que será possível a construção de sujeitos críticos, sendo que a escola assume papel imprescindível nesse processo.

Nossos sujeitos de pesquisa, quatro intelectuais de referência ilibada e que foram os pioneiros na construção dos Programas de Pós-graduação em Educação no interior da UNESP possuem características marcantes, os quais tem algo em comum, o compromisso com a escola pública e a realização de ações e produções voltadas à construção de uma escola para os filhos da classe trabalhadora de nosso país. Nossos intelectuais, além de uma trajetória marcante no interior da UNESP, sempre apresentaram como meta fundamental e prioritária de sua atuação, o desenvolvimento de projetos e a construção de conhecimentos de natureza educacional voltados à melhoria e transformação da educação e da escola, com vistas ao processo de emancipação humana e social.

Conforme aponta Gramsci (2004) todos os seres humanos conscientes são intelectuais, embora nem todos assumam a função de intelectuais na sociedade. Para o



autor, toda atividade humana requer certa intervenção intelectual, ou seja, não se pode separar o fazer do pensar, pois são características humanas. Todo ser humano despende certa atividade intelectual, ou seja, é também filósofo, artista, tem desejos e participa da elaboração de uma concepção de mundo, apresenta uma linha de conduta moral e, portanto, contribui para a construção de uma certa concepção de mundo, fato que suscita novas formas de se pensar a realidade. No entanto, alguns desses seres humanos assumem um projeto de vida como intelectual, ou seja, despendem sua vida em prol de causas sociais e humanas que alimentam sua atividade profissional e quando na universidade, disponibilizam seus conhecimentos à sociedade.

Podemos pensar que no mundo atual, tomado pelo modo de produção capitalista, a educação técnica e ligada ao trabalho industrial torna-se a base para a formação de um novo tipo de intelectual e novas formas de intelectualismo, determinando novos conceitos. Essas concepções, portanto, decorrentes das formas reais de vida devem permear a vida desse intelectual, que já não se garante somente pela eloquência de sua fala, mas sim pela participação ativa na vida prática da sociedade e atua como construtor e organizador e não mais como simples orador, como acontecia no passado. Marx (2007) ao redigir as onze teses contra Feuerbach já se referia aos filósofos não como meros oradores e contempladores abstratos da realidade e afirmava que para além de analisar, discutir e elucubrar sobre a realidade, caberia também a tarefa de a transformar desde a sua estrutura de produção e na dinâmica de suas relações sociais.

É no processo histórico, portanto, que se forjam os intelectuais e se plasmam certas categorias especializadas para o exercício da função de intelectual no interior da sociedade. Esses sujeitos se formam em conexão com os grupos sociais existentes, embora em especial conexão, com os mais influentes e sofrem influências significativas dos grupos sociais dominantes, sendo que nesse processo constituem-se os intelectuais orgânicos e representativos de determinados grupos sociais (GRAMSCI, 2004).

O grande desenvolvimento alcançado pela organização escolar ao longo da história da sociedade, desde o mundo grego, passando pelo mundo medieval, mostra a importância que alcançaram no mundo moderno as categorias e as funções intelectuais; sendo que a cada novo aprofundamento da intelectualidade do indivíduo, acompanha também o desenvolvimento das especializações, e da escola nos seus diferentes níveis de formação e de diversas maneiras de atuação e, sobretudo, como a grande promotora da cultura mais desenvolvida, fato que contribuiu e contribui significativamente para o

processo de desenvolvimento no campo da ciência e da técnica (GRAMSCI, 2004).

Para o autor, a escola é o instrumento para formar os intelectuais de diversos graus, sendo que a complexidade das funções intelectuais nos diferentes Estados mede-se objetivamente, pela quantidade de escolas nele presentes e pelo grau de complexificação dessas escolas, ou seja, “quanto mais extensa é a área escolar e quanto mais amplos os seus graus de formação vertical, tanto mais complexo será o mundo intelectual, a civilização, de determinado Estado” (GRAMSCI, 2004, p.15).

Podemos compreender, portanto, que o país que tem forte estrutura escolar nos diferentes níveis, desde a educação básica, média e superior, terá condições de construir intelectuais que garantam reflexões críticas no campo da teoria e da prática, da reflexão teórica e da técnica, assim como em outras áreas do conhecimento, para assim se atingir níveis civilizatórios mais elevados. Refinada especialização técnico-cultural deve corresponder à maior extensão possível da educação básica que engendrará as condições para o acesso ao ensino médio e superior, estratégia que deve ser estendida à maioria da população, pois esse é o caminho para o desenvolvimento civilizatório. Naturalmente, esta necessidade de criação de uma base o mais ampla possível, para a seleção e elaboração das mais altas qualidades intelectuais humanas, pela via do acesso democrático à cultura e a técnica superior, é o caminho para o desenvolvimento humano e da sociedade.

Estamos nos referindo à formação do intelectual com compromisso social, tal como os que encontramos no interior dos Programas de Pós-graduação em Educação da UNESP (Presidente Prudente, Marília e Bauru), personagens centrais do processo de construção do conhecimento de natureza crítica em educação na UNESP e que pelo seu perfil, estiveram presentes e trabalhando no interior da escola pública, defendendo os interesses de uma educação de qualidade e emancipadora para as crianças e jovens filhos da classe trabalhadora brasileira.

Os intelectuais por nós entrevistados identificam-se com os princípios da universidade e fazem parte significativa do seu corpo docente com dedicação exclusiva de trabalho ao longo de suas vidas profissionais; os quatro entrevistados, indistintamente, valorizam o espírito da educação pública, laica e gratuita e são fiéis à essas categorias, pois expressam em suas ações o espírito público presente na universidade e incorporam esses elementos em sua práxis como sujeitos da produção do conhecimento. Nesse movimento e compromisso, produzem não qualquer

conhecimento, mas conhecimentos com objetividade social e de natureza crítica, conforme constatamos nas entrevistas e nas produções por eles sistematizadas, conhecimentos construídos na escola e especificamente para a escola pública do Estado de São Paulo e, por extensão, para todas as escolas públicas do Brasil.

É interessante perceber nas falas dos nossos intelectuais Unespianos o quanto todos eles assumem que a luta do intelectual, do docente e pesquisador na UNESP torna-se estéril se for conduzida de forma voluntarista ou desvinculada de um projeto coletivo e da luta em defesa da escola pública, enfatizando a escola desde os níveis mais básicos até o ensino superior, pois assumem que a universidade também é uma escola, sendo que toda a produção intelectual, segundo a opinião dos intelectuais entrevistados, deve engajar-se num projeto maior e coletivo de transformação social, o que atribui à universidade uma função social importante no processo de construção da emancipação humana e social.

Como afirma Gramsci (2004) toda escola e, concordando com os intelectuais da UNESP que entrevistamos, a universidade também assume o papel de uma escola de ensino superior como é conhecida, a qual deve criar seus próprios dirigentes e especialistas e, nesse processo, formar grupos de intelectuais de grau elevado, sujeitos que serão responsáveis pelos processos de ensino, pesquisa e extensão (os três pilares da universidade pública), com a finalidade de desenvolver em cada indivíduo singular a cultura geral, a potência do pensamento crítico, a consciência e a personalidade imbuída de sapiência, bom senso, compromisso e liberdade para conduzir a sua própria vida como representante do gênero humano.

Na mesma direção que Gramsci (2004) e enfatizando o papel do conhecimento na construção da humanidade nos homens, Saviani (2000b) salienta que o trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular, a humanidade produzida histórica e coletivamente pelos homens. Certamente os intelectuais da universidade tem papel fundamental nesse processo de formação humana, tendo em vista que pela via da educação superior, construção e socialização dos conhecimentos sistematizados, poderão possibilitar o desenvolvimento de sujeitos conscientes e críticos, os quais, organizados coletivamente, poderão caminhar na direção da transformação social.

Para Gramsci (2004) torna-se crucial a organização dos intelectuais em todas as escolas, com a finalidade de possibilitar princípios claros e precisos de organização,

planejamento e orientação para a formação dos quadros de novos intelectuais, bem como a discussão sobre políticas educacionais de forma geral e a garantia de uma escola que crie condições diferenciadas de ensino e voltadas ao processo de construção do sujeito crítico e revolucionário.

É nesse sentido que entendemos que os intelectuais devem ser protagonistas do processo de formação humana na universidade e proporcionar uma formação de cultura geral, humanista e que equilibre o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente e industrialmente) e simultaneamente, o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual, como apregoa Gramsci (2004). Para o autor, deve-se ter em mente a tendência de desenvolvimento que implica reconhecer a atividade prática como criadora e especializada, como também ter em mente que a atividade intelectual deve rumar para a criação de círculos de cultura voltados ao desenvolvimento omnilateral dos indivíduos.

Considerando que a atividade intelectual deve criar condições para o avanço da cultura humana e, sobretudo, daquela mais elaborada e complexa, toda a atividade prática nessa direção cria, de certa forma, a sua própria especialidade. Nesse processo, portanto, criam-se movimentos que assumem a função de instâncias especializadas voltadas a organizar as possibilidades de acesso aos progressos da ciência e dos objetos científicos (materiais e intelectuais) produzidos.

O trabalho do intelectual, segundo Gramsci (2004), após longas reflexões contextualizadas e críticas, deve ser sistematizado, de forma a captar os conhecimentos oriundos da realidade. Afirma o autor que a escrita para efetivar a sistematização desses conhecimentos, não deve ser excessivamente prolixa e voltada à declamação e paralogismo próprio da oratória, mas sim, direta e objetiva para que possa retratar a realidade da forma mais fidedigna possível e ser acessível aos sujeitos sociais.

Para Gramsci (2004) as universidades devem se aproximar do povo e para isso devem tornar-se verdadeiras instâncias sociais de organização da cultura, ou seja, espaços de sistematização, expansão e criação intelectual. As universidades, portanto, devem orientar sua disposição de forma coletiva e garantir o reconhecimento de sua função social orgânica de necessidade e utilidade pública e atuar em todas as esferas de investigação e de trabalho científico no sentido de buscar subsídios para a realização de uma atividade cultural diferenciada voltada à população de forma geral.

Tanto as universidades como seus intelectuais devem integrar-se em torno da

efetivação de um trabalho acadêmico de qualidade que sistematize e consolide um saber que tenha significado social e que contribua para a construção do pensamento de natureza crítica, o qual tornar-se-á o guia das atividades relacionadas à vida coletiva, ao mundo da produção e do trabalho. Na efetivação de ações dessa natureza, os intelectuais das universidades poderão estimular o desenvolvimento das capacidades individuais das massas populares, capacidades que se encontram sacrificadas e frustradas em decorrência do trabalho que aliena os trabalhadores e compromete a sua forma de pensar a sua própria vida e as condições de vida e trabalho em sociedade.

No interior das universidades, portanto, existiriam círculos de cultura, espaços de conhecimento, debate e interlocução com objetivo de discutir os valores morais, a política, a participação coletiva nos destinos da sociedade e, ao mesmo tempo, torna-se necessário a organização de seções de discussão voltadas aos aspectos técnicos dos problemas do trabalho, da produção no interior da sociedade, espaços em que serão discutidos o planejamento, organização e finalidade do trabalho (GRAMSCI, 2004).

Podemos entender que a universidade, organizada para aproximar-se das massas populares, seria plena de possibilidades culturais e formativas, com objetivo de atender as necessidades dos sujeitos sociais. Nesse movimento, não poderia perder de vista sua inserção no mundo do trabalho e na formação dos futuros trabalhadores, sobretudo para construir uma visão crítica acerca do trabalho. Desta forma, a universidade constituir-se-ia como um centro cultural ativo e voltado a plena socialização da cultura, enfatizando a cultura nacional e o trabalho na construção da consciência dos sujeitos.

O docente e pesquisador, principal intelectual da universidade, deve ser o sujeito que guia e orienta os seus estudantes de acordo com os objetivos de construção de uma educação voltada às necessidades do trabalho na sociedade. Esse sujeito indica temas, orienta o processo de aprendizagem e desenvolvimento, indica as principais pesquisas a serem realizadas, isso por meio de constante diálogo, fato que agiliza e aprofunda o processo de formação científica dos estudantes. Nesse processo de formação científica, os docentes criam as condições para as primeiras publicações científicas, coloca os estudantes em relação com outros intelectuais pesquisadores de diferentes universidades, ou seja, acolhe e coloca-se ao lado dos seus estudantes.

Torna-se importante enfatizar que em uma universidade pública e socialmente referenciada, o movimento dos intelectuais não pode ser isolado dos movimentos sociais, ou seja, há que existir discussão horizontal entre docentes pesquisadores e

estudantes, pois os mesmos é que constroem a universidade a partir de uma ajuda recíproca. Na universidade não pode haver uma hierarquia intelectual que separa os docentes dos estudantes, pelo contrário, as relações deverão ser dialógicas e democráticas, para que o acesso, apropriação e socialização dos conhecimentos das ciências, da filosofia, das artes etc. sejam os mais amplos possíveis em que docentes e estudantes trabalhem conjuntamente nesse processo.

Reflexão importante de Gramsci (2004) relaciona-se à defesa de que o trabalho dos intelectuais das universidades e, salientamos, principalmente das universidades públicas estatais, deve voltar-se ao que é de interesse público e não se deixar seduzir pela iniciativa privada. Uma vez asseguradas pelo Estado, as universidades devem ter o compromisso com a sociedade e, principalmente, com as camadas populares da sociedade, no sentido de ampliar o acesso e apropriação da cultura por parte da maioria da população, desde a cultura popular até a cultura erudita, conforme salientou Saviani (2000a) ao referir-se ao papel da escola pública no processo de socialização da cultura.

É importante enfatizar que a formação de uma unidade entre a maioria da população, de uma consciência coletiva mais homogênea possível, demanda condições e várias iniciativas. A difusão desde um centro homogêneo de um modo de pensar e de trabalhar coletivo e em unidade é a condição fundamental, embora não deva ser a única. Um grande erro muito presente consiste em pensar que cada estrato social forma a sua própria consciência e sua cultura do mesmo modo, com os mesmos métodos, quer dizer, com os métodos dos intelectuais de profissão.

O intelectual é um profissional que desenvolve habilidades e conhece o funcionamento do processo social, vivenciou e vivencia aprendizagens essenciais para atuar em sociedade e por isso sua função social torna-se mais abrangente. Poderíamos dizer que é um pensamento pueril atribuir a todos os homens esta capacidade de compreender e lidar com as questões sociais de forma crítica, assim como seria pueril afirmar que todo o trabalhador poderia ser um maquinista ferroviário, como salienta Gramsci (2004); pelo fato de assumirmos diferentes formas de atuação na sociedade; no entanto, torna-se importante enfatizar que todos os sujeitos sociais, em decorrência da divisão do trabalho, tenham consciência do seu papel social no bojo da totalidade da sociedade, para que sejam efetivamente sujeitos sociais.

O autor ainda salienta que também é um pensamento pueril acreditar que um certo conceito claro, oportunamente difundido, se insere nas diversas consciências com

os mesmos efeitos, digamos, organizativos, e com a claridade como foi propagado; sendo esse o erro cometido pelo iluminismo, afirma Gramsci (2004). A capacidade do intelectual de profissão de combinar habilmente a indução e a dedução, assim como de generalizar sem cair no vazio formalista, de levar de uma esfera à outra do juízo, certos critérios de discriminação, adaptando-os às novas condições etc., é uma forma de especialidade, uma forma de qualidade, própria do intelectual e não um dado qualquer do senso comum (GRAMSCI, 2004).

A repetição paciente e sistemática é um princípio metódico fundamental, porém a repetição mecânica e obsessiva, a adaptação dos conceitos às diversas peculiaridades e tradições culturais, a apresentação da mesmice e a repetição acrítica, pouco favorecem a construção de uma unidade no coletivo e na sociedade. Encontrar a identidade real que está encoberta nas aparentes diferenças e contradições e encontrar a substancial diversidade na aparente identidade é a mais delicada, pouco compreendida e sem dúvida, essencial condição do crítico das ideias e do historiador do desenvolvimento histórico, afirma Gramsci (2004).

O autor ainda reitera que o trabalho educativo-formativo, tal como um centro homogêneo de cultura desenvolve e como deve ocorrer na universidade, deve enfatizar a elaboração de uma consciência crítica e, ao mesmo tempo, promover sobre a base de uma determinada etapa histórica que contenha as premissas concretas para tal elaboração, não apenas a simples enunciação teórica de princípios 'claros' de método, pois esta seria uma via filosófica idealista. Deve, na verdade, realizar um trabalho formativo articulado e graduado entre dedução e indução, entre a lógica formal e a dialética, entre a identidade e a diferença, a demonstração positiva e a destruição do que se tornou velho e superado; isso deve acontecer na universidade, portanto, sobre a base do real e concreto e não por meras abstrações (GRAMSCI, 2004).

Gramsci (2004) defende a necessidade de construção de uma homogeneidade de pensamentos, não de uma padronização de mentes e cérebros, mas uma certa homogeneidade de métodos de se pensar a realidade e defende que os intelectuais devem juntar-se em grupos, tal como defendemos o trabalho intelectual na universidade, com o objetivo de constituírem-se como um corpo de intelectuais homogêneo, não padronizado e adaptado, mas críticos, para que, enquanto unidade, possam prover a sociedade de reflexões e sistematizações que tenham certo grau de homogeneidade cultural, ou seja, que possam construir obras com a finalidade de transformação da

realidade em direção à emancipação humana e social.

Podemos pensar que a existência desses grupos homogêneos nas universidades é meta a ser conquistada, vez que nossas universidades, muitas delas baseadas em modelos produtivistas, isolam os seus intelectuais das diferentes áreas, como se todos independessem uns dos outros. Sabemos que essa tarefa de homogeneizar os grupos e torná-los uma unidade coletiva representa o ponto de chegada da universidade e do desenvolvimento de um movimento cultural voltado à emancipação dos seres humanos em nossa sociedade.

Gramsci (2004) salienta que cada estrato da sociedade tem o seu senso comum e o seu bom senso, que na verdade trata-se da concepção de mundo e de homem difundida e vigente em determinada sociedade. A efetividade histórica das correntes de pensamento é provada quando seus principais conceitos, pressupostos e concepções tornam-se senso comum na sociedade, sendo que isso deve ser incessantemente buscado pelos intelectuais da universidade, fato que comprovará a efetividade de suas teorias, principalmente quando nos referimos às teorias educacionais e voltadas ao desenvolvimento humano.

Salienta o autor que o senso comum não é algo rígido e imobilizado, mas sim, algo que se transforma continuamente, enriquecendo-se de noções científicas e opiniões filosóficas incorporadas aos costumes das pessoas em sociedade. O senso comum, para o autor, é o folclore da filosofia e está sempre entre o verdadeiro folclore (costumes, crenças, falas populares) e a filosofia, a ciência, a economia etc., áreas específicas dos intelectuais. Gramsci (2004) reitera que o conhecimento do senso comum cria o futuro folclore, ou seja, uma fase relativamente rígida dos conhecimentos populares de determinado tempo e lugar. Essa compreensão, portanto, nos faz refletir sobre a importância do respeito ao conhecimento popular, cotidiano e de senso comum como ponto de partida das reflexões da universidade, a qual precisa colocar-se ao lado das camadas populares da população, subsidiando-as de reflexão crítica e ações transformadoras da realidade.

Diante dessa discussão nos remetemos a Saviani (2000a, p.02) que a partir das reflexões Gramscianas afirma que o senso comum é próprio da mentalidade popular e que o povo deve ser entendido como, “o conjunto das classes subalternas e instrumentais de toda forma de sociedade até agora existente”, sendo que nesse movimento, o povo ou melhor, as classes populares precisam avançar do senso comum



à consciência filosófica, sendo que essa tarefa precisa ser realizada pela educação e a universidade, certamente, tem papel essencial nesse processo.

Esclarece o autor que a concepção dominante e hegemônica (própria das elites, minoria da população) atua sobre a mentalidade popular articulando-a em torno dos interesses da própria classe dominante, sendo que esse fato impede, ao mesmo tempo, a expressão dos interesses populares e desarticula e inviabiliza a organização das camadas subalternas (SAVIANI, 2000a, p.2-3). O autor salienta ainda que o senso comum é, pois, contraditório, pois constitui-se num amálgama recheado por conceitos científicos que são deturpados ou compreendidos superficialmente, costumes e tradição populares, conceitos apregoados pela concepção hegemônica.

Saviani (2000a) esclarece ainda que todos esses elementos veiculados pela elite dominante são acolhidos pelo senso comum sem a devida crítica, são acolhidos e socializados como verdades absolutas, inquestionáveis. Por conta dessa situação, conclui o autor que torna-se necessário construir uma nova relação de hegemonia em nossa sociedade, em que as grandes massas possam assumir o seu lugar como sujeitos de suas vidas ou poderíamos afirmar, não mais submetidos ao capital, não mais como classe dominada, sendo que os intelectuais críticos presentes nas universidades precisam assumir o protagonismo nesse movimento de construção e organização da consciência de classe pois, “a educação apresenta-se como instrumento de luta das classes dominadas no sentido de se constituir uma nova hegemonia”; no entanto, esclarece o autor que “essa força hegemônica não pode erigir como força, sem a elevação do nível cultural das massas” (SAVIANI, 2000a, p.3).

Torna-se importante enfatizar que a forma de inserção da educação na luta hegemônica configura dois momentos, sendo que o primeiro momento consiste na crítica à ideologia burguesa (crítica à classe dominante) e em um segundo momento, faz-se necessário trabalhar o senso comum de modo a extrair o seu núcleo válido (o bom senso) e dar-lhe expressão elaborada com vistas à formulação de uma concepção de mundo adequada aos interesses populares ou seja, em conformidade com os interesses e necessidades da maioria da população (SAVIANI, 2000a), sendo que os intelectuais devem se engajar nessa luta em prol do desenvolvimento da consciência dos sujeitos das classes populares.

Saviani (2000a) nos esclarece que não se elabora uma concepção sem método e não se conquista qualquer coerência de leitura e compreensão da realidade e seus

fenômenos, sem lógica, ou seja, para se compreender e desvelar a realidade nas suas múltiplas determinações naturais, sociais, históricas e culturais e se construir consciência crítica, torna-se necessário disponibilizarmos de instrumentos (lógicos e metodológicos) com força suficiente àqueles empregados pela classe dominante.

Nesse sentido, então, segundo nossa compreensão, os intelectuais críticos presentes nas universidades deverão assumir o compromisso e dar conta dessa importante função de compreensão fidedigna da realidade, sobretudo ao desenvolverem pesquisas com objetividade social, ou seja, dispostas a compreender a realidade na sua concretude com a finalidade de transformá-la. Reitera Saviani (2000a) que, portanto, há que se distinguir o concreto, do abstrato e do empírico, assim como há que se diferenciar a lógica formal da lógica dialética, tarefa de pesquisadores intelectuais e comprometidos com o processo de conhecimento fidedigno e transformação da realidade.

Esclarece Saviani (2000a) que somente o método materialista histórico-dialético poderá dar conta dessa importante tarefa de possibilitar um conhecimento o mais fidedigno possível da realidade pois, o empírico, ou seja, aquilo que se encontra na realidade imediata é o elemento palpável, percebido pelos sentidos humanos, tarefa muito bem realizada pelo método positivista, embora limitada. No entanto, reitera o autor, a abstração é a possibilidade do pensamento, de representação da realidade por meio do pensamento, sendo que o concreto, por sua vez, é elemento histórico, o real pensado nas suas múltiplas determinações naturais, históricas e sociais, tarefa só possibilitada pela dialética materialista histórica.

Nessa direção de reflexão crítica, Saviani (2000a) ainda complementa que a lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção do concreto no pensamento, sendo que a lógica dialética é concreta por natureza; no entanto, a lógica formal, por sua vez, é o processo de construção da forma de pensamento é, portanto, uma lógica abstrata pois destituída de história. Continua o autor afirmando que a lógica dialética supera por incorporação a lógica formal; esclarece que incorporação implica compreender que a lógica formal é parte integrante da lógica dialética, pois o acesso às determinações concretas pelo pensamento humano não se efetiva sem a mediação do abstrato, ou seja, sem a mediação da análise própria do pensamento humano; conquista essa própria daqueles que pesquisam a realidade de forma científica, ou poderíamos dizer, tarefa dos intelectuais apropriados do método materialista histórico-dialético de se

pensar a realidade para apreendê-las nas suas múltiplas determinações, movimento esse que na atualidade, é possível no interior das universidades, pois lá encontram-se as pesquisas científicas e os intelectuais críticos.

É importante esclarecer que a lógica dialética não tem por objeto as leis que governam o pensamento enquanto pensamento, ou seja, o pensar pelo pensar; seu objeto é a expressão, no pensamento, das leis que governam o real ou poderíamos dizer, a possibilidade de se pensar a partir do real-concreto. Compreendemos, portanto, que a lógica dialética é a lógica dos conteúdos e se opõe à lógica formal que é a lógica das formas, sendo que percebemos que a passagem do empírico ao concreto corresponde, em termos de concepção de mundo, à passagem do senso comum à consciência filosófica e, para Saviani (2000a), a passagem do senso comum à consciência filosófica é condição necessária para situar a educação numa perspectiva revolucionária ou seja, voltada para a transformação da sociedade desde a sua estrutura e dinâmica.

Enfim, sem a formação da consciência de classe não existe organização e sem organização não é possível a transformação radical da sociedade, afirma Saviani (2000a). O reconhecimento da importância da educação na sociedade capitalista traduz uma posição incompatível com a postura elitista (da classe dominante), pois preocupar-se com a educação, significa preocupar-se com a elevação do nível cultural das massas e, em consequência, significa admitir que a defesa de privilégios (essência da postura elitista) é uma atitude insustentável (SAVIANI, 2000a).

Ainda esclarece o autor que, a forma pela qual a classe dominante impede a elevação do nível de consciência das classes populares é manifestando uma despreocupação, um descaso e até mesmo um desprezo para com a educação escolar presente no interior das escolas públicas, a escola dos filhos das classes trabalhadoras subalternas. No entanto, a filosofia da práxis, como apregoado nas reflexões Gramscianas, não deseja manter os membros das classes subalternas na sua reflexão elementar e de senso comum, mas busca, ao contrário, conduzir esses sujeitos na conquista de uma concepção de vida superior, crítica e consciente. Desta forma, o contato dos intelectuais das universidades com os sujeitos das classes populares passa a ser fundamental no desenvolvimento de um bloco intelectual-moral, que torne politicamente possível um progresso intelectual das massas (SAVIANI, 2000a).

Nesse sentido, portanto, a educação “não deve ser concebida como algo bizarro, mas como algo muito sério e que deve ser levado a sério” como afirma Gramsci (2004).

Somente assim o ensino será mais eficiente e determinará realmente o nascimento de uma nova cultura entre as grandes massas populares e, desta forma, desaparecerá a separação entre cultura moderna e cultura popular ou folclore, como defende o autor, sendo que o acesso a formas mais desenvolvidas de conhecimento, tal como os conhecimentos científicos, a filosofia, as artes e outros objetos culturais humano-gênicos, como apregoa Duarte (1995), possibilitarão que o sujeito singular possa desenvolver-se plenamente e tornar-se livre e universal.

Nessa mesma direção de reflexão Saviani (2000b) esclarece que o processo de produção e aquisição do saber sistematizado e elaborado cientificamente deve avançar na direção crítica e acontecer na universidade e chegar à escola de forma dialética. No interior da escola há que se reconhecer a ação educativa como dinâmica, em movimento e que permite a diversificação do processo de ensino-aprendizagem, sendo que novos elementos são apropriados, sem desconsiderar os elementos anteriores; esse fato implica compreender que o acesso à cultura elaborada e mais desenvolvida, também chamada de cultura erudita, possibilita a apropriação de novas formas (diferentes daquelas encontradas no cotidiano) e que, através dessas novas formas tornar-se-á possível a expressão dos próprios conteúdos do saber popular, ou seja, os quais não serão excluídos do processo educacional emancipatório, mas sim incorporados de uma nova forma, ou poderíamos dizer, que os mesmos serão tomados como ponto de partida e incorporados por superação.

Nesse sentido, cabe salientar que não se pode “perder de vista o caráter derivado da cultura erudita por referência à cultura popular, cuja primazia não é destronada”, conforme esclarece Saviani (2000b, p.27). Salienta o autor que a restrição de acesso, dos membros das classes populares, ao saber elaborado e a objetos culturais mais desenvolvidos, confere situação de privilégio àqueles que desses objetos se apropriam, sobretudo porque, o aspecto popular não lhes é estranho. No entanto, a recíproca não é verdadeira, pois "os membros da população marginalizados da cultura letrada, tenderão a encará-la como uma potência estranha que os desarma e domina”, como se o acesso e a apropriação de objetos culturais mais elaborados, clássicos e eruditos, fosse direito exclusivo das elites e sem função na vida dos sujeitos das classes populares. Essa situação, obviamente, precisa ser revertida, pois a ignorância não faz bem a ninguém e mantém os indivíduos nos seus próprios lugares, imóveis e submissos, como já apontara Marx ao discutir a importância dos trabalhadores e seus filhos, terem acesso à educação,

simultaneamente ao trabalho, como forma de emancipação humana.

Nas últimas palavras Saviani (2000b, p.28) conclui que,

A compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não-material, cujo produto não se separa do ato de produção nos permite situar a especificidade da educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens (SAVIANI, 2000b, p.28).

Reiteramos as palavras do professor Dermeval Saviani, certamente um dos maiores intelectuais da educação escolar e da universidade pública do nosso país, ao afirmar que os dominados precisam dominar aquilo que os dominantes dominam, como arma de luta contra a opressão e instrumento contra a alienação que é imposta, historicamente, aos membros das classes populares. Para Saviani (1986) a transmissão de conhecimentos, em suma, a transmissão da cultura torna-se indispensável na construção de sujeitos conscientes de sua condição social e de classe e torna-se importante possibilidade de liberdade pois,

O domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (SAVIANI, 1986, p. 59).

No entanto, na sociedade capitalista, como salientamos, há mecanismos perversos de alienação dos indivíduos da cultura, como forma de mantê-los sob o jugo do capital. Para Oliveira (1996) a alienação apresenta-se como a separação entre a essência humana histórica e socialmente construída e a existência humana real, concreta. Por conta desse fenômeno, há uma clara cisão entre a humanidade (o gênero humano), que tem se desenvolvido de maneira única e universal e a vida dos indivíduos, os quais não conseguem se apropriar dos conhecimentos e objetos culturais oriundos desse desenvolvimento do gênero. Para a autora, "o desenvolvimento cada vez mais ilimitado das capacidades humanas, da essência humana, seja objetiva ou subjetivamente está aí, é real, mas a maioria dos indivíduos não pode concretizá-la na sua existência, o que também é real" (OLIVEIRA, 1996, p. 19).

Compreender a dinâmica desse processo contraditório é fundamental para se identificar, na própria realidade, as possibilidades de sua superação, sendo que para Oliveira (1996, p. 19) é preciso desenvolver uma visão clara e objetiva da realidade e de como “essa forma contraditória do desenvolvimento do gênero humano gera, ao mesmo tempo a reprodução dessas relações de alienação e a exploração do homem pelo homem, as próprias condições de sua superação”.

Podemos entender, então, que na própria realidade alienada e contraditória existem, como tendências e possibilidades, as condições para sua superação, sendo que tais condições precisam ser conhecidas pelos sujeitos, para que os mesmos, de forma consciente, possam utilizá-las no processo de transformação das relações alienadas produzidas e reproduzidas em nossa sociedade e construção de novas possibilidades sociais e igualitárias de desenvolvimento humano.

Segundo Duarte (1993) lutar contra a alienação é lutar por reais condições de desenvolvimento para todos os seres humanos, lutar para que todos os homens tenham condições de desenvolvimento de sua consciência e personalidade de acordo com as condições construídas pela humanidade e à altura das máximas possibilidades objetivamente existentes para o gênero humano, sendo que é nessa direção e com essa finalidade, que a universidade e seus intelectuais devem trabalhar, com vistas ao dever-ser humano, como salienta Oliveira (1996), um dever-ser possível e construído nas relações sociais e por meio de um trabalho educativo, crítico e emancipador.

Ao finalizarmos este capítulo de nossa tese, torna-se importante enfatizar o quanto a universidade e seus intelectuais críticos são essenciais no processo de superação da alienação presente na sociedade capitalista, sendo que ao dirigirem-se para a escola pública como temos defendido, viabilizam as condições para a apropriação de bens culturais essenciais, sobretudo os conhecimentos científicos, as artes, a filosofia, a literatura, a política dentre outros conhecimentos humano-genéricos. Tais conhecimentos construídos na universidade, devem ser socializados e disponibilizados por meio da educação escolar aos sujeitos das classes populares e trabalhadoras, pois é somente por esse caminho que será possível fazer avançar o processo de desenvolvimento da consciência humana numa direção crítica e não-alienada, possibilitando assim, condições concretas para a emancipação humana e social e, reiteramos, a escola pública e seus educadores têm papel preponderante nesse processo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao sistematizar as reflexões finais desta tese de doutorado, quero resgatar o movimento do pensamento que realizei o tempo todo como pesquisador e que guiou, orientou e mostrou os caminhos para o desenvolvimento do nosso trabalho.

Nos foi notório começarmos a analisar o nosso objeto pelos elementos empíricos, pela visão caótica da realidade na sua empiria fenomênica e, nesse ponto de partida, começamos a identificar categorias e fazermos análises cada vez mais precisas e respaldadas teoricamente, para chegarmos às representações mais simples. Diante delas após completado o movimento regressivo de abstração, tivemos, obrigatoriamente, que fazer o caminho inverso e retornarmos à categoria complexa novamente, o nosso ponto de partida, a própria realidade, para assim atingirmos o concreto pensado e, assim, desvelarmos o nosso objeto de estudo da forma o mais fidedigna possível. Tais caminhos, é importante salientar, nos foram apresentados no 'Grundrisse' de Marx (2011) e por meio do texto 'Introdução à Crítica da Economia Política' (MARX, 1974).

O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, sendo que o todo, tal como aparece na mente do pesquisador inicialmente, apresenta-se caótico e, no ponto de chegada, após as várias abstrações e relações na busca de se esgotar o objeto de preocupação e desvelá-lo o mais fidedignamente possível. Agora, portanto, esse concreto se apresentará ao pensamento do pesquisador como um concreto pensado e multideterminado; sendo que esse foi o exercício que realizamos desde o início de nosso trabalho na elaboração desta tese. Desde o primeiro momento quando entramos em contato com as narrativas dos nossos sujeitos e suas produções ao longo do processo de pesquisa, sempre tomamos os devidos cuidados para não cairmos na ilusão de concebermos o real como resultado das falas imediatas e dados empíricos, mas sim, procuramos as múltiplas determinações do próprio discurso no confronto com o contexto histórico, projetos e produção dos nossos sujeitos ao longo de sua trajetória, para não nos limitarmos à realidade imediata.

Marx nos ajudou a compreender que a sociedade burguesa é a mais complexa e desenvolvida organização histórica da produção, assim como a universidade, segundo nossa compreensão, apresenta-se como a organização mais complexa e desenvolvida na produção do conhecimento elaborado humano-genérico. A partir da organização

burguesa podemos entender a estrutura e as relações de produção das sociedades desaparecidas, de cujas ruínas e elementos ela se ergueu e se constituiu ao longo da história. Esta compreensão marxiana sobre a sociedade nos ajuda a compreendermos a universidade e os conhecimentos e atuações nela produzidos, afinal, segundo Marx (2011) a anatomia do homem é a chave para a compreensão da anatomia do macaco, ou seja, podemos pensar, portanto, que a universidade como uma instituição complexa e seus profissionais intelectuais e responsáveis pela produção de conhecimentos humano-genéricos, nos oferecem a chave para compreendermos a escola pública e seus professores no sentido de reconhecer o espaço escolar como local de trabalho do professor e construção de possibilidades de aprendizagem, desenvolvimento, humanização e emancipação humana e social.

Reiteramos que a nossa principal referência para discutir a categoria intelectual foi à obra de Antônio Gramsci *Os intelectuais e a Organização da Cultura* (1968), que está dividida em três partes: contribuições para uma história dos intelectuais, a organização da cultura e jornalismo. Rigoroso em suas análises, Gramsci demonstrou que as provas só serão verdadeiramente esclarecedoras ao se apoiarem em uma perspectiva crítica e analítica daquilo que está sendo tomado como forma mais desenvolvida. Para Gramsci, é impossível separar o *homo faber* do *homo sapiens* e aqui as concepções educativas e pedagógicas do pensador italiano estão em defesa da escola unitária, uma escola capaz de preparar os homens para o exercício autônomo e criador de suas funções sociais, vez que para o autor, todos os homens são potencialmente intelectuais e precisam encontrar condições materiais e objetivas para avançarem nesse seu potencial de sujeitos críticos e transformadores do real.

Outra questão de máximo interesse é a aplicação da análise materialista histórico-dialética e da filosofia da linguagem Bakhtiniana, para a compreensão das memórias dos intelectuais da educação e sujeitos da pesquisa. Os nossos esforços de abstração teórica para compreender e nos integrarmos à palavra do outro (os sujeitos da pesquisa) no sentido de acessarmos o que já aconteceu ou intercorreu, o que ficou gravado na memória das línguas, dos gêneros e dos ritos e penetrarmos na fala e nos sonhos dos sujeitos da pesquisa e conhecermos suas realizações foi um exercício primoroso de respeito ao método materialista histórico-dialético. Em muitos momentos examinamos as memórias dos nossos intelectuais recorrendo, em grande medida, a música teórica da filosofia da linguagem e da memória coletiva que nos subsidiaram



nesta viagem e a interlocução com todos os sujeitos, relacionando suas atuações, falas e reflexões recordando aquele momento histórico vivido e demarcado, ajudou-nos, sobremaneira, na realização de uma aproximação cuidadosa e o mais fidedigna possível à trajetória de atuação, produção e realizações desde o interior da UNESP e na sua relação com a escola pública paulista e brasileira.

Com relação a noção em Marx acerca da fundamental primazia da vida vivida, praticada na realidade concreta e como atividade que dá origem e formação da consciência, base fundamental para analisarmos e compreendermos o mais fidedignamente a atuação e produção dos nossos sujeitos de pesquisa, podemos afirmar que os mesmos, reconhecidos como intelectuais trabalhadores em educação, valorizam a escola pública como local de trabalho e as suas memórias, iluminadas pelos pressupostos Bakhtinianos sobre ato, explicitam a façanha ou ação concreta intencional praticada na consecução dos seus projetos junto a escola pública e os sujeitos dela participantes.

Para Bakhtin o ato de fala ou, especialmente, a retomada das memórias, é também, em grande medida, um enunciado ideológico como já esclarecemos, vez que o seu conteúdo responde à alguma coisa, refuta, confirma, antecipa ou simplesmente procura apoio para as suas manifestações. Completa Bakhtin que não podemos negligenciar que neste ato intencional existem os elementos de “responsabilidade” e “participação”, o que nos leva a pensar que a avaliação do sujeito com respeito ao seu próprio ato é concreto.

Foi assim, tomando os referenciais teóricos e metodológicos e nessa linha de raciocínio materialista histórico-dialética que reconhecemos os intelectuais e pioneiros da pós-graduação em educação da UNESP, nossos sujeitos de pesquisa, na relação com a escola pública, seus gestores e professores, estudantes e comunidade escolar. Os intelectuais da universidade dominam a *episteme* e compreendem a realidade a partir desta fundamentação e propõem a sua transformação por meio da produção de conhecimentos críticos; os professores da escola pública por sua vez, também intelectuais, em seu escopo de atuação assumem a socialização dos conhecimentos no sentido de possibilitar avanços para os sujeitos participantes da escola desde os estudantes e seus pais e familiares, no sentido de desenvolver sua consciência e

posicionamento social e histórico numa perspectiva crítica e de transformação da realidade.

Esta configuração conceitual e metodológica orientou desde o início as nossas ações, discursos, práticas e reflexões teóricas ao longo da realização desta tese. Certamente essas reflexões se ampliaram no contato com os sujeitos da pesquisa, suas narrativas, produções e atuação durante a sua permanência no interior da UNESP e mesmo após a sua aposentadoria, pois continuaram e continuam a produzir conhecimentos relevantes para pensarmos o papel dos intelectuais de perfil nacional-popular no processo de transformação qualitativa da escola e transformação da sociedade.

Questão importante e fulcral que carregou de significados a elaboração desta tese, foi a categoria 'intelectual orgânico de perfil nacional-popular', pois preza pelo importante papel do intelectual em educação na organização das instituições de ensino públicas, humanização e emancipação dos sujeitos delas participantes. Esse perfil, carregado de competência técnica e compromisso político, aliados à emancipação humana e social, enfatiza o processo de construção de consciências críticas, a valorização da cultura erudita e popular, o 'ser' e do 'dever-ser' dos indivíduos, orienta os sujeitos que se encontram na escola em direção à superação da sociedade alienada e construção da emancipação humana e social.

É mister esclarecer que nossa concepção de mundo responde a determinados problemas colocados pela realidade e para isso recorreremos a crítica, propondo a superação do senso comum e a conquista da consciência filosófica, para pensarmos a escola pública nas suas máximas possibilidades de desenvolvimento e humanização, assim como, para pensarmos a sociedade nas suas máximas possibilidades de desenvolvimento social e histórico e, portanto, na direção da superação da alienação da consciência humana e, simultaneamente, superação do capitalismo e construção do socialismo.

Nossa intenção ao enfatizarmos o papel dos intelectuais de perfil nacional-popular na escola é elevar a visão de grupos populares que lá se encontram e, nesse sentido, nos dirigimos a toda comunidade escolar (gestores, professores, estudantes e seus familiares) para constituirmos uma unidade do diverso, tomando os devidos cuidados para que os grupos da escola que tomam emprestado de outro grupo social (os

intelectuais da educação da universidade) uma concepção crítica, não se sintam estranhos a ele e, segundo nossa compreensão, possam se apropriar dessa concepção crítica para compreender e transformar a realidade, desde a realidade escolar até chegarem na transformação da sociedade.

Ou seja, só podemos falar de organicidade de pensamento e solidez cultural se houver a mesma sintonia entre intelectuais e pessoas tomadas pelo cotidiano, sujeitos oriundos das camadas populares e oprimidas e que se encontram como sujeitos participantes da escola pública. Uma massa ou grupo não se torna independente “por si” sem organizar-se, e não existe organização crítica sem a participação dos intelectuais e mais uma vez enfatizamos, desde os intelectuais da universidade até os intelectuais que se encontram no interior da escola pública, todos, indistintamente, tem a sua importância e valor, respeitadas as suas especificidades de atuação, para a transformação da escola e, ato contínuo, da própria sociedade.

A nossa tese carrega justamente esta concepção, qual seja, defendemos a ideia que os nossos sujeitos de pesquisa, ao apresentarem ou se identificarem com perfil nacional-popular e como sujeitos pioneiros de Programas de pós-graduação em educação e responsáveis pela produção de conhecimentos críticos e voltados à melhoria da escola pública, desenvolveriam projetos e propostas de total respeito à cultura popular e aos sujeitos presentes e participantes da escola (gestores, professores, estudantes e seus familiares), dando voz a esses grupos e, nesse sentido, favorecendo o seu processo de humanização e emancipação por meio da socialização de conhecimentos teórico-críticos, com vistas a engendrar ações e atividades conscientes e associadas na escola com vistas a processos de transformação humana e social.

As memórias dos nossos sujeitos de pesquisa, representantes pioneiros de cursos de pós-graduação em educação da UNESP dos campi de Marília, Presidente Prudente e Bauru, nos apresentaram suas trajetórias, seus compromissos, projetos e produções e, sobretudo, nos proporcionaram momentos ricos e significativos de reflexão sobre a importância da educação escolar e da escola pública no processo de desenvolvimento humano e social. A nossos sujeitos de pesquisa todo o nosso agradecimento e gratidão, pois ter estado com eles durante as entrevistas, assim como ter tido acesso às suas memórias e produções, nos possibilitou identificar o seu verdadeiro compromisso com a

escola pública e conhecer a sua práxis educativa que segundo nossa compreensão os identifica à categoria de intelectuais de perfil nacional-popular como já evidenciamos.

Para nós a compreensão da necessidade de construção social da escola é notória, processo que deve partir desde o interior da própria escola e considerando o movimento real da escola, tal como presente na fala dos nossos sujeitos de pesquisa. Nossos intelectuais nos alimentaram reflexões sobre a necessidade de nos apropriarmos da vida cotidiana que cerca a escola, pois nesse cotidiano encontramos peças fundamentais para a discussão e releitura da realidade escolar e para a sua transformação. Salientamos que esse movimento só terá sentido se estiver vinculado à valorização da escola pública, laica, de massa e autônoma.

As reflexões de Viotto Filho (2009; 2014; 2019) tem caminhado na direção de pensarmos a escola pública brasileira na perspectiva de uma escola-comunidade, uma escola que assumirá importância fulcral no processo de desalienação dos indivíduos ao socializar os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade e contribuir para a construção de relações sociais humanizadoras, edificadas em grupos-comunidade por meio de atividades educativas emancipadoras desde a sala de aula e em outros espaços escolares, como afirma Tonet (2005), atividades que deverão ser permeadas por valores humano-genéricos essenciais (HELLER, 2000; DUARTE, 1993; 2013), no sentido de se construir uma escola verdadeiramente crítica e dialética histórica.

Podemos compreender, portanto, que na sociedade e na escola atual, à medida que os indivíduos forem excluídos da possibilidade de vivenciar uma comunidade (compreendida no sentido Helleriano), as oportunidades de adesão aos valores do individualismo serão muito mais presentes em suas vidas, sobretudo diante do avanço pós-moderno no interior da sociedade, da universidade e conseqüentemente das escolas. Essa situação mostra-se preocupante e precisa ser devidamente compreendida, para que possamos superá-la desde o interior da educação escolar e no âmbito da escola-comunidade, sobretudo quando pensamos na formação da consciência dos sujeitos singulares que encontram-se e participam da escola atual e precisam construir processos de emancipação humana e social.

Torna-se imprescindível, portanto, partir da realidade da escola atual e contemporânea, abstrair teoricamente desde o seu interior e confrontar teoria e prática, elucidar dúvidas dos sujeitos dela participantes, socializar conhecimentos e formar

consciências críticas. Essas tarefas e compromissos podem e devem ser tarefas dos intelectuais orgânicos de perfil nacional-popular, pois assim estarão criando as condições de reflexão e ação na direção da transformação dos sujeitos participantes da escola e a sua orientação para o processo de transformação da própria escola e da sociedade e, reiteramos, a escola pública é espaço privilegiado para essas ações críticas e emancipadoras, desde que orientadas por intelectuais críticos e comprometidos com os processos de emancipação dos indivíduos e da sociedade.

Os intelectuais nossos sujeitos de pesquisa, o Prof. Dr. Celestino Alves da Silva Junior, a Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Yoshie Ussami Ferrari Leite, o Prof. Dr. José Misael Ferreira do Vale e a Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana Maria Lombardi Daiben defenderam ao longo de suas trajetórias a filosofia da ação e combateram e, certamente ainda combatem, as ideologias acumulativas e antidemocráticas e possibilitaram, pela força do seu ofício de intelectuais, o acesso a conhecimentos essenciais para a efetivação da humanização e libertação humanas. Podemos dizer que todos, indistintamente, carregaram de forma intacta o binômio intelectualidade organizativa aos populares e moralidade, e sobre esta última esfera demonstraram memorialisticamente que não foram contaminados pelo elitismo político-acadêmico e tampouco pelas visões pós-modernas e irracionistas de educação.

Segundo nossa compreensão, seu perfil nacional-popular possibilitou um caminhar lúcido e profícuo pela universidade e permeado por competência técnica e compromisso político com a escola pública; isso é plenamente constatável e notório em suas trajetórias, atuação, projetos e produção acadêmica no interior dos seus campi na UNESP. Todos demonstraram essa potencialidade a partir das características funcionais, pessoais e orgânicas que assumiram na carreira, além de outras pistas que a filosofia da linguagem nos forneceu sobre seus ritos e atos que vieram à tona em suas narrativas e memórias.

A Prof<sup>ª</sup> Ana Maria foi por nós reconhecida como um elo de corrente forte, sublime e cuidadoso ao tratar das questões da educação escolar e da escola pública e ao lado do Professor Misael que nos representa o equilíbrio em pessoa e que atingiu conquistas por meio da mais bela premissa do pedagogo “pegar nas mãos de cada um para conduzi-los a verdade” por meio da educação escolar pública, laica, de qualidade e socialmente referenciada. A Prof<sup>ª</sup> Yoshie foi por nós reconhecida como a voz política

atuante, a presença marcante nos debates educacionais e a grande representante do ato político rigoroso que não renuncia à escola pública e de sua qualidade para os filhos das classes trabalhadoras. Por fim, o Professor Celestino, o educador ponderado e presente, gestor resoluto, guardião e mestre das memórias da pós-graduação em educação da UNESP, sempre pronto em sua caminhada em defesa da escola pública e alimentado pelo processo histórico. Enfim, todos os nossos intelectuais sujeitos da pesquisa, representantes pioneiros dos cursos de pós-graduação em educação da UNESP demarcaram importante referência para todos nós educadores e pesquisadores em educação, pela sua trajetória, feitos e realizações e sua ilibada presença na universidade e na defesa da escola pública de nosso país.

Como já esclarecemos, as teses e produções acadêmicas e as memórias presentes nas narrativas dos nossos intelectuais sujeitos da pesquisa, orientam suas ações em direção ao perfil nacional-popular, sobretudo porque as fontes memorialísticas nos mostram uma trajetória acadêmica que os liga uns aos outros, por uma similitude ou particularidade teórica e visão de mundo. O elemento costume também é um forte legislador dos seus atos, os quais apareceram nas suas memórias e retratados como uma ação comprometida e coroada pela competência técnica e compromisso político com a escola pública.

Por fim, o que existe de mais significativo e muito presente em nossos intelectuais é a sua capacidade de comunicação, virtude demonstrada em suas trajetórias e presente em suas memórias, os quais tomam a sua linguagem de educadores preparados e conscientes de sua tarefa de educar, como instrumento de comunicação que produz um jeito especial para cada um dos enunciados manifestos na universidade e na escola pública, enunciados portadores de uma memória coletiva e considerando que as palavras são objetos culturais construídos pela humanidade e para o desenvolvimento da humanidade.

Enfim, buscamos com nossa tese, mostrar a existência do perfil nacional-popular entre os intelectuais da Pós-Graduação em Educação da UNESP e procuramos demonstrar não só a partir da investigação dos seus projetos e trabalhos acadêmicos, mas também, a partir da filosofia dos seus atos, o que aparece em grande medida nas memórias dos sujeitos. Nossos intelectuais e sujeitos de pesquisa são reconhecidamente importantes personalidade da educação no interior da UNESP, intelectuais orgânicos

que atuaram no sentido de conscientizar os sujeitos e grupos com quem trabalharam e, sobretudo, por suas ações e atos como intelectuais ligados à escola pública.

Todo o processo vivido ao longo da realização desta tese nos leva a defender que as memórias dos nossos sujeitos mostraram que não foi simplesmente uma pretensa realidade assumida, mas o que estava em jogo era o valor que essa realidade assumiu no agir concreto dos sujeitos. Segundo nossa compreensão, iluminados pela reflexão de Bakhtin, os sujeitos da pesquisa não aceitaram o pressuposto de que a forma e o conteúdo das suas reflexões, decisões e ações estivessem alicerçados em uma visão abstrata e externa da escola; pelo contrário, os mesmos, indistintamente, na sua relação com a escola pública procuraram reconhecê-la, compreendê-la e nela atuar, reconhecendo as suas multideterminações, limites e possibilidades e pelo que constatamos, sempre trabalharam para potencializar as potencialidades da escola e dos sujeitos dela participantes.

Enfim, chegamos ao final desta tese, sendo que a mesma, carregada de memórias de intelectuais da educação, cujas narrativas ressoam e dão organicidade ao nosso trabalho de pesquisa, nos mantém conectados com a realidade da universidade e da escola pública. Este trabalho de pesquisa, certamente, alimenta o nosso compromisso com o processo de construção de conhecimentos humano-genéricos, pois produzidos com objetividade social porque oriundos da realidade vivida na universidade e desde o interior da escola. Tal como os nossos sujeitos de pesquisa, alicerçamos a nossa trajetória como intelectual de perfil nacional-popular e continuaremos nesse movimento, na busca constante de condições educativas críticas, humanizadoras e emancipadoras tanto na universidade quanto na escola pública pois esse é o único caminho possível na condição de intelectuais-educadores para engendramos condições de transformação humana e social e, desta feita, contribuirmos para a construção de uma sociedade mais justa e mais igualitária, uma sociedade socialista.

## REFERÊNCIAS

- AMORIN, M. Memória do objeto. Bakhtiniana. São Paulo, v.1, n.1, p.8-22, 1º sem. 2009
- BAKHTIN, M. M. Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2006.
- \_\_\_\_\_. Estética da Criação Verbal. Tradução Paulo Bezerra, 4ª edição – São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BETTO, Frei. O que é teologia da libertação. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.
- \_\_\_\_\_. Lula – biografia política de um operário. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.
- BERNARDET, J.C. & GALVÃO, M. R. Cinema. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.
- BRAIT, Beth. Bakhtin: conceitos-chave. 3ª edição – São Paulo: Contexto, 2006.
- CORRÊA, A.M.M. Uma universidade para o interior Paulista. In: <https://www2.unesp.br/portal#!/unesp-40-anos/textos/>; UNESP: São Paulo, 2014.
- DAIBEM, A. M. D. A prática de Ensino e o Estágio Supervisionado: possibilidade de uma prática inovadora em construção. Tese de Doutorado em Educação. Programa de pós-graduação em educação - UNESP: Marília, 1998.
- DIAS, E.F. Marx e Gramsci: sua atualidade como educadores. In: Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações (Mendonça, S.G.L; Silva, V.P.; Miller, S.- Org.). Araraquara: Junqueira & Marin; Marília: Cultura Acadêmica, 2009.
- FERNANDES, B. M. & STÉDILE, J. P. Brava Gente. São Paulo: P. Abramo, 1999.
- FREDERICO, C. O Jovem Marx: 1843-1844 – as origens da ontologia do ser social. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GATTI, B. Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação. Campinas: Autores Associados, 2000.
- GIANNOTTI, J.A. Marx – Vida e Obra. In: Marx – Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 2ª. Ed., 1978.
- GRAMSCI, A. Quaderni del cárcere nº4. Turim: Einaudi, 1977.
- \_\_\_\_\_. Os Intelectuais e a Organização da Cultura. Tradução Carlos Nelson Coutinho, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- \_\_\_\_\_. Concepção Dialética da História. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- HADDAD, F. (Org). Desorganizando o consenso. São Paulo/Petrópolis: P. Abramo/Vozes, 1998.
- HALBWACHS, M. A Memória Coletiva. São Paulo: Centauro, 2003.
- HEGEL, G.W.F. A Idéia e o ideal. In: Os pensadores (HEGEL). São Paulo: Nova Cultural, 2005.
- HELLER, A. O cotidiano e a história. São Paulo: Paz e Terra, 2000.



- KONDER, L. A derrota da dialética: a recepção das ideias de Marx no Brasil, até o começo dos anos 30. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- LEFEBVRE, H. Lógica formal Lógica dialética. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- LEITE, Y. U. F. A formação de professores em nível de 2º grau e a melhoria do ensino da escola pública. Tese de Doutorado em Educação. Programa de pós-graduação em educação - UNICAMP: Campinas, 1990.
- \_\_\_\_\_. O Lugar das práticas pedagógicas na formação inicial de professores. Tese de Livre Docência. UNESP: Presidente Prudente, 2011.
- LÖWY, M. Marxismo e teologia da libertação. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.
- \_\_\_\_\_. Ideologias e Ciência Social: elementos para uma análise marxista. São Paulo: Cortez, 2000.
- LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez, 1995.
- LUKÁCS, G. Introdução a uma estética marxista. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- \_\_\_\_\_. Para uma ontologia do ser social I. São Paulo: Boitempo, 2012.
- \_\_\_\_\_. Para uma ontologia do ser social II. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MANACORDA, M.A. História da Educação: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 2006.
- \_\_\_\_\_. Instituições Escolares: por que e como pesquisar. Campinas: Alínea, 2009.
- MARTINS, L.M. Introdução aos fundamentos epistemológicos da psicologia sócio-histórica. In: Sociedade, Educação e Subjetividade: reflexões temáticas à luz da Psicologia Sócio-Histórica. São Paulo: UNESP & Cultura Acadêmica, 2008.
- MARTINS, W. História da Inteligência Brasileira. São Paulo: Cultrix, 1978.
- MARX, K. O Capital: crítica da economia política. Posfácio da segunda edição, São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- \_\_\_\_\_. Manuscritos econômico-filosóficos. São Paulo: Boitempo, 2004
- \_\_\_\_\_. Crítica da filosofia do direito de Hegel. São Paulo: Boitempo, 2005.
- \_\_\_\_\_. Grundrisse. São Paulo: Boitempo, 2011.
- \_\_\_\_\_. O Capital: crítica da economia política. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MARX, K; ENGELS, F. A sagrada família. São Paulo: Boitempo, 2003.
- \_\_\_\_\_. A Ideologia Alemã. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MELLO, G. N. Magistério de 1o. grau: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez/Autores, 1982.
- MÉSZÁROS, I. O século XXI: socialismo ou barbárie? São Paulo: Boitempo, 2003.
- \_\_\_\_\_. O poder da ideologia. São Paulo: Boitempo, 2004.
- \_\_\_\_\_. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2005.

- MICHELOTTO, R. M. Os intelectuais e a crítica da cultura. In: Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações. Mendonça. S. G. L.; Silva, V. P.; Miller, S. (org.) Araraquara: Junqueira & Marin. Marília: Cultura Acadêmica, 2009.
- MORAES, R. et all (orgs.) Inteligência Brasileira. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- MOTA, L. Introdução ao Brasil: um banquete no trópico I. São Paulo: Senac, 1999.
- \_\_\_\_\_. Introdução ao Brasil: um banquete no trópico II. São Paulo: Senac, 2001.
- MOURA, F. A.; ROCHA, L. L. F. Memória e história: entrevista como procedimento de pesquisa em Comunicação. Comunicação Midiática, v. 12, n. 2, 2017.
- NOSELLA, P. O compromisso político como horizonte da competência técnica. In: Educação & Sociedade nr. 14. São Paulo: Cortez, Cedes, 1983.
- \_\_\_\_\_. Qual o compromisso político. 2ª edição – Bragança Paulista: EDUSF, 2002.
- \_\_\_\_\_. Instituições escolares: por que e como pesquisar. São Paulo: Alínea, 2009.
- OLIVEIRA, B. O trabalho educativo: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro. Campinas: Autores Associados, 1996.
- PAULO NETTO, J. Introdução ao estudo do método de Marx. São Paulo: Expressão popular, 2011.
- PÉCAUT, D. Os Intelectuais e a Política no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- QUARTIM DE MORAES, J. História do Marxismo Brasileiro. Campinas: Unicamp, 1998.
- RIBEIRO, D. Confissões. São Paulo: Cial, 1997.
- ROSSI, R.; VIOTTO FILHO, I.A.T. Lukács, educação e pesquisa. In: Revista Crítica Educativa (Sorocaba/SP), v. 5, n. 2, p. 03-14, jul./dez.2019.
- SÃO PAULO, Secretaria do Estado da Educação. Projeto de educação continuada de 1996-1998. São Paulo: SEE, 1996.
- SÃO PAULO, Secretaria do Estado da Educação. Avaliação das ações do Programa da Educação Continuada. São Paulo: SEE, 1998.
- SANTOS, A. N. Origens da faculdade de educação da USP: O Departamento de educação (1962-1969).Tese de doutorado. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 2015.
- SAVIANI, D. Escola e Democracia: teoria da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Campinas: Autores Associados, 1999.
- \_\_\_\_\_. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2000a.
- \_\_\_\_\_. Educação: do senso comum à consciência filosófica. Campinas: Autores Associados, 2000b.
- SILVA JR. C. A. A Supervisão da Educação: do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP: São Paulo, 1983.
- \_\_\_\_\_. A Escola Pública como Local de Trabalho. São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. Dermeval Saviani e a educação brasileira: o Simpósio de Marília. São Paulo: Cortez, 1994.

SODRÉ, N. W. A História da Imprensa no Brasil. Rio de Janeiro: CB, 1966.

\_\_\_\_\_. A Ideologia do colonialismo. Petrópolis: Vozes, 1984.

VAISMAN, E. A ideologia e sua determinação ontológica. Verinotio - revista on line de educação e ciências humanas. Ano VI, volume 12, Outubro/2010.

VALE, J. M. F. Valor e Educação. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC-SP: São Paulo, 1983.

VAZQUEZ, A. S. Filosofia da práxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VIGOSTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

\_\_\_\_\_. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIOTTO FILHO, I.A.T. Escola-comunidade: a escola numa perspectiva crítica. In: IV EBEM. São José do Rio Preto: UNESP, 2009.

\_\_\_\_\_. Pensando a escola pública como comunidade: contribuições teórico-críticas da filosofia de Agnes Heller. In: S. MILLER, M. V. BARBOSA, S. G. L. MENDONÇA (Org.). Educação e Humanização: as perspectivas da teoria histórico-cultural. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

\_\_\_\_\_. Escola-comunidade: educação escolar crítica na direção da humanização e transformação social. Tese (Livre docência). UNESP: Presidente Prudente, 2019.

## **ANEXOS - Transcrição das entrevistas com os sujeitos da pesquisa**

### **Anexo 1 - Transcrição da entrevista Prof. Dr. José Misael Ferreira Do Vale**

Olá Prof. Misael, primeiramente, é um imenso prazer estar ao lado do senhor pelo o que o senhor sempre representou pela educação, pedagogia, pós-graduação. a pesquisa gira em torno da memória dos intelectuais da UNESP ligados a pós-graduação em educação [entrevistaram o Prof. Misael: Ricardo Antonio Viotto e Irineu A. Tuim Viotto Filho]. Além dessa conversa com o senhor, nós vamos conversar com a Prof<sup>a</sup>. Ana Maria Lombardi Daibem que atuou com o senhor na pós-graduação em ensino de ciências na UNESP-Bauru, vamos conversar com a Prof<sup>a</sup> Yoshie da UNESP-Presidente Prudente e com o Professor Celestino da UNESP-Marília.

Para começar, gostaríamos que o Professor nos falasse da sua formação e trajetória na educação.

Sim, sim! Antes de trabalhar no ensino superior eu morava em São Paulo e trabalhava na Secretaria da Educação e era Supervisor da equipe técnica de estudos de rendimento escolar do ensino primário. Então eu fiz um trabalho bom lá na Secretaria da Educação e criei algo que considero importante na minha modesta bibliografia e biografia. E nessa minha biografia os grupos de reforço específicos, chamados de GRE, foi um trabalho meu buscando ajudar os alunos de baixo rendimento. Então o Grupo de Reforço Específico atendia os alunos do ensino primário com rendimento abaixo da média em Matemática e Língua Portuguesa, língua pátria como a gente chamava...

Nós estamos por volta de 1960?

Nós estamos por volta de 1970. Eu era Diretor de Escola e eu fiz um trabalho bastante razoável lá no Grupo Escolar de Vila Ramos em Franco da Rocha, Grupo que atendia os filhos dos funcionários que trabalhavam no manicômio judiciário. Do grupo escolar eu avistava lá no alto o manicômio e neste lugar eu fiz um trabalho bom e isso chamou a atenção do Delegado de Ensino da 4ª delegacia e do Inspetor de Ensino que naquela ocasião era o prof. Biondo. Eu me lembro de que uma vez eu estava vendo os cadernos dos alunos em visita pelas salas e eu via os cadernos dos alunos, não no sentido de chamar a atenção dos alunos, mas acompanhar e dar força para a professora. Em um dia desses, eu estava na classe da Prof<sup>a</sup> Edith e apareceu a servente do Grupo, a dona Aurora, e diz “professor, o Inspetor está aí!”. Eu disse “diga para ele que eu já vou atendê-lo”. Ela vai lá e fala que eu estava em sala de aula. Aí ele veio até a sala, não esperou que eu fosse até ele, e conversou com os alunos do primário do 3º ano e ensinou uma música infantil para os mesmos, depois fomos para a diretoria. Chegando na diretoria ele falou “Puxa vida! Pela primeira vez eu encontrei um diretor na sala de aula”. E aí eu fiquei sabendo que alguém da vila foi até a delegacia e fez uma acusação lá contra mim, e ele foi lá para averiguar e deu certo que justamente eu estava dentro da sala de aula. Ele fez um termo de visita elogioso, depois ele disse “manda isso imediatamente (tire uma cópia) esta ata para a delegacia”. Sabe! A repercussão disso foi boa, muito boa. Bom! Fazer coisa honesta é tudo para gente porque as coisas acontecem, depois deste episódio eu passei a ser um diretor “caxias” e isso redundou a minha ida para a Secretaria.

Com licença professor, uma informação. Esse supervisor de ensino que o senhor citou é o dirigente de ensino hoje?

Não, é o mesmo Supervisor de Ensino de hoje, Supervisor da 4ª delegacia da capital, o meu grupo era de Franco da Rocha, mas estava ligado/subordinado a 4ª

delegacia da capital. O professor Jair era o chefe lá na delegacia, por essa razão que eu fui parar lá em São Paulo. O meu trabalho, na Secretaria, chamou a atenção do Ensino Superior, dos diretores do Ensino Superior. O Jorge Nagle que era Diretor em Araraquara me convidou para trabalhar lá. Neste dia eu não estava porque eu era muito requisitado pelos Delegados de Ensino para ir a varias delegacias. Eu conheci praticamente o Estado todo, mas aí não aconteceu nada. O diretor do IBILSE de São José do Rio Preto foi lá e deu certo de me encontrar e disse “eu quero você lá na minha unidade” na minha faculdade.

O grupo de intelectuais que se reuniram em São José Do Rio Preto foi muito significativo.

Sim! Então?! Eu esqueci o nome dele, ele se formou em matemática na cidade de Presidente Prudente e depois ele foi pra lá. E aí eu comecei a trabalhar no ensino superior lá em São José do Rio Preto no IBILSE, mas eu comecei como auxiliar de ensino que era um cargo que não existia na carreira universitária, era lá embaixo, iniciante. Quando eu fui pra lá, eu morava em São Paulo, e viajava a noite, pegava o ônibus Cometa a meia noite, chegava lá em São José às 6 (seis) da manhã e começava a dar aula lá no IBILSE às 8 (oito) da manhã no curso de Pedagogia.

O senhor pediu exoneração do cargo de diretor?

Logo eu pedi. Na hora que eu me firmei, isso posteriormente, lá em São José do Rio Preto eu comecei a fazer mestrado, eu fui fazer o mestrado em São Paulo. Eu pensei: “auxiliar de ensino... eu não posso ficar nisso aqui”. Eu preciso ingressar na carreira acadêmica e isso exigia que eu fizesse o mestrado. Fui aprovado e o meu orientador foi prof. José Augusto Dias, um excelente professor, e eu fiz o mestrado e a minha dissertação que era sobre o grupo de reforço específico, que eu havia realizado na Secretaria. A minha vivência foi sistematizada no mestrado, fui aprovado e a banca era só feita de Joses: José Augusto Dias, José Ferreira do Vale, José Mário Pires. Um pessoal exigente da USP, isso aconteceu em 1976.

Já tinha passado por Avaí? O senhor foi diretor em Avaí? Deve ter sido muito difícil conciliar trabalho de professor e diretor?

Eu pedi a exoneração de Avaí. Um colega aqui, que ficou muito meu amigo, ele era diretor da regional e disse: “ou você fica no ensino superior ou fica no Estado?”. Eu disse já que estou aqui vamos pra frente. Aí eu pedi exoneração de Avaí. Quando eu vim trabalhar em Avaí, a família da minha mulher era de Duartina eu disse “eu vou trabalhar em Avaí, mas não vou morar em Duartina, saí de São Paulo para Duartina não dá. Neste contexto aconteceu uma barbaridade na UNESP que ainda não era UNESP e sim Institutos Isolados. Em 1976, eu lá no IBILSE, um professor aqui da FOBI, Luís Ferreira Martins, que era coordenador dos Institutos Isolados do Estado de São Paulo, no governo do Maluf, resolveu criar a UNESP. Mas aí o professor Luís pensou “não vamos duplicar os meios para fins idênticos”, era já a política economicista daquele período, e aí os cursos de Pedagogia sofreram baixa. Então estabeleceu o seguinte, na Pedagogia os centros de excelência se manteriam em Araraquara e em Marília.

O curso em Presidente Prudente fechou, assim como o de São Jose Do Rio Preto e Rio Claro.

Isso! Na verdade era uma política que já sinalizava para a privatização. Eu não deixo me enganar com relação a isso, uma política para diminuir o Estado e aumentar a

iniciativa privada na educação. Isso criou no Estado de São Paulo os empresários da educação particular, a origem está aí.

Lamentavelmente a história se repete e hoje a UNESP vive essa situação.

Isso é próprio deste modo de produção capitalista. Continuando na história, o que aconteceu logo depois? O senhor Ferreira Martins disse o seguinte: “os professores do curso de pedagogia deverão optar ou por Araraquara ou Marília”. Usando do linguajar popular ou pede exoneração ou fim de papo e aí eu escolhi Marília pela questão da quilometragem, eu não conhecia ninguém de Marília, conhecia lá de Araraquara o Jorge Nagle. Do ponto de vista funcional Araraquara era melhor que Marília que era um campus desconhecido, mas aí foi uma coisa muito esquisita, tivemos quase que implorar para ficar em Marília, havia lá muitos interesses. O professor de administração escolar já era antigo de casa e por fim me aceitaram, porque não havia como dizer não. Eu comecei a trabalhar em Marília com o curso de pedagogia já consolidado e fiz um trabalho muito bom, produzi muito. Tanto é que publiquei um livro que se chama “Estudos de Educação Escolar”, onde estão inseridos os artigos mais importantes que produzi em Marília e Bauru. Este é um livro que já está aí à disposição dos interessados.

Professor esclareça só um detalhe, a aproximação com o marxismo se dá no ibilse por conta do grupo que se encontrava lá na época? Por que os intelectuais marxistas da UNESP, não coincidentemente, se encontravam no IBILCE.

Havia lá uma tradição bem progressista. Mas a bem da verdade quando eu fui fazer o mestrado na USP eu comecei a aprofundar nos estudos do marxismo. O meu doutorado foi na PUC de São Paulo foi quando eu conheci o Saviani e fiquei muito amigo do Saviani, hoje é quase um irmão o Saviani, ele foi o meu orientador no doutorado. Bom! Para não perder a trajetória da história, ou seja, em Marília conheci uma pessoa que estava na mesma condição da minha, mas com vantagem porque ele conhecia o pessoal de Marília, que era o Celestino. Ele era de Presidente Prudente e precisava ir para Marília, a ida dele para Marília foi a melhor coisa que aconteceu, sem dúvida, ter a amizade do Celestino. E eu escrevi outro livro que está para ser publicado que fala da saga do professor, onde eu conto a minha história, e ele faz a introdução, eu quase choro ao ler a introdução do meu livro.

O prefácio do Celestino relata o encontro de vocês em Marília?

Ele conta tudo, ele me conhece de longa data, eu trabalhei com ele e produzimos muita coisa juntos, ele sempre me valorizou.

Professor, o senhor chegou para o curso de pedagogia e a pós-graduação?

Quando eu cheguei em Marília, o pessoal me disse que eu iria dar aula de administração escolar, não senti dificuldade, afinal fui diretor de escola. Dizem que foi a primeira vez que os alunos do curso de Pedagogia foram visitar as escolas, além disso fizeram uma pasta com as coisas mais importantes que ocorriam na escola, ou seja, coisas que o diretor encaminhava, o importante era observar a administração.

Foi uma inovação metodológica.

Lá em Marília foi uma inovação a pasta de Administração Escolar. Eu consegui um ônibus da reitoria para ir conhecer o CIEPS lá no Rio de Janeiro, eu peguei todos os alunos da Administração, o prof. Paschoal Quaglio foi junto conosco, ele pode até confirmar. Fomos visitar o CIEPS porque naquela ocasião eu defendia, como defendo

até hoje a escola integral, naquele tempo a esquerda não queria saber de escola integral. Eu defendia a escola integral, eu dizia que era melhor o aluno estar dentro da escola do que na rua, afinal a rua é mais interessante que a escola. O projeto do Darcy Ribeiro era algo muito interessante. Mas ao mesmo tempo, eu comecei a pensar no doutorado, porque também eu não podia ficar só como professor assistente doutor, precisa conseguir o doutorado. E aí eu fui lá pra USP, na USP e fiz duas seleções, uma eu não fui aceito.

#### Doutorado na PUC/SP?

Na PUC fui aceito na hora, o meu orientador foi o professor Saviani e aí produzimos a tese de doutorado, uma tese que trabalha o problema do valor, porque hoje todo mundo fala em valor. Eu estudei essa questão do valor econômico, baseado muito na filosofia e sociologia, valor visto por esse ângulo. A gente sabia que historicamente o valor moral tem uma história antiga, milenar a começar pelas tábuas da lei, os mandamentos, é um valor moral, é melhor agir assim do que do outro jeito, certo! Lá na PUC a partir do mestrado eu comecei a ler Marx e eu me encantei muito com o capítulo primeiro do Livro primeiro do Marx. No meu modo e análise pessoal, ali ele lança o fundamento, é interessante porque eu estudava muito Filosofia da Ciência e eu fui estudar Marx baseado na Filosofia da Ciência. Então eu descobri o seguinte, Marx estava ligado a uma visão científica típica do século XIX e início do XX, especialmente o século XIX, porque ele faleceu em 1883, e é engraçado porque quando nós falamos de capitalismo é preciso saber qual é o ponto e princípio teórico que permite analisar o capitalismo. Porque a ciência é isso, seguindo o velho Aristóteles: “não existe regressão infinita”, você vai regredindo chega um ponto que você para ali. No caso do sistema econômico, no modo de produção capitalista muitos vão dizer que o ponto inicial é o lucro/a troca, pode ser outro princípio, por exemplo, a produção. Aí o que acontece, ele fala não: “o princípio está na mercadoria”. O ponto inicial de análise do modo de produção capitalista está na mercadoria, ou seja, você só pode compreender este sistema compreendendo a produção da mercadoria.

Categoria essencial! Em conversa com o Ricardo, durante a viagem, eu disse que a minha inserção no texto fundamental de Marx “método da economia política” ocorreu em um congresso em 1993 de psicologia social em que o professor apresenta o método da economia política o primeiro contato com este texto. Eu fiquei encantado, eu li várias vezes é de uma intensidade, uma força muito grande.

Então, eu me passei pelo método da economia política e aí eu descobri que aquilo que o Marx pretendia fazer como alvo de vida, era de escrever um livro sobre a dialética, ele não conseguiu, pois morreu antes, ele conhecia muito Hegel e os filósofos que tratavam à dialética, ele iria escrever um livro sobre. Isso ficou na minha cabeça, quando eu li o Capítulo Primeiro, do Livro Primeiro do Capital eu encontrei lá a mercadoria e vejo síntese dialética de valor de uso e valor de troca, eu já pensava muito no que está lá, ou seja, a “síntese dialética”.

#### Desdobramentos teóricos que desembocaram em sua tese?

Sim, desde aquele tempo eu digo: “Marx já era dialético ali”, quando ele coloca ali valor de uso e valor de troca o que é interessante porque valor de uso já vem de Aristóteles e Marx lia muito Aristóteles. Mas o valor de troca...

É a vivência dele na Inglaterra.

Do capitalismo que estava se organizando na Inglaterra a partir de 1760 até 1850. Então eu falei “puxa vida isso aqui pra mim é uma coisa importante”, pode não ser uma descoberta mirabolante, mas pra minha cabeça foi o máximo, e aí eu fui ler o método da economia política e tudo que eu pensava estava lá, o método mesmo. Então...

Professor com licença, uma parte por favor, neste contexto o paulo freire também estava na PUC, não estava? O senhor também teve um contato muito forte com a teoria freiriana.

Sim, eu fiquei amigo dele, eu busquei ele em São Paulo para fazer conferência aqui no município, quando a Adriana Chaves era Secretária da Educação do município e a palestra foi na USC (Universidade do Sagrado Coração de Bauru)...

Nós participamos, estava no primeiro ano de educação física, a minha mãe era da rede municipal, ela me disse “tuim, paulo freire vem para bauru, vamos com a mãe”.

Isso! então fui à São Paulo fazer um convite, eu e a Profª Ana Maria, na época eu tinha escrito um texto sobre o Paulo Freire, eu disse a ele “professor, eu escrevi algo sobre o senhor, eu gostaria que lesse antes para ter o seu aval, para eu poder publicar”. Então eu deixei lá o artigo e fizemos o convite para ele palestrar em Bauru.

Esse evento foi um marco.

Foi um marco! Hoje está um pouco esquecido, mas o fato é esse. Marcou época. Então para eu não perder o fio da miada...

Nós precisamos voltar para pós-graduação de Marília.

É. Fazendo o doutorado na PUC e em conversas com o Saviani, você não sabe de início se está bom ou não, ele só ouve, só ouve e não diz nada! Mas ele me aceitou. Preciso contar um fato interessante, em Marília eu era muito amigo de um professor de Sociologia da Educação que era o professor Rudolf Lenhard, falecido já, era professor em São José do Rio Preto, mas depois ele foi para Marília e ficava viajando. E uma vez eu perguntei por que ele defendia muito o liberalismo, eu conversava muito com ele, e ele me considerava muito. Ele dizia “como você com essa idade sabe essas coisa?”, ficava admirado o Lenhard. Eu disse “eu leio, sou leitor professor!”, e depois eu perguntei “e o Marx professor, o senhor não lê?”. Eu precisa perguntar, afinal de contas ele era alemão, e aí ele respondeu: “em minha juventude eu estudei muito economia política, mas depois eu deixei”, ele destacou muito bem, foi economia política. Ele continuou: “o Marx era uma pessoa que tinha uma visão moral da sociedade”, isso me estranhou, porque os marxistas diziam que o Marx, o verdadeiro Marx era científico, aquele que elaborou os fundamentos da economia política, essa fala me estranhou! Isso ficou na minha cabeça essa fala do Lenhard que Marx era um pensador importante, mas que tinha uma visão moral da sociedade.

Professor! No que se refere à pós-graduação neste período, o professor misael e professor celestino fizeram aquele evento voltados para as discussões da pedagogia histórico crítica. Esse evento é outro marco, o senhor não acha professor? O professor neste evento já estava em Bauru ou em Marília.

Marco, marco importante! Eu estava em Marília. Eu me aposentei em Marília em 1988, e depois eu vim para Bauru. Eu comecei aqui em 1988, um professor da Psicologia Celso Volpe ou Zonta. Zonta! O Volpe era diretor lá de São José do Rio



Preto, o Celso Zonta me falou assim “ a UNESP vai se organizar em Bauru e eles estão chamando os professores”.

Foi a passagem da ub para a Unesp.

Certo, certo! Aí o Zonta disse “todo mundo está indo para lá, porque você não vai também?”, mais ou menos essa conversa, eu não me recordo exatamente, mas é isso. Ele falou “ não quer ficar na Psicologia?”. Ele queria que eu fosse para a Psicologia, lecionar Filosofia lá na Psicologia, talvez tivesse sido um grande ganho. Eu disse “ eu só lido com educação e vou ficar como um peixe fora d’água lá”...

Professor, mas vamos voltar lá para o evento do Saviani que foi um evento importante.

Então, nós estávamos lá em Marília e eu percebi que havia uma campanha muito forte contra o Saviani, uma campanha para desvalorizar. No Brasil é isso, você não pode criar alguma coisa que você vai ser desvalorizado. Tanto é que o pessoal do prêmio Nobel tem muita resistência para premiar um brasileiro. No Brasil não dá, o brasileiro desqualificado o próprio brasileiro, não tem jeito de dar um prêmio Nobel neste país, isso aí é próprio da mentalidade brasileira. Eu percebi isso, eu acho que o Celestino não se lembra disso, eu chamei o Celestino e disse “está acontecendo isso, porque nós não criamos um evento?”. O mérito foi do Celestino, porque ele organizou, ele aceitou a minha ideia, ou melhor, a minha indicação. Então, se for questão de mérito, o mérito é dele.

Mas, o senhor semeou a ideia

Sim, eu semeiei a ideia porque eu disse a ele “talvez, fosse interessante fazer um evento sobre a Pedagogia histórico-crítica”.

Foi o primeiro evento da pedagogia histórico-crítica no Brasil professor?

Foi sim. Lá em Marília, lá em Marília. E por obra do Celestino. Eu escrevi um texto “Dialogo aberto com Saviani” por conta deste evento.

Eu tenho o livro, eu tenho o livro!

O Saviani ficou muito satisfeito com o meu texto, ele ficou mesmo, ele ficou satisfeito! Eu também fiquei muito satisfeito porque prezava muito a honestidade do Saviani, a postura, o seu rigor intelectual. Então foi bom Tuim, você se lembrar disso. Foi um marco lá. Na pós-graduação foi o seguinte, eu logo , eu não me lembro exatamente da data de criação da pós-graduação em Marília, acho que foi em 1983 por aí. Eu não lembro exatamente, precisava ir investigar. Eu propus uma disciplina que o Celestino estranhou, porque eu lidava muito com a Administração Escolar e ele achava que eu fosse apresentar uma disciplina de Administração, mas eu apresentei uma disciplina sobre educação popular, que era a influência que eu tinha do Paulo Freire e com as conversas que tinha com ele, eu fiquei amigo mesmo do Paulo Freire. E ele quando me encontrava fazia uma festa “Oh! Misael, você está aí!”. Aí eu apresentei uma disciplina “Educação Popular-desafio intelectual, moral e político”, e comecei a trabalhar firme nesta disciplina, chamei o pessoal daqui de Bauru, para eu poder arrebancar o pessoal. Para a UNESP de Bauru se não houvesse a titulação dos professores perderia terreno, precisava da titulação. Então muitos professores foram lá para Marília, eu cito o Djalma, Edson Maitino e outros.

A Elenita!

A Elenita foi, assim como a Ana Maria, minha orientanda.

O Professor Misael Formou O Grupo Daqui!

Na Pedagogia formei! Então, a formação do pós-graduando lá eu participei, mas vamos dizer assim que o foco lá, na verdade, ficava entre quatro pessoas: Wilson de Faria, foi o primeiro coordenador de lá, o Celestino, o Sadal Omote da Psicologia e eu. Então, o projeto da pós-graduação eu participei lá, mas eu não comecei a lecionar de imediato. Nesse ínterim de tempo, o Wilson de Faria, deixou a Coordenação e a aí o Celestino assumiu, com essa mudança a pós-graduação deslanchou, ele tinha essa capacidade de organização. Depois de alguns anos comecei a oferecer essa disciplina sobre Educação Popular, orientei um pessoal que produziu bastante para a UNESP de Bauru.

Que estava se formando, nascendo...

EM 1988 eu peço a aposentaria de Marília, depois de 35 anos de magistério e aí pela CLT eu vim trabalhar em Bauru, a convite do Djalma, Penteadó e não me lembro de quem mais! Destes dois eu lembro, mas agora me fugiu a memória de outros nomes.

O curso de Pedagogia aqui em Bauru estava se constituindo?

Não, não. O curso de Pedagogia é de outro momento. Está relacionado ao tempo que fui eleito Diretor. Acho que isto foi um dos sucessos como administrador o de ter criado os cursos de Pedagogia e de Química. Defendia o princípio que todo Departamento deveria ter um curso de licenciatura.

Entendi! Havia os educadores que trabalhavam nas várias licenciaturas, havia um departamento de educação, mas não o curso! O curso é posterior, o senhor inclusive é o mentor do curso de Pedagogia.

Sim, foi nos anos de 2002.

Por que na minha época quando eu fiz educação física, eu tive aula com o professor Edson Maitino, que era do departamento de educação e dava aula na educação física e não havia o curso de Pedagogia nesta época, ele é posterior.

O Departamento de Educação é responsável pelas licenciaturas e eu como Diretor falei: “Olha! Tudo bem, continua com as licenciaturas, nada a se opor, tem que ser assim. Agora, precisa criar um curso de Pedagogia”. Assim como a Psicologia que tem o seu curso e o seu Departamento. Então, um dos sucessos que eu posso dizer que obtive na área da administração foi justamente ter conseguido uma façanha. Por que convencer o Conselho Universitário em São Paulo para se criar o curso de Pedagogia aqui e o curso de Química foi uma façanha! Uma façanha. Isso pode ser creditado a minha pessoa. Além disso, quando era Diretor e mesmo professor do Departamento surgiu à oportunidade de criar a Pós-Graduação em Educação para a Ciência. E aí eu trabalhei bastante, ou seja, a origem deste Programa está em uma medida do antigo Reitor Milton Landi que ele falou “Olha! O Programa de Ensino tem que ser lá em Bauru, porque lá está a sede das licenciaturas”. É o campus que mais trabalha com licenciaturas. Temos os cursos de Física, Educação Física e de Biologia, todos esses cursos precisam da licenciatura. Então uma pós-graduação em Educação para a Ciência tem que ser lá, em Bauru (traduzindo o pensamento de Milton Landi).

Agora! Tem um dado anterior, que eu também tive o privilégio de participar que o senhor fundou, ou seja, os centros de educação, na década de 1980, quando eu era

aluno da Educação Física e tive a oportunidade de participar. O professor Edson Maitino me convidou, penso que foi o germe da pedagogia e pós-graduação.

É engraçado! Um dado, vamos dizer assim, antes de instalar a Pós-Graduação do Ensino de Ciências, o professor Antônio Manuel, que ainda não era Reitor, era Pró-Reitor de Pós-Graduação, ele me chamou e disse “Misael! Eu vou querer reunir todos os professores de Educação da UNESP toda em Bauru, porque a Pós-Graduação que nós queremos montar lá, tem que ser multi campi!”. Lembro bem disso, Antônio Manuel, prof Antônio Manoel, Dr.! Disse-me que tinha que ser multi campi e que nós iríamos nos reunir lá, e que eu iria ser o coordenador deste encontro. Pensei “puxa vida que barbaridade, aguentar esse pessoal, pois já havia uma predisposição contra o campus de Bauru, por conta da encampação e ainda eu vou chamar esse pessoal aí para dizer que vamos instalar um curso de Pós-Graduação no Ensino de Ciências”.

Gerou certo ciúmes em Marília e outros lugares não foi professor!

Nossa... E como! Todos queriam essa Pós-Graduação no Ensino de Ciências e aí eu disse: “então vamos reunir!”. Eu elaborei um texto para ser discutido. Na verdade o pessoal levou a maior surpresa da vida, porque eles esperavam que viessem aqui “pintar e bordar”. Ou seja, eu apresentei o texto e pedi para que eles discutissem aquele texto. Aliás, muitos anos depois, a Prof<sup>a</sup> Adriana disse “Misael! O texto está aqui, guarda isso, guarda isso!”. Penso que eu preciso publicar esse texto, preciso publicar! Movimentei a UNESP toda e fui bombardeado, porque dei a cara para bater, mas o pessoal passou a respeitar a gente. Falei para o professor Antônio Manoel “o senhor me colocou numa situação difícil, ninguém foi favorável a isso”, ele respondeu: “isso não tem importância, você fez eles entenderem que tem gente que pensa essa questão de Ciências!”

Uma das primeiras palestras foi com a Prof<sup>a</sup> Bete oliveira, colega de trabalho do senhor, veio falar sobre a pedagogia histórico-crítica.

Exatamente! Eu era Diretor e depois começamos um movimento para montar o curso de Pedagogia, formei uma equipe, onde a coordenadora era a Prof<sup>a</sup> Maria da Glória Menguile, a Glorinha, a professora Ana Maria Lombardi Daibem, a Prof<sup>a</sup> Adriana Chaves, o professor Djalma e prof. Antônio que já estava aqui. Eles elaboraram o curso de Pedagogia que foi mandado para o MEC e considerado um projeto inovador. Infelizmente depois, sob pressão dos outros campi, Araraquara e Marília foi preciso adequar ao modelo vigente, infelizmente muita coisa se perdeu.

Quem foi o primeiro coordenador do curso professor? A Prof<sup>a</sup> Ana Maria? Acho que ela era do departamento de psicologia?

Ela era do Departamento de Psicologia. O primeiro coordenador foi o Nardi na Pós-Graduação.

Em que ano o senhor foi diretor aqui?

De 1997 a 2001 e a Prof<sup>a</sup> Adriana era a minha vice. Hoje a Pós-Graduação do Ensino de Ciências em Bauru é considerada um nível alto. Valeu a pena porque eu consegui um prédio para a Pós e para o pessoal da Educação Física também. Quando eu assumi a direção da Faculdade Ciências eu fui a São Paulo e lá eu encontrei o professor Herman Jacobus Cornelis Voowald, em uma reunião do Conselho Universitário, eu esbarrei nele, e disse: “Prof! O senhor precisava dar uma chegada em Bauru. Eu sou diretor lá da Faculdade de Ciências e eu tenho uns amigos da Educação Física ( na época eu estava pensando no Caetano e no Gualberto que reclamavam em relação as

instalações) que tem muita dificuldade em trabalhar, dá uma chegadinha lá prof. Herman! Olha a praça de esporte e depois me diga se uma licenciatura pode se manter, ainda mais em esporte, sem boas instalações e infra estrutura básica”. Ele veio! E aí o Prof. Antônio Manoel já era Reitor, eu tinha amizade com o Reitor, conversava com ele. Eu acho que ele assoprou para o Antônio Manoel “ Eu fui lá e a coisa é feia”. E aí em uma reunião do CEO ele falou “Eu estive lá em Bauru e eu não sei como é que funciona uma licenciatura em Educação Física como aquela, sem recursos nenhum.”. Bom! Conseguimos a cobertura de duas quadras, mas quem inaugurou foi o meu sucessor o prof. Brás, ele inaugurou essas quadras e o prédio da Matemática que eu também consegui, mas quem terminou foi ele, mas é importante dizer que foi a minha realização.

A expansão do campus começou na gestão do senhor, o prédio da pós-graduação, Educação Física e Matemática.

Sim, eu criei uma base e isso me dá muito orgulho. Então eu comecei, inclusive o Bregue da computação falava “o professor sempre falava que precisava dar endereço”. Eu respondi “é isso mesmo, aqui é a Educação, aqui é a Educação Física, aqui é a Física”. Há um endereço e isso é importante. Então eu vou dizer para você, eu me reuni com o professor Balbo da Matemática, não sei se você conhece o Balbo? Eu falei para ele tirar fotografia do Departamento, das condições de instalações da Matemática. Reforcei, tira fotografia, porque nós vamos a São Paulo e fomos. Conversamos com o Diretor de Administração, lá na Reitoria, “olha as condições físicas da Matemática!”

O senhor estava exercendo o seu papel, não é professor? Bom, a verdade é que as instalações do câmpus de Bauru mudaram para melhor.

É, enfim, eu criei a base material, depois os outros vieram e foram ampliando.

Professor, nesta história belíssima de sucesso do senhor como gestor, a partir das suas reminiscências e memórias, há que se louvar o seu projeto de alfabetização. Eu gostaria que o senhor relatasse esta questão porque ela é extremamente importante. Aconteceu neste contato com o Paulo Freire, ou foi um pouco antes quando estava lá na secretaria?

É uma história romanesca. A minha preocupação como pesquisador na UNESP foi justamente trabalhar com essa parte de alfabetização. Sempre pensei em fazer alguma coisa nesta área, por sorte depois no meio da trajetória encontrei Paulo Freire, ele também faz parte disso aí. Mas acontece o seguinte, quando eu fui aluno da Escola Normal e passei com a maior nota na Escola Normal ganhava em troca uma cadeira prêmio, você ganhava do Estado uma cadeira, quer dizer, você já começava como professor efetivo. Aliás, o Celestino dizia: “nós perdemos isso e, portanto, o valor do professor foi caindo, caindo.” Naquele tempo se valorizava o professor, e a cadeira prêmio era uma coisa importante e como o Estado tinha muitas Escolas Normais, os melhores alunos se encaixavam rapidamente na carreira e era por mérito, não era por favoritismo. A cadeira prêmio era uma lei que foi votada pela Assembleia Legislativa e sobre isso escrevi um artigo que até está publicado. Deixa-me ver se me lembro! É esse livro aqui “Educação de Jovens e Adultos” que foi publicado em 2015. Neste texto aqui eu escrevo um artigo que é “Ensino e aprendizagem da língua materna entre jovens e adultos”, este artigo aqui, vamos dizer, é o final da minha pesquisa, é o ápice da minha pesquisa durante muitos anos. E aqui eu conto uma história que mostra como eu me interessei por alfabetização. Para vocês terem uma ideia eu tenho ainda o caderno de

quando era aluno e também o caderno de um aluno quando eu fui professor primário. Neste meio tempo eu fiz uma pesquisa sobre alfabetização e ninguém me levou a sério. Pouco importa, mas neste artigo aqui eu mostro como eu fui alfabetizado quando era criança, eu digo como era o método da professora, como ele ensinava, o que era importante para ela. Eu não desvalorizo o trabalho da professora não! Ela fez o que podia fazer naquele tempo, estou falando de 1945. Eu fui alfabetizado pela professora Sossi Falcon em 1945 no Grupo Escolar de Óleo, Óleo é uma cidadezinha perto de Avaré. Este ano completo 81 anos agora em fevereiro de 2019, e aí, imaginem só, em 1956 eu ganho esta cadeira prêmio e vou lecionar, isso em 1957, e tomo posse como professor primário e a diretora fala de forma jocosa “eu tenho uma sala de aula aí para o senhor e é uma sala de repetentes e de alunos com 6 anos”. Eu peguei essa classe em agosto de 1957, no primeiro semestre passaram pela sala seis professoras. A diretora deve ter pensado “já que ele está chegando, vou testar esse cara, professor de cadeira Prêmio, vamos dar uma lição nele!”. Eu pensei: “que situação!”. Sozinho lá e no quarto eu falei “como eu saio desta, o jeito é pegar o leão a unha”. Aí eu fiquei sabendo que a única cartilha que eles usavam era a Cartilha “Caminho Suave”, ou melhor, “Caminho Suave” não! Cartilha Sodré. Os alunos não sabiam escrever, não sabiam ler, eu disse “eu não vou continuar com esta Cartilha”. Eu pensei “eu vou usar o meu método”. Na Escola Normal eu tive muita orientação sobre alfabetização com a Prof<sup>a</sup> Eliná e a Prof<sup>a</sup> Dona Chiquinha Cavalheiro de desenho pedagógico. Para ela o professor precisava saber o desenho pedagógico e até que eu rabiscava alguma coisa, aí eu pensei “não vou usar a cartilha, eu vou usar o meu método através do desenho pedagógico”.

Genial, inovador! Um enfrentamento da realidade adversa.

Eu fiquei muito contente comigo mesmo porque foi uma inovação que deu certo. Então sabe o que aconteceu? Em casa eu dizia “que desenho eu vou fazer?”. Bom, eu chegava na sala de aula e fazia um risco, e dizia para sala “o que vai sair daqui?”. Evidentemente que com um risco poderia sair um mundo de coisas (risadas!!!), então eu fazia mais uma perguntinha “e agora, o que pode sair daqui?”. Ou seja, eu ia completando o desenho, através da tática da complementação. Fenomenologia! O curso de Filosofia que fiz lá na USP e com ele, o estudo da Fenomenologia, descobriu que o sentido estava em ir completando o que faltava. Para vocês terem uma ideia eu ainda tenho o caderno dos alunos aí comigo! A minha mãe guardou todos os meus cadernos e eu ainda tenho os cadernos dos alunos meus quando eu fui professor! Esta aí para quem quiser ver, então a gente fazia o desenho, os alunos diziam “Olha! Saiu uma gravata”. Eu dizia “Agora vamos conversar um pouquinho sobre esse desenho” e no caderninho deles cada um desenhava a sua gravata e depois eles escrevinham e assim foi indo, palavras curtas e frases curtas e aí eu cheguei no final do ano, onde esse meu aluno aqui passou a dominar a leitura e a escrita.

Aquela sala terrível foi alfabetizada através do método fenomenológico de alfabetização com forma e conteúdo, digamos assim!

Sim! Forma e conteúdo. E assim ensinava os alunos a desenhar e dizia que todo desenho tem um nome. Às vezes eu fazia uma brincadeira com eles que eu gostava muito, onde eu começava a desenhar e perguntava “O que vai sair daqui?” e ia dando forma, desenho é forma e toda forma tem um nome.

Em uma época professor! Em que o método positivista, através da cartilha, determinava o processo de alfabetização, por isso que foi uma inovação.

Inovação! A leitura vinha de acordo com o contexto, não uma coisa criada de fora.

Exato, e nesta época ainda não conhecia o Paulo Freire?

Não, não, não!

Foi criatividade!

Foi criatividade! Uma inovação importantíssima. Este aluno aqui escreveu “ eu tenho uma gravata listrada, a gravata está no guarda-roupa”. Este aqui escreveu “Na estrada de ferro passa muitos trens e os postes são de ferro”. Em 1945 quando eu fui alfabetizado era assim: “vaca malhada, batata ralada, Lala levava a malha”. Ou seja, estamos falando do método da silabação e quando surgia uma frase era apenas um pretexto, porque logo em seguida vinha a silabação, decifração do código linguístico. E eu fazia o contrário, eu partia de palavras para depois fazer a silabação.

Bem dialético.

Certo, bem dialético.

Bem jovem não é professor? Iniciando nesta perspectiva inovadora. O germe da dialética já estava lá!

Eu tinha dezenove para vinte anos. Pode dizer o que quiser isso aqui é tudo para mim.

E o senhor não pensou em sistematizar isso tudo?

Ele está em um artigo e o artigo sistematiza.

Professor nos estamos preocupados com o seu tempo? Porque tem uma questão que eu gostaria de fazer. Que é a questão dos núcleos e centros de estudo e pesquisa dos quais o senhor participou?

O Centro de Estudo foi uma tentativa nossa de criar um ambiente restrito e voltado para a questão da Educação. Sabe por quê? Os outros cursos daqui tinham tudo estruturado. A Psicologia já tinha os grupos de terapias e uma porção de coisas lá. Mas a Educação precisava juntar para se estruturar. Eu incentivei e participei desses grupos, por exemplo, na Pós-Graduação eu reunia os coordenadores e dizia da importância da criação desses grupos. Agora, tem um texto muito interessante que escrevi para a Pós-Graduação em Educação para a Ciência, artigo que foi publicada no livro Educação Científica e Sociedade, este texto me deixou conhecido no Brasil todo porque é um dos artigos mais visitados no Google. E ele serviu para eu orientar o pessoal da Pós-Graduação que vai um pouco nesta linha onde mostra a importância dos núcleos e centros de estudo, as bases de uma educação científica.

A defesa da educação científica que supera o senso comum.

Exatamente, e em vários outros artigos aqui eu tenho textos que falam como realizar a educação científica para a criança. Ou seja, quais são as bases para educarmos cientificamente uma criança do ensino primário? Hoje não se fala mais ensino primário, hoje é ensino fundamental.

Estes grupos depois da gestão como diretor ou concomitante?

Concomitante, como diretor, mas depois eu deixei a direção e continuei como professor na pós-graduação aqui. Eu me desliguei da UNESP de Marília, porque não dava mais para ficar viajando pra lá e pra cá.

Professor e esta relação íntima com a escola pública que sempre foi a sua marca?

Isso aí é outro dado fundamental da minha biografia, eu sempre lutei a favor da Escola Pública, e, neste sentido, por exemplo, prestei serviços para a Prefeitura aqui de Bauru. Ligado ao ensino da matemática para as professoras da pré-escola e ajudei a criar o Centro de Educação de Jovens e Adultos, isso foi em 1985 na gestão do Tuga. Eu era amigo do Tuga e ele sempre me prestigiou, nestas conversas falei para ele “Uma coisa que você deve fazer é o seguinte: institucionaliza a educação de jovens e adultos aí na prefeitura, vamos acabar com esses cursos do tipo Mobral”. Porque era um projeto do governo federal que coloca nas mãos da prefeitura essa tarefa, porque era preciso acabar com essa educação de jovens e adultos esporádicos. Eu consegui influenciar o Tuga na institucionalização da Educação de Jovens e Adultos, tanto é que ele aprovou dentro do organograma da Prefeitura relacionado à Secretaria Educação da Prefeitura o EJA. Isso foi uma grande vitória.

A Profª Adriana Chaves era a secretária da educação?

É verdade, tudo ajudou! Bauru foi um dos primeiros municípios do Brasil a ter o EJA institucionalizado, que persiste até hoje. Então a relação com a escola pública é muito forte, eu prestei serviços de extensão na escola da Leila que trabalhava com Pedagogia Frenet, através do NER (Núcleo de Ensino Renovado). Eu sempre estive lá orientando, embora eu dissesse que a minha orientação era Histórico-crítica, mas eu não via muita divergência. Já que o Frenet era um educador popular em sua essência. Então, esse serviço eu prestei junto ao NER. E fiquei muito grato com ela, porque ao receber o título de Cidadão Bauruense, embora eu diga que sou bauruense sem ter nascido aqui, ela vai lá e leva os alunos do NER para cantar no momento em que eu recebia o título. Isso me comoveu imensamente.

Algum projeto específico que o senhor trabalhou na relação com os seus alunos da pós-graduação ou no curso de pedagogia que inseriu na transformação da escola, no repensar na prática escola que gerou políticas públicas?

Esta é uma pergunta até difícil de responder por que a minha preocupação sempre foi de fazer “ao correr da pena”, ditado antigo, ou seja, com os meus alunos da pós-graduação eu divulgava a Pedagogia de Frenet ou a Pedagogia do consenso. Tenho aqui vários trabalhos que falam da aproximação teórica entre Frenet e Saviani, por exemplo, está aqui um trabalho de mestrado com o seguinte título “Frenet, Saviani e a Educação Ambiental”, tenho outros projetos que foram premiados que trabalham a questão do Frenet e Saviani. Porque muitos dizem que Saviani não se adequava ao Frenet, mas existem muitas articulações que mostram inúmeras aproximações. Mesmo Saviani tendo métodos diferentes de ensino, havia uma preocupação, em ambos, de levar o aluno ao conhecimento. Eu citava em aulas o caso do Frenet que fazia aulas passeio, a aula passeio está na base destes trabalhos aqui.

Ainda mais se tratando de educação ambiental

Nossa! Para um dos meus orientandos na época que era Diretor da Escola Agrícola de Cabrália eu dizia a ele: “você está em uma escola que eu gosto, porque a escola agrícola é a verdadeira escola que une teoria e prática o tempo todo”. Esse par dialético que se tornou muito caro a Marx e a todos os marxistas. Este orientando estava muito preocupado com a questão da educação ambiental, tanto é que o tema dele era: Conhecimento científico como base para a resolução de problemas na educação ambiental. E estava relacionado a um córrego São José do Corrente no município de Cabrália, e ele levou os alunos dele (aula passeio), muitas vezes dentro d’água e outras

vezes pelas margens verificando onde era necessária a intervenção para salvar nascentes. O problema era isso e eu fala para ele “olha Lourenço, eu sou seu orientador mas eu peço uma coisa que você leve a sério a questão das nascentes, porque o pessoal costuma por gado em cima das nascentes, põe tratores e acabam com tudo”. O problema da pesquisa sua é isso, ir lá ao campo e verificar como se processa esta questão.

Com os alunos?

Com os alunos. E ele fez isso e todo o projeto dele, a tese dele, é uma tese que mostra como ele trabalhou com a técnica Freinet (aula passeio). Mas aí não dava para não trabalhar o conhecimento científico, coisa que o Saviani defende, sem conteúdo não há libertação. No livro que eu lancei agora eu deixo isso bem claro, é um livro de 500 páginas onde está o problema do conhecimento científico, está lá como base. Mas, eu posso chegar a esse conhecimento científico de muitas maneiras. Freinet pegava as crianças e levava em uma ferraria para mostrar aos seus alunos o funcionário esquentando e malhando o ferro, como faziam as ferraduras e depois sendo colocadas nos cavalos. Os alunos observavam isso e depois na escola faziam perguntas e desenhos. Uma técnica além do jornal era o texto livre da pedagogia Freinet “fale sobre o passeio”, “fale sobre o trabalho com o ferro”.

Na prática no contexto em questão, o projeto em Bauru a partir da pedagogia Freinet foi garantido com presença da Prof<sup>a</sup> Leila Arruda?

Foi. Mas depois, eu nem fui lá, aí surgiu uma nova orientação e a orientação da Secretária Municipal era que o ensino em Bauru fosse todo igual e essa experiência que era única e se perdeu.

Eu tive a oportunidade de fazer estágio com a Marisa em psicologia educacional vivenciando aquela experiência. E o senhor foi banca de defesa da Prof<sup>a</sup> Marisa Ragonessi, hoje Marisa Meira.

Sim, eu considero a Marisa uma das pessoas mais inteligente da Psicologia. Além de dominar o universo Freinet ela conhecia bem o Saviani.

Professor este veio crítico, histórico-crítico também se efetiva em sua carreira como filósofo e pensador da educação.

Eu acho que consegui dar alguma contribuição por pequena que seja eu acho que dei uma contribuição.

Neste sentido as suas reflexões teóricas e práticas e esse viés histórico-crítico ele dá um caminho de transformação na escola?

Então veja! Eu consegui, me perdoei aí a falta de modéstia, eu consegui elaborar uma teoria da educação escolar, que é base do livro que eu publiquei, essa teoria da educação escolar para ser sintético eu identifiquei 4 (quatro) elementos. Poderia aumentar o número elementos, mas em termo de economia teórica é importante você ter poucos elementos para você trabalha-los de forma articulada. Do ponto de vista de teoria científica quando se abra muito não faz ciência, é precisa reduzir ao essencial e aquilo que é realmente importante. Então nessa teoria da Educação Escolar eu chamo a atenção para 4 (quatro) elementos: o primeiro elemento dialético é a relação entre conteúdo e método, você não pode desenvolver um conteúdo sem um método e o método sem conteúdo vira uma coisa arriscada, essa relação dialética é fundamental, e o sucesso é quando você desenvolve um conteúdo com método adequado, eu consegui na alfabetização com os meninos lá em Óleo. Mas além de conteúdo e forma, porque



ensino é ensinar algo e de alguma forma, mas além desta relação dialética existe uma coisa importante é o contexto, a educação não está no ar, está em um contexto, ela não está aí perdida, ela por pior que seja ela é um estado que reflete o contexto ou acontece no contexto. E por último, se você analisar a educação escolar você vai verificar que essa educação contém inclusive uma relação dialética entre fins e meios ou fins e valores, é outra coisa muito importante. Quer dizer, o fim maior da educação é a formação em vários sentidos: intelectual, moral, científico, literário, histórico e geográfico. Sabe! É formação integral, que é o grande ideal da gente, saber que o aluno tenha uma formação integral, é difícil porque você tem que jogar com muitos conhecimentos e muitos saberes, mas aí está! Uma teoria da educação que eu considero importante é isso e envolve: conteúdo, método, contexto da educação e valores da educação e se você tiver consciência destes quatro elementos e não fugir deles, você consegue realizar uma educação de qualidade, de qualidade social. Isto é talvez a maior contribuição que eu vou deixar para os estudos de educação, essa é a minha teoria. Alguns já trataram de conteúdo e método, mas ficaram nisso só, eu tentei ir além, esse conteúdo e método, está dentro de um contexto, esse contexto está cheio conteúdo de fins e valores. Tem gente que diz “não a escola sem partido”, então está desconhecendo o conteúdo, o contexto e os fins e valores.

As forças conservadoras da atualidade querem tomar conta da escola não por acaso, o projeto de nação passa por ela.

Quando eu digo fim da educação e a formação do cidadão, isso significa o cidadão crítico, um cidadão moral, um cidadão com conhecimento científico, um cidadão com consciência de direitos e deveres. Tudo isso significa que não dá para você trabalhar a Educação sem falar em fins e esses fins envolvem valores.

E o sujeito lá na ponta

As pessoas falam a escola é democrática e a democracia é considerada um valor, não valor para Sartre porque para ele a liberdade é o cerne, democracia não seria valor para ele, a liberdade é o estofo é o conteúdo mesmo do sujeito, a liberdade. Mas para nós que não somos sartrianos a liberdade é a consciência da necessidade.

Professor o senhor diria que a escola vem sofrendo retrocessos, ela continua cumprindo a sua função?

Sempre, qualquer educação por pior que seja está vinculada a alguns valores, quer dizer para você criticar a escola você tem que passar por ela, para você dizer que a escola hoje é ruim, é porque você passou por uma escola que você considera como melhor ou tenha sido melhor e muitas vezes a pessoa diz “a escola passada era parcial, hoje nos temos escolas melhores”, argumenta neste diapasão. Então o que eu digo é isso, a escola de hoje que nós queremos, ela tem que cumprir uma dialética da quantidade e da qualidade, não existe escola pública sem atendimento da quantidade e da qualidade. A escola particular não tem quantidade, é outra coisa.

A democratização de acesso precisa vir com qualidade.

Sim, qualidade social, qualidade moral, qualidade racional, qualidade intelectual. Vemos aí a qualidade como um discurso abstrato, isso não ajuda em nada. Muitos dos discursos que a gente vê por aí “é preciso qualidade”, mas eu pergunto qual é a qualidade que você está pensando? Quais são os fins e valores...

Eu gosto muito de pensar a partir, das palavras de saviani, que a escola pública é o lugar dos filhos da classe trabalhadora. E a gente precisa garantir a escola pública, ainda que com dificuldade passando pelas transformações históricas, ela é essencial.

Fundamental! Então eu acho que a verdadeira escola é a escola da quantidade e da qualidade, definindo bem quantidade é não deixar nenhum brasileirinho fora da escola, e de qualidade que vise o social, histórico e científico, são qualidades da educação.

Está ótimo professor! Agradecer enormemente essa conversa com o senhor.

Valeu! Simplesmente agradeço a vinda de vocês, a oportunidade de conversar, porque a gente se aposenta e pouco se conversa sobre educação, eu fico mais escrevendo e lendo, o contato com as pessoas vai diminuindo porque é natural isso acontecer, a gente sai do cenário. Mas aí a gente encontra outros meios, eu também vou publicar um livro sobre poemas.

## **Anexo 2 - Transcrição da entrevista Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Ana Maria I. Daibem**

Primeiramente gostaria de agradecer pela entrevista aqui na sua casa [entrevistaram a Prof<sup>a</sup>. Ana: Ricardo Antonio Viotto e Irineu A. Tuim Viotto Filho]. Essa conversa começou naquela viagem para prudente no encontro do CENEPPE em 2016 e aí começamos a alinhar este projeto, cujo orientador é Prof. Alberto Albuquerque Gomes. É um grande prazer conversar com você, são muitas memórias construídas atuando na UNESP que gostaríamos de ouvir. Ou seja, Ana! Você foi orientada pelo Prof. Misael que por sua vez foi orientada “Indiretamente” pelo Saviani. É a geração Saviani não é Ana!

- Vocês são acolhidos aqui por mim com muito carinho e gratidão. Além da nossa trajetória acadêmica e profissional que muitos momentos se cruzaram, temos até uma relação de família, pensando na mãe de vocês que foi minha aluna no magistério. É realmente uma teia preciosa de relações que vem sendo tecida ao longo da vida. Exatamente, ele orientou o meu doutorado defendido em 1998. Sim! Saviani é incrível, de uma consistência teórica inabalável. E como pessoa nem se fala, o admiro pela sua elegância no trato com as pessoas, pela sua firmeza nos posicionamentos, aprecio muito seu estilo de conduzir o debate acadêmico. Ele não briga com ninguém, vai construindo e apresentando suas concepções e se alguém resolve não concordar, não consegue brigar com ele, porque ele sabe dialogar.

Prof<sup>a</sup>. passaremos o título do nosso trabalho para situar um pouco mais essa nossa conversa “O intelectual do programa de pós-graduação em educação: a memória do professor(a) e sua atuação junto a educação escolar”. E mais a preocupação com os departamentos de educação da UNESP dos diferentes campi, em especial, Bauru, Marília e Presidente Prudente. Conversaremos com os professores que apresentaram ao longo da sua trajetória uma aproximação maior com a educação escolar e que se inseriram na pós-graduação. É isso Prof<sup>a</sup> Ana. Então, nos conte um pouco da sua trajetória acadêmica na Unesp?

-Sim. A UNESP foi um grande acontecimento em minha vida e que me proporcionou um significativo crescimento, foi uma preciosa oportunidade de estudo, aprendizagem e prestação de serviços. Até porque quando eu ingressei tinha só o Mestrado, e me lembro que ficava muito angustiada porque até então vinculada à escola pública estadual não teria naquela época permissão para fazer o doutorado. Por meio de um concurso público ingressei na UNESP quando então a instituição me favoreceu a condição, a liberação de horas trabalho para cursar o Doutorado, devo muito a UNESP. Fui admitida na UNESP em junho de 1992, entre 1993 e 1994 iniciei o doutorado e permaneci formalmente vinculada até 2003. Exatamente no final de 2003, já tendo adquirido os requisitos para aposentar assim procedi considerando que por conta de modificações na legislação da aposentaria corríamos riscos de possíveis perdas de benefícios aos quais tínhamos direitos, e me lembro que 50% do departamento de educação solicitou aposentadoria. Ficamos muito preocupados com os colegas que permaneceriam, porque sabíamos que a instituição não iria repor as contratações novas imediatamente. Então assumimos um compromisso com os colegas de permanecer colaborando, inclusive ministrando disciplinas e desenvolvendo projetos. Foi quando o prof. Brás Barreto, diretor da Faculdade de Ciências, que já tinha feito um contato anterior com o departamento de educação, teve uma conversa comigo e a Prof<sup>a</sup>. Adriana Chaves. Ele dizia assim: “faz parte do meu plano de gestão desenvolver um programa de formação pedagógica com os professores da Faculdade de Ciências e eu preciso de vocês”. Assumimos então esse compromisso que foi o início de um trabalho

de formação pedagógica dos professores que a partir de 2005 e 2006, se transformou num programa de formação com chancela da Pró-reitoria de Graduação, aberto a toda UNESP. Até então era um programa restrito ao campus de Bauru, quando a Profª. Sheila Zambello de Pinho, sabendo da experiência, veio conhecer e solicitou que fosse um programa da Pró-reitoria de Graduação pela qual ela respondia `a época. Assim aconteceu, transformando-se o programa posteriormente no Núcleo de Estudos e Práticas Pedagógicas - NEPP, que em 2013 passou a condição de Centro de Estudos e Práticas Pedagógicas – CENEPP. Nesse período após minha aposentadoria, de 2003 até 2013 e 2014, eu tive uma presença e uma participação intensa na UNESP, principalmente nesse espaço de formação pedagógica dos professores, ora como membro do Conselho assim como Presidente do mesmo.

Sobretudo na fundação do Nepp!

-Exatamente!

Sabe Ana, Infelizmente, O Nepp/Cenepp Corre Risco Por Conta Da Conjuntura Política Da Unesp.

-Estou sabendo! É lamentável!

Em Reunião, Agora A Pouco Tempo, No Cenepp/Núcleo De Presidente Prudente Ficou Claro Que Existe Um Risco Desta Nova Pró-Reitora De Pós-Graduação Não Se Comprometer Com O Centro E Os Seus Princípios.

-Eu faço parte do grupo de what'sapp do CENEPP, e estou acompanhando essa questão.

Estão Querendo Unir O Cenepp Com Outros Grupos Da Unesp Que Não Tem A Mesma Afinidade!

- A Profª Alessandra Lopes que responde pelo CENEPP atualmente pode contar sobre essa questão, com mais propriedade do que eu. Me lembro que, por volta de 2011, eu e ela participamos de um simpósio na USP que visou apresentar ações que acontecem nas universidades em relação a formação pedagógica dos seus professores. Participei de uma mesa representando a Unesp junto a representantes da USP, da Unicamp e da Unifesp. Eles queriam ouvir essas quatro instituições e foi uma alegria imensa para nós constatar que a Unesp destacou-se ao relatar a sua experiência com o CENEPP. No fim demos risadas para não chorar, porque relatada a experiência com dados quantitativos e qualitativos que demonstravam a amplitude e significativa contribuição da ação do CENEPP, me lembro de que ao término algumas pessoas nos procuraram e nos disseram assim: “tem um dado que ainda nós não entendemos, vocês estão lá na Unesp designados exclusivamente para isto?” Eu era aposentada, mas os demais estavam todos na ativa. Disseram: “vocês só fazem isso?” E respondemos não, fazemos ensino, pesquisa, extensão e gestão. (risos!!!)

Profª Ana, Além Da Sua Atuação Com A Graduação De Psicologia E Cursos Na Pós-Graduação, Você Participou Ativamente Da Discussão Sobre O Pec (Programa De Educação Continuada)?

-Sim. Fiz parte da comissão que coordenou este trabalho sobre a presidência/coordenação da Profª Maria da Gloria Minguili.

Que pode ser mais uma entrevistada nossa!

- Ela não pode ficar de fora dessa conversa sobre memórias. Sim, fiz parte e foi uma experiência belíssima, considerada pela instituição que avaliou como o melhor projeto de formação contínua de professores desenvolvido na ocasião, destacando-se a metodologia, material produzido e organização. Afinal muitas universidades fizeram parte, foi um convênio da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com universidades. A comissão do campus de Bauru se destacou qualitativamente na metodologia de formação assim como na quantidade e extensão geográfica de atendimento.

Por exemplo, na elaboração dos cadernos!

Sim, foram elaborados três cadernos para os três módulos que trabalhavam o coletivo da escola: 1- “A Escola Pública e suas relações humano-sociais e educacionais”; 2- “A Sala de Aula: espaço físico e pedagógico”; 3- “(Re)Orientação Didático-Pedagógica do Cotidiano Escolar: um caminho para o projeto pedagógico” compondo nove cadernos para os grupos de educadores do Ciclo I do Ensino Fundamental; História, Geografia, Língua Portuguesa, Ciências, Matemática, Educação Física, Educação Artística e Lideranças Educacionais. O projeto de cada caderno foi elaborado por uma comissão de professores qualificados no tema, que era submetido à avaliação dos professores universitários e ou pós-graduandos, que desempenhariam o papel de monitores dos grupos formados pelos educadores das escolas públicas. Nesse processo de avaliação, ocorria a revisão e a formação dos monitores visando à unidade e qualidade da ação. Foi um projeto muito significativo se tratando das implicações para as escolas e professores! Como era um programa para atender todas as escolas públicas do Estado de São Paulo, tente imaginar a quantidade, foi necessário envolver várias universidades, participando inclusive universidade do Paraná. A organização que nossa comissão definiu previa grupos de 30 professores organizados em salas de aula na própria escola onde atuavam e cada grupo desses professores vivenciou quatro módulos de 24 horas aula cada um, num período, em torno de 1 ano e meio. Tupã resolveu fazer diferente, interrompeu as atividades regulares de todas as escolas uma semana inteira e organizou um programa para grupos de 30 professores, cuja formação ocorreu também na escola onde atuavam. Nesta demanda entrou a UNESP com vários campi e várias comissões, incluindo grupos de Universidade do Paraná, foi uma experiência de formação intensiva de uma semana, inédita e muito apreciada também.

Foi um projeto muito significativo se tratando das implicações para as escolas e professores!

-Sim! Nós entendíamos que tinha que ser trabalhado o coletivo da escola e por essa forma de conceber a formação, dos quatro módulos três eram para o coletivo da escola, envolvendo todos seus profissionais, ou seja, a diretora, coordenadores, professores, os antigos inspetores merendeiras e serventes; sentava todo mundo junto para discutir educação. Considero importante esclarecer a metodologia que adotamos: “A Metodologia que adotamos baseia-se na orientação filosófica da concepção progressista de educação, cujo processo pedagógico privilegia o movimento ‘ação-reflexão-ação’ ou seja, da prática concreta `a reflexão teórica para emergir uma nova prática re-elaborada. Os procedimentos de ensino são orientados pelos princípios e técnicas de Dinâmica de Grupo (disciplina instrumental). Encontramos essas informações lá no texto retirado do caderno 1 página 2. Só um módulo que estava voltado para a especificidade da área de conhecimento foi organizado com grupos de professores por área de formação/conhecimento.

Qual Era O Grupo Da Unesp?

-Adriana Josefa Ferreira Chaves, Ana Maria Lombardi Daibem, Anna Flora Zaniratto Zonta, Ligia Marcia Martins, Lydia Savastano Ribeiro Ruiz, Maria da Gloria Minguili, Sonia Silveira Ruiz. Este foi o grupo responsável por todo o processo formador. Porém em cada caderno produzido muitos outros professores participaram como autores. Existe repercussão até agora deste trabalho. Por exemplo, hoje eu estou vinculada a uma pós-graduação em São Paulo e para vocês terem uma ideia já tivemos alunos cujas pesquisas estavam voltadas a formação em educação, e vieram consultar o material do PEC, NEPP E CENEPP no campus de Bauru.

Bauru Tem Uma Raiz, Uma Gênese Inovadora Nos Projetos Em Educação Que É Uma Coisa Incrível. Juntou-Se Na Unesp De Bauru Um Grupo, Um Momento Muito Inovador No Final Da Década De 90 E Início Do Século Xxi!

-Eu com muita liberdade, por que não me incluo, fico a vontade para dizer que formou-se ali um grupo de professores graduados na década de 50/60, oriundos de uma consistência de formação e experiência em educação invejável. A oportunidade de atuar com esses companheiros foi um privilégio.

Você fala do lastro histórico e conceitual?

-Sim. É difícil citar nomes e esquecer algumas pessoas, mas não posso deixar de destacar nessa convivência o prof. José Misael Ferreira do Vale, a Prof<sup>a</sup>. Maria da Glória Minguili, o prof. Djalma Pacheco de Carvalho e o prof. Danilo Da Cás, que constituem uma geração que me antecedeu e com os quais aprendi muito.

Esse grupo foi um momento pioneiro.

-Esse grupo realmente foi privilegiado e eu tive a sorte de conviver com eles.

Eu Tive A Sorte De Ter Aula Com Todos (Risos!!!)E Poder Participar De Grupo De Estudos Com O Prof. Misael, Eu Não Fui Aluno, Mas Ele Era Responsável Pelo Centro De Educação. Eu Já Participava Na Graduação De Educação Física Do Centro De Educação Com O Prof. Misael.

-Verdade! Já na época discutindo as origens e as iniciativas primeiras da Pós-Graduação no Ensino de Ciências.

Exato! Exato! Foi discussão inicial da fundação.

-Que, aliás, no ano passado (2017) fez 20 anos. Foi realizada uma solenidade muito bonita para a qual fui convidada a participar de uma mesa, na condição de ex-coordenadora do programa, quando os ex-coordenadores fizeram uma fala trazendo dados históricos posteriormente entregues em forma de texto para ser publicado.

Olha que ótimo! É justamente a próxima questão Prof<sup>a</sup> ana, no que se refere a sua inserção e atuação na pós-graduação?

- Acontecem alguns fatos em nossas vidas que exigem decisões às vezes difíceis. `A época eu tinha recentemente terminado o doutorado e por circunstâncias ali do momento, eu me lembro de que tanto o prof. Misael como o prof. Roberto Nardi me propuseram assumir a coordenação.

Isso na década de 1990?

- Sim, em 1999 eu acho. Esses dados lá no meu Lattes você depois confirma.

Pra assumir a coordenação da pós-graduação?

-Para assumir a coordenação da Pós-Graduação tendo recém-saído do doutorado. Eu a princípio disse não argumentando que eu sabia o que era ser uma aluna de doutorado, mas que coordenar um programa desse porte era uma responsabilidade imensa. Mas considerando os motivos apresentados pelos dois professores e a contingência do momento, concluí que era necessário me colocar a serviço da solicitação ora apresentada. Eu tive o tempo todo, o apoio do prof. Nardi e do prof. Misael, e assim procedendo, coletivamente, contando com o conselho do programa, conseguimos realizar a contento essa tarefa para mim desafiadora.

Uma ação coletiva!

-É claro! Só no coletivo que essas coisas acontecem! Assim sendo conquistamos o doutorado para o Ensino de Ciências, que foi muito festejado pela comunidade acadêmica e está aí até hoje.

Foi na sua gestão!

-Exato! Mérito de todos os participantes.

A Senhora Também Foi Vice-Diretora Da Faculdade De Ciências?

-Então! Não. Era para ter sido. Quem pode contar esta história é o prof. Brás Barreto que na época alinhava a candidatura dele, realmente foi discutida essa possibilidade, mas eu estava coordenando a Pós-Graduação. Foi então decidido no coletivo que era melhor que eu permanecesse na pós, porque teria que deixa-la para assumir essa função. Eu não fui à vice da chapa eleita, mas depois colaboramos com o prof, Brás e desta parceria foi gerou o NEPPE e CENEPP!

Na pós-graduação você tinha disciplina e projeto de pesquisa?

-Sim. Eu trabalhava com uma disciplina que tratava das teorias pedagógicas e suas respectivas práticas, um objeto de estudo que sempre me chamou muito a atenção. Desenvolvi na época uma pesquisa sobre essa temática que infelizmente não foi concluída, porque em pleno processo, deixei a pós assim como deixei de atuar como professora voluntária para assumir a Secretaria da Educação do Município de Bauru.

Desligou-Se Totalmente?

-Tentei ainda permanecer. Mas o envolvimento na Secretaria era intenso e percebi que era preciso fazer uma escolha, não dava para fazer bem as duas coisas. Eu só fiquei com alguns orientandos que eu tinha a responsabilidade de concluir, mas me afastei da disciplina e do grupo de pesquisa que já comento; e depois de algum tempo acabei saindo definitivamente ficando até 2008 na Secretaria. Quanto ao grupo de pesquisa atuei no Grupo de Educação Ambiental, que naquele momento era o espaço que se adequava mais as questões que eu discutia em educação. Foi uma parceria com colegas muito especiais dos quais destaco a Prof<sup>a</sup>. Jandira Talamoni, o professor Osmar Cavassan e o professor Aluisio.

Pessoal De Botucatu?

-Sim! Luciana, Renato e Marília, ( peço desculpas por não lembrar os sobrenomes ). Estes mais os companheiros de Bauru formavam um grupo muito bom de estudos, e por essa via eu orientei alguns trabalhos voltados para a Educação Ambiental. Nesta linha de pesquisa publiquei alguns textos com a Janda e os orientandos.

Professora! A Disciplina Não Seria Tendências Pedagógicas, Teorias De Aprendizagem, Métodos E Práticas Educativas?

-Exatamente!

Essa temática ambiental é muito forte por conta da faculdade de ciências e ela veio com intensidade na discussão teórica da senhora a partir de quando?

-Final da década de 1990, porque eu já estava lá na pós a partir de 1999 se não me engano. Então de alguma maneira, seja pela disciplina que lecionei ou pelas orientações.

Profª Ana e se tratando da sua orientação teórica e a sua orientação metodológica. Você trabalhava com uma disciplina ampla no sentido de elucidar as tendências?

-Mostrar o panorama completo das tendências pedagógicas considero indispensável, mas é óbvio que todos nós temos uma posição e não dá para ser neutro diante da reflexão crítica. Sempre me identifiquei com a concepção progressista de educação. A partir daquela classificação apresentada pelo Professor Libâneo que ainda hoje é estudada para concurso, texto publicado na Revista Andes na década de 80, ele trabalha as concepções liberais e as concepções progressistas. Nas concepções progressistas, são citadas a concepção libertadora sendo um dos seus expoentes Paulo Freire, a libertária com Célestin Freinet por exemplo e a Pedagogia Histórico Crítica, sendo Saviani a grande figura. Eu sempre transitei por essa perspectiva, enfrentando em certas circunstâncias alguns desafios acadêmicos. O prof. Misael sabe bem disso, ele me orientou e nós tivemos essa questão na tese de doutorado, considerando que as tendências progressistas têm as suas diferenças quanto a métodos, por exemplo, porém na essência se aproximam muito. Assim sendo não tem como dizer que esta não conversa com aquela, postura sectária e inflexível que encontramos muitas vezes na universidade e que empobrece o pensamento acadêmico.

Até Entre Os Próprios Progressistas, Isso É Lamentável! Não É Ana?

-Com certeza e inclusive na militância política não é diferente, esta ao se fragmentar enfraquece e abre campo para uma oposição oportunista.

Pensamentos obtusos ou extremos.

- Não saber “dialogar dialeticamente” gera perda de espaço e atraso nos avanços possíveis existentes nas conjunturas. Não agregam, não fortalecem o movimento necessário para que as rupturas aconteçam.

E se tratando Profª ana, especificamente da pós-graduação, você orientou algumas pesquisas? Como as questões teórico metodológicas foram encaminhadas?

-Então! A questão da Pedagogia Progressista sempre esteve presente como opção discutida com os alunos e abraçada por eles, nos últimos anos, reforçando estudos e pesquisas com base, por exemplo, na pedagogia histórico-crítica. Tive um parceiro na pós-graduação, aqui de Bauru, que também se alinhava à pedagogia histórico-crítica, o prof. Giardinetto. Sobre a nossa parceria gostaria de deixar registrado um episódio que aconteceu no nosso tempo. Tivemos um embate que considero grave nesse programa de pós-graduação em ciências, lá pelos anos de 2006. Em uma seleção fui indicada para orientar uma candidata que foi aprovada e a sua opção no projeto encaminhado para o processo seletivo, visava desenvolver uma pesquisa fundamentada na pedagogia histórico-crítica. Porém fomos alertados que ela poderia permanecer no programa, mas não nessa linha. Não tenho receio de gravar este fato porque se for necessário há documentos que o confirmam. Eu e o prof. Giardinetto documentamos esse lastimável



fato e encaminhamos para a pós, chegando o questionamento inclusive para a congregação da Faculdade de Ciências e até à Reitoria. Lamentável! E o que foi muito bonito no final desta história é que a candidata que tinha o seu lugar garantido abriu mão da vaga porque não abriria mão da sua convicção teórica. Esta pessoa pouco tempo depois cursou o doutorado em Araraquara, sua produção e desempenho foi brilhante e contando com o Professor Saviani na banca examinadora seu mestrado foi qualificado ato contínuo para o doutorado.

Ana como é que se garante o conhecimento diante dessas forças conservadoras?

- Esse desafio requer uma luta permanente que exige de nós estudo, coerência, firmeza e dedicação. Na universidade pública a universalidade do pensamento precisa ser trabalhada e considerada. É claro, que os avanços ocorrem mas não na intensidade que entendemos necessárias para solucionar problemas que afetam a sobrevivência e a dignidade humana. Jamais devemos negar a contribuição de todos que nos antecederam, afinal nas circunstâncias do momento que eles produziram determinados saberes talvez fosse o possível do momento, assim como futuramente o que estamos fazendo hoje poderá ser alvo de crítica e incompletude diante das novas demandas.

É isso Profª Ana, estamos satisfeitos com a entrevista e em nome da pós-graduação em educação da FCT-UNESP-Presidente Prudente agradecemos intensamente a sua gentileza em nos atender, deixando-nos registrar as suas memórias sobre a sua atuação na pós-graduação da UNESP-Bauru. Profª Ana nos enviaremos, posteriormente, a entrevista transcrita para a senhora ler e cortar ou incluir algo que achar necessário. Obrigado!

### Anexo 3 - Transcrição da entrevista Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup>. Yoshie Ussami Ferrari Leite

Primeiramente agradecer a nossa presença em sua casa [Entrevistaram a Prof<sup>ª</sup>. Yoshie: Ricardo A. Viotto, Irineu A. Viotto Filho e responsável pela filmagem foi Fabiana Lohani].

É um grande prazer conversar com a senhora pois são muitas memórias construídas atuando na UNESP. Gostaríamos, inicialmente, de ouvir sobre a sua chegada em Presidente Prudente, quem é a Prof<sup>ª</sup> Yoshie e sobre a sua base teórica para a atuação.

-Sim! Pra Prudente juntamos o pessoal da Geografia e o pessoal da Educação e no começo eram apenas os professores. Mesmo assim foi uma bela aprendizagem. É isso, a Yoshie não tem domínio total do método [materialista histórico dialético], apesar de gostar. É um pouco nesta postura que assumo a concepção de educação de escola e na maneira de pesquisar, de ver o projeto e objeto de estudo. Os alunos da disciplina deste ano já começaram “nossa professora eu nunca pensei nesta ambiguidade...”. Eu disse que nada é linear, mas disseram “eu sempre vi isso, mas não nessa ambiguidade que você vai mostrando parece que isso virou a marca da forma de como vai trabalhando!”.

E sobre a formação da pós-graduação Prof<sup>ª</sup> Yoshie.

-Primeiro, como é que comecei a atuar na pós-graduação? Acho que isso tem a ver com a história da FCT. Por quê? Com a criação da UNESP nos perdemos o espaço do curso de Pedagogia, porque a excelência em educação era Araraquara e Marília e aí nós passamos a ter vínculo com Marília. Nós tivemos que sair daqui, naquela ocasião já estava casada e grávida, o Ferrari era da Geografia. Então o que nós fizemos? Fomos para Brasília no Instituto de Planejamento / IPEA, ele fez um curso de planejamento regional e eu fiz também um curso de planejamento, não para geógrafos, mas voltado para a área de humanas. E aí quando eu voltei comecei a dar aula em uma disciplina chamada: Introdução ao Planejamento na Geografia e depois eu passei para a Supervisão e Estrutura da Educação. Quando o departamento de educação foi recriado nós reconstruímos o curso de Pedagogia preocupado com a formação do professor polivalente. Agora, o que significou isso?! O sonho disso era fazer uma pós-graduação, Marília resistia muito porque Marília foi a pioneira na pós-graduação dentro da UNESP junto com Araraquara e como a gente era muito próxima eu até apoiava a ideia de trazer para cá sublinhas acoplado à pós-graduação de Marília sendo a mesma pós-graduação. Porque o meu raciocínio era “se a UNICAMP tem uma pós e várias linhas, se a USP tem uma pós e várias linhas, a UNESP poderia ter a pós-graduação em Marília, porque foi lá que tudo começou, e aí eu faria uma linha aqui”. Lá por exemplo não tem a linha Formação de Professores. Até que eu liguei para o Ghiraldelli e falei que não queria mais. Ele disse: “você não tem competência pra montar uma, eu vou ajudar!”. Porque não era uma questão de competência era um problema de configuração política. Mas agora eu entendo que não dava pra ser porque a verba era muito pequena para dividir entre vários campi. Ia ter muita briga tinha que ser uma coisa proporcional, mas eu acho que a gente ia ser mais forte.

Enquanto Unesp! Aí então surge o ppge e você tem uma importante função na fundação?

-Eu fui vice-coordenadora. Eu e a Suzana montamos de que jeito! A área de concentração era: Pós-Graduação e a Formação de Professores aí entra o Divino, não sei o quê, não sei o quê. Não era mais formação tinha que ser educação porque os assuntos

eram maiores do que a própria formação. Então mudamos para Pós-Graduação em Educação. Eu ajudei a montar, fui vice-coordenadora, depois coordenadora e nunca mais quero ser nada na minha vida(risos).

Yoshie, os anais mostram que você sempre foi muito atuante no conselho do PPGE, essa é a verdade!

-Eu posso ficar no conselho e não quero mais nada.

-Só teve um ano que eu não fui eleita, foi na gestão da Célia Guimarães.

Neste processo de construção do PPGE você estrutura o seu grupo de pesquisa e como foi a formação do GPFOPE?

-Antes da pós-graduação eu já tive um projeto, o projeto mais importante que eu desenvolvi que foi o projeto do núcleo de ensino. Na origem do projeto núcleo de ensino pelo pró-grade, na época, isso é muito diferente do que é hoje. Segundo a leitura dos meus companheiros que pesquisam a formação do professor era o projeto mais inovador dentro do país inteiro. Porque a gente procurava pelo núcleo de ensino congregando professores da universidade, professores da rede e alunos da licenciatura e a gente dava bolsa. Na primeira versão a gente dava bolsa para os nossos alunos e aos professores da rede que atuavam no núcleo. Hoje é o que o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) faz no cenário nacional. Naquela época era a época do Jorge Nagle e a gente fazia isso timidamente dentro da UNESP, a Mirian Vette e Odair Sass eram grandes admiradores do projeto e naquela época eu nem conseguia ver essa tamanha importância, e hoje eu vejo que isso foi se desenvolvendo ao longo do tempo. Imediatamente a FAPESP abriu uma linha de financiamento com nome: Melhoria do Ensino Público e começou a fazer isso que o núcleo fazia, então eu comecei pelo núcleo e depois através da FAPESP tive um financiamento de R\$ 276.000,00 mil reais pra pagar meus alunos de graduação e os professores da rede sobre a regra específica do magistério. Só não trabalhei com PIBID porque a gestão local aqui não socializou muito na época da implantação.

Sobre essa seara dos projetos o que dizer do PARFOR?

-Isso é outra coisa. É formação. Em termos do Projeto do Núcleo de Ensino eu tinha uma quantidade imensa de alunos de graduação, os alunos falavam mesmo que lá eles aprendiam mais do que o curso de licenciatura inteiro e quem estava na retaguarda do núcleo de ensino era eu, Alberto e Gelson. E quando foi para formar a pós-graduação o núcleo de ensino transformou-se no GPFOPE, e o eixo do grupo era o mesmo do núcleo de ensino, a semente era o núcleo de ensino e foram várias edições, várias edições. Naquela época do Núcleo, o Misael também trabalhava no âmbito de Marília, o Celestino não. A gente chegou a representar esse projeto na PUC/SP e houve muita admiração sobre os efeitos do nosso trabalho, foi uma coisa bonita, projeto que na origem foi o melhor de todos dentro da UNESP. Então o GPFOPE tem em sua origem o núcleo, o Alberto estava comigo no GPFOPE é que ele entrou em atrito com o Cristiano e me abandonou (risos!).

Yoshie, ou seja, o projeto do Núcleo de Ensino que você protagonizou evoluiu para o GPFOPE e repercutiu muito na UNESP-Presidente Prudente.

-Sim. Tinha o meu e o da Luiza Helena na parte da alfabetização e meu na formação de professores. Aí a Luiza foi embora e eu fiquei com a formação professores e isso foi aperfeiçoando. O GPFOPE agora além de pegar o professor em formação

inicial e contínua ele pega também política e gestão, dois derivados que na época do núcleo não tinha.

Yoshie Pensando no contexto, a fundação do Núcleo foi na década de 1990 junto com a reestruturação do Curso De Pedagogia?

-É. Primeiro foi a reestruturação do curso de Pedagogia e depois a fundação do núcleo, na década de 1990, porque foi quando o Alberto e o Gelson chegaram. O Gelson quando foi contratado não era nem mestre. Eu era mestre e terminei o meu doutorado em 1994. Mas foi muito tempo, muitas edições.

Profª Yoshie, essa relação com a escola pública, com a educação escolar pública desde o princípio marcou a sua trajetória?

-Já! É isso, quando eu estava lá no Mato Grosso o diretor da faculdade me chamou e disse “Yoshie (ele era radiologista) eu tenho visto aí alguns comentários sobre laboratório de currículo, vai lá para Prudente com a Tereza e a dona Helena e vê se você consegue implantar alguma coisa desta natureza aqui”. O que ele queria? Que a gente montasse lá em Corumbá alguma coisa que pudesse estar colhendo o pessoal da rede com um local permanente. Claro que não deu certo, não tinha espaço, recurso, não tinha nada. Na verdade, isso é o que era a origem do núcleo de ensino. Tudo foi me levando a isso. Agora, é muito tempo é uma coisa muito forte. A Wanda e a Dulcinéia (professoras do Departamento de Educação) foram do núcleo.

Realmente foi um projeto muito relevante para a formação!

-A bandeira de luta era valorização da educação, escola pública e da formação de professores.

Yoshie se criou a partir do núcleo um substrato teórico importante para o PPGGE, como se dá este movimento no programa?

-É! Tinha três linhas: Suzana da Psicologia, Divino da Filosofia, Ensino da matemática e ciência e depois a minha linha que era Política e Formação de Professores. O fato de o PPGGE ter nascido com o nome Formação de Professores é um pouco desta trajetória construída. Eu não tinha reparado nisso ainda!?

-Na verdade eu não sei quantos mestrados e doutorandos eu defendi. Mas assim, alguns! Porque quem mais tinha lá no GPFOPE quando estava comigo, era o Cristiano, porque ele era muito rápido.

Esta questão do rigor também marca muito a tua trajetória Yoshie?! Esse rigor teórico, esse rigor metodológico, a sua produção e postura.

-Sim. Mas eu perdi vários! Agora mesmo eu perdi uma orientanda que pediu desligamento. Bom, mas acho que ganhei! O problema é o relatório, eu disse a ela que não iria escrever o que ela estava me pedindo para qualificar e disse você não vai qualificar deste jeito. Eu disse que iria apoiar a sua reprova. No caso desta moça quando eu soube que ela estava com a síndrome do pânico e fiz o que precisa fazer, eu não sou terapeuta e nem psiquiatra, eu deixei pra ela o tempo necessário para se recuperar, não é fácil. Próximo à qualificação, me pediu ajuda eu disse vamos lá: pega a sua introdução faça as correções e me entrega e aí vamos aprovando por partes! Ela não quis, ela mudou e pediu desligamento. Agora é conselho da pós que vai lidar com isso.

De que forma as discussões do seu grupo atingem a educação?

-Tem uma coisa aqui que preciso falar, eu não sei quem eu vou melindrar! Mas eu não acredito em grupo de pesquisa com um professor: Cinthia Maria, Claudia Parente. Você também ficou sozinho! Porque a tendência agora é essa. Eu disse “Wanda fica na coordenação que eu caio fora”. Ela disse: “Não Yoshie!”. As agências de fomento estão dizendo que eu preciso ter um grupo de pesquisa. Eu disse fique como coordenadora que eu posso ficar como vice Sei lá! O que importante que este é um grupo sólido e tem 20 (vinte) anos. Então ela disse “você fica aqui, pois na temática aqui cabe à formação inicial polivalente”. Mas ela quer por uma marcar de grupo de pesquisa em formação inicial polivalente. Mas aí eu disse o que será que uma agência vai valorizar mais: uma história de 20 anos, um grupo que tem vida consolidada, ou um grupo que você vai juntar três orientandos? É muita dúvida! Na minha cabeça não cabe e tudo aquilo que eu já vivi na pós-graduação, pra mim isso é de uma endogenia e provincianismo absurdo.

Qual o papel do GPFOPE atualmente?

-Entendeu, para o GPFOPE ficar do jeito que está! Eu participava do GEPEIA Selma Pimenta da USP, eu fiquei muito tempo e fui vice coordenadora lá. Então eu acho assim: esse tipo de atuação dos colegas e dos grupos de pesquisa, com base nas estatísticas, mostra que temos aqui um grande número de grupos de pesquisa, mas não tem um somatório qualitativo, ou seja, falta produção. O Divino sempre fala isso “o seu grupo é o único que funciona como grupo, por causa disso e disso”. Então assim, já veio da época do núcleo de ensino, mais de 30 anos dentro da instituição. Eu acho que a gente precisava provocar uma revisão dos grupos aqui. Eu até queria sugerir que a Izabel Cunha viesse aqui pra falar sobre isto, porque nós estamos deixando de lado um aspecto que até então eu não tinha pontuado como importante que agora eu começo a ver que é sim. Pós-Graduação tem a ver com preparação com a docência do ensino superior, por menos que eu queira admitir, mas é fato. Todo mundo que faz pós automaticamente vira professor do ensino superior sem saber o que é. É preciso implantar algo, eu se fosse presidente da Capes colocaria que qualquer pós-graduação teria que ter uma sublinha de pesquisa que levasse o aluno a refletir sobre o ensino superior antes de entrar em sala de aula. Eu pego o Plano Nacional de Educação está lá, eu pego o Plano Municipal de Educação está lá tantos por centos disso e daquilo! Ai você pega aquele menino que desistiu, não sei quem o orientava? Eu acho que era dá Cláudia?! O cara que veio da Etec, cheio de formação técnica, mas sem formação em educação, não altera em nada, a gente não tem preocupação, tinha que falar sobre a educação superior, sobre o papel do docente e da universidade. Porque o meu olhar até agora, eu não sei até quanto tempo eu vou viver, foi a escola pública básica. Mas não basta! Eu tenho que pensar no Ensino Superior. Qual a competência e habilidade que está em jogo? Precisa de uma fundamentação melhor. Agora eu venho pensando nisto já há 2 anos! O grupo da UNISINOS trabalha muito com esta questão, eu estou achando que temos que pensar nisso aqui também. Porque qualquer discussão da precarização do ensino superior tem que estar acoplado à compreensão maior, da abrangência que é o ensino superior, é isso!

Deixe-me fazer um parênteses é que você tocou em uma questão importante, afinal, você sempre se mostrou muito crítica ao processo de formação, da formação inicial dos vários campos do saber e você sempre foi uma crítica a esse barateamento deste processo de formação, em paralelo a isso, faz uma crítica as escolas privadas e esse é um ponto marcante em sua trajetória, e você Yoshie sempre defendeu a universidade pública, certo?

Isso custou caro! Eu sou a única docente do programa que nunca entrou para fazer banca nenhuma na UNOESTE e não vou entrar enquanto viver. Mas, não faz muito tempo, eu recebi um convite para dar aula lá! Eu disse, não vou e não vou. Tem coisas mais importantes, eu sou contra, mas a verdade tem que ser dita, acabaram os cursos de final de semana, não tem mais!

É fato, as formações em pedagogia sem lastro a Yoshie sempre combateu, e comprou uma briga danada na época.

Eu só não compus a comissão, por questões de segurança, mas eu recebi a comissão na UNESP e vieram pessoas do MEC.

Desculpa! Que Comissão foi essa, explica o contexto, por favor Professora.

A comissão do MEC veio até a UNESP por causa de uma denúncia na revista ISTO É, que estava tendo curso vago e apareceu na revista. Eu disse: “olha eu levei lá no MEC”. Eles disseram “é verdade!”. Eu disse “é muito verdadeiro”. Em torno da UNOESTE tinha um monte de pensão, as casas forneciam comida nos finais de semana, um verdadeiro comércio. Mas aí veio uma comissão bem montada, eles chegaram lá e viram no quadro de aula a distribuição das aulas. O pessoal da UNOESTE ficou assustado. A comissão pegou os depoimentos de alguns alunos e pediam para eles colocassem o endereço da residência. Eles (alunos) não sabiam o endereço da pensão onde ficavam. Também omitiram em relação ao tempo de permanência, muitos disseram um mês, mas na verdade era uma noite. Aí depois disso o que aconteceu? Ernesto Paglia da TV Fronteira (Globo) me ligou “professora a senhora pode nos dar uma entrevista?”, eu disse “estou fora”, ele disse “nós precisamos, estamos aqui no meio do caminho, aqui em Assis, onde eu posso te achar?”. Eu pensei “ai meu Deus!”

Você imagina isso! Foi um risco de vida.

A Carmelita disse “mãe não entra nessa!”. Naquela época o meu orientando era o Luís Antônio. Eu liguei para ele e disse “Luís me socorre, o que eu faço, os cara estão aí!”. Ele disse “espera aí, estou chegando”. Ele se apresentou como o meu orientando e disse que estava ali para proteger a professora. O Ernesto Paglia disse que estava ali para fazer uma entrevista e aí meu orientando, o Luís, disse “você só pode perguntar para ela o que for referente à UNESP, tudo bem?”. Aí o Ernesto falava assim “é sabido que aqui em Prudente tem uma instituição que tem curso em final semana, essa instituição que você trabalha tem funcionado dessa maneira?” (risos!!!). Eu disse “não aqui as aulas são normais e o curso dura 4 (quatro) ou 5 (cinco) anos. Continuo o Ernesto “a senhora acha que um curso de final de semana forma alguém?”. A entrevista acabou depois de um tempo eu e a Carmelita estávamos em casa, estava chovendo neste dia, de repente parou um carro na frente da casa e a Carmelita disse “Esta vendo mãe agora vão nos atacar!”. (risos!!!)

Imagina que isso foi uma denúncia contundente contra o cacique da cidade!

Isto não está escrito no memorial, mas foi um assunto que me deixou muito indignada. Eu estava dando uma palestra e um ouvinte no momento oportuno me disse “professora a senhora fala tanto de formação de professores nos modos ideais e aí como é que você se coloca perante uma instituição da sua cidade que forma mais de mil professores durante o ano?”. Eu disse “mas isso não somos nós!”. Eu me lembro disso e reforcei “isso não somos nós que fazemos”. Ele respondeu “Sim! Não são vocês, mas é a outra instituição da sua cidade”. Eu fiquei tão p... da vida com o confronto, eu fui

provocada com aquelas indagações, isso foi em Campo Grande. Ou seja, eu comentei isso para mostrar que não é um negócio pequeno.

Profª Yoshie você já comentou sobre o PPGE e o seu papel lá, mas eu gostaria de voltar em uma questão que é fundamental para o nosso trabalho, que é a questão 3: quais as disciplinas que foram fundamentais em seu trabalho e o que elas possibilitaram na formação dos pesquisadores que você orientou ou estudantes do PPGE?

Olha! Quando eu me credenciei na Pós a minha disciplina estava focada nas questões de formação dos professores mais no aspecto teórico e sempre fazendo ligação com os aspectos e rituais de formação do professor, dentro de uma característica de escola pública que estava posta ali. Então eu comecei com a disciplina que fazia uma análise da escola pública e daí falar da formação de professores. Até que um dia eu me juntei ao Cristiano e a disciplina tomou outra dimensão, com análises de políticas internacionais e nacionais para compreender a formação e a escola pública. Foi unânime e aí trabalhei muito tempo com esta configuração até que ele se afastou. Agora eu votei a trabalhar as teóricas da formação dos professores na perspectiva do trabalho docente. O Cristiano saiu e voltou a Leni, mas o eixo da disciplina é isso: crise da educação, evolução da escola, crise da profissão, diferentes conceitos de formação de professor, formação inicial e continuada e da escola como espaço de formação.

Qual o objetivo da disciplina na formação dos estudantes da pós-graduação?

É uma disciplina muito pesada, tem cinco ou seis textos por cada encontro, cada unidade desta na verdade daria outra disciplina. Mas eu acho que eu e a Lenita trabalhamos com uma disciplina fundamental para qualquer trabalho que gire em torno da profissionalização e hoje nos temos dezenove. Tem gente que vem de Marília, Mato Grosso do Sul, que não são os nossos alunos, são alunos de outros Programas que estão vindos fazer a disciplina e é isso.

Uma outra coisa que é peculiar na trajetória da Yoshie, Ricardo, é que ela é reconhecida nacionalmente e tem inserção na maioria das universidades públicas do nosso país.

Fui da ANPEDE e do ENDIPE. Eu fui Parecerista no GT: Didática, mas agora eu vou sair daquilo eu não quero mais, eu vou para o GT 8: Formação de Professores. Eu acho assim, além desta disciplina credenciada que tenho no protocolo do PPGE, eu ofereço também disciplinas que nós chamamos de Tópicos Especiais, que vem mais para satisfazer as necessidades dos meus alunos. Por exemplo, eu trouxe o prof. José Luís Sanfelice para falar do Materialismo Histórico-dialético, trouxe o professor Bosco para falar de Políticas Públicas, trouxe o Clementino para falar de estudos sobre memória. Eu faço isso porque aqui nós não damos conta de abarcar tudo e os alunos não podem ficar desamparados da discussão. Muito mais relevante do que a minha proposta de disciplina teórica a organização dos Tópicos Especiais, que também aprendo muito, eu acho muito interessante...

Que vem complementar e ampliar a sua disciplina a reflexão na disciplina. As referências da educação já compareceram nos tópicos com certeza, ela não citou Bernadete Gatti, Marli André e Selma Garrido entre outros autores, dado a inserção da Yoshie na vida acadêmica nacional.

Nós estamos pensando em chamar de novo Sanfelice para falar de resistência, a resistência voltou à moda. A resistência tem que ser uma resistência mais rigorosa: estudar, saber e combater, eu tenho que resistir conhecendo, não é “largando o barco”.

O José Luís deve vir em Novembro porque a passagem já está paga e ele vem falar sobre resistência do ponto de vista marxista. Essa coisa das disciplinas e em especial Tópicos Especiais não é só aproveitar bem, é aproveitar o vazio de certas discussões. A teoria crítica também me satisfaz o estudo da memória, mas é preciso contextualizar, sem se limitar a uma memória factual...

Professora! Acho que nos podemos continuar pensando um pouco nas pessoas que você formou. A questão 6 questiona a respeito das pesquisas pessoais que desenvolveu na pós-graduação, qual você acredita que merecem destaque? Você teve orientandos brilhantes que sob a sua orientação produziram.

Olha, é difícil. Isso que você está dizendo houve sim! Mas, todos os trabalhos, com um percentual pequeno, usaram o vácuo de cumprimento obrigatório. Teve casos que o orientado dizia “professora estou com isso e aquilo, me ajuda!”, e depois essa pessoa foi injusta comigo. Tenho muita mágoa! Outros orientandos jovens que apresentaram todas as dificuldades sociais, principalmente a falta de dinheiro conseguiram fazer trabalhos muito bons, algumas bolsistas e que batalharam muito, não é nenhuma sumidade, mas me deram muito orgulho. Os trabalhos que foram importantes? Gostaria de destacar um orientando que veio com a demanda que era totalmente contra o ensino apostila e na sua pesquisa ele descobriu que o professor era a favor do ensino apostilado. Ele quase se matou na minha frente e eu disse “isso é a pesquisa”. Eu disse “você pensa assim e ele pensa de outro jeito?”. Aquilo foi um importante efeito nele, e eu achei isso maravilhoso da forma que isso aconteceu. Professores experientes que já tem uma questão amadurecida de relacionamento da escola com a comunidade que vai aperfeiçoando e torna isso público é uma coisa de ganho político importante, e isso é papel da universidade. Eu tive o primeiro promotor que se tornou mestre em educação que teve muita projeção nacional, debatendo questões educacionais sobre o jovem e o adolescente. Naquela época eu não tinha publicado nada na Cortez e o seu trabalho foi publicado na Cortez e isso é muito interessante.

Foi uma discussão sobre o ECA?

É. O ECA foi aprovado e para os professores era tudo que não prestava. Diziam eles “eu não consigo trabalhar em sala de aula porque o ECA não me deixa”. Ou seja, isso era um mito. Eu disse para o meu orientando “vamos desmistificar isso”, ele respondeu “como professora?”. Vamos perguntar? E aí fomos mostrando que o desconhecimento das pessoas era muito grande. Enfim, todos os trabalhos que esclarece, desconstrói e reconstrói uma nova postura e perspectiva sempre marcada em defesa da escola pública são muito importantes. Seja em pesquisa no âmbito individual, seja nas pesquisas minhas ou do grupo de estudo, o compromisso com a escola pública sempre foi muito forte. Não vou usar a palavra competência, porque vocês vão achar que eu sou tecnicista, seria melhor desenvoltura política.

Compromisso professora com qualidade da educação escolar!

Bom, tirando as pessoas que me usaram, todos tiveram uma significância. Hoje eu tenho orientandos que já viraram professores

Ótimo, você já comentou alguma coisa da sua própria produção teórica, você é livre-docente da UNESP, tem teses construídas ao longo da sua trajetória no programa da pós-graduação em educação. O que você também considera fundamental nesse processo de produção teórica?



Olha! Na produção teórica eu não gostei do meu Mestrado. Sobre o meu Doutorado, na época, já existia o CEFAM, e para mim o modelo do CEFAM deveria ser o modelo ideal de formação de professores, mesmo no âmbito do Ensino Superior, essa foi a minha tese de doutorado. A minha tese de Livre-Docência, mostra que na busca de uma formação melhor eu posso usar do espaço que a legislação prescreve de estágio e prática de ensino curricular a favor da formação do professor. É isso que tento defender, eu fui até Portugal para constatar isso lá. Mas, no entanto, tem trabalhos que foram coletivos do GPFOPE que eu destaco como muito significativos. Um deles mexeu com os diretores, que era trabalhar com a representação dos diretores, sob a forma de pesquisa-ação. Eu achei o trabalho maravilhoso, porque eles acham que estão acima dos outros e não precisam ter compromisso político. Pensam que são, apenas, executores de uma política de Estado e o restante que se vire. Percebem que são instrumentos! Depois de muito tempo de atuação na universidade essa pesquisa foi algo maravilhoso para visão, porque na minha cabeça eu não dava conta que um diretor pudesse ser tão i...

Não tem ideia da manipulação

Não! Agora o João Ferreira que fez o doutorado sobre os diretores queria aprofundar a questão sobre gestão participativa, eu disse para ele que era um discurso neoliberal e deixamos de lado, falei para ele que deveríamos pegar as memórias dos diretores e como eles se constituíram como diretores.

Esses diretores vieram para a universidade em algum evento do GPFOPE e daí foram entrevistados ou o grupo foi até eles? esses diretores eram do estado ou município?

O grupo foi até a Secretaria municipal e na Diretoria de Ensino do Estado. Começamos com 39 (trinta e nove) e terminamos com 9 (nove). A resistência e falta de estrutura psicológica dos diretores foi muito grande.

Não deram conta disso, porque a situação é muito séria. Imagine você ser reconhecido como um instrumento ideológico opressor.

A Secretaria Municipal também não me apoiou. Na verdade eu entrei nisso porque (...) me cutucou e disse “estão querendo fazer uma pesquisa, faz aí para ver se dá certo”, ou seja, não deu!

Muita resistência da secretaria por questões óbvias, você imagina você ter um diretor consciente do quanto são instrumento ideológico e de reprodução das políticas do estado e município.

Esse trabalho eu fiz ligado a Fundação Carlos Chagas, parece uma questão banal, mas eu sinto muita vergonha deles, porque eu me coloquei no lugar deles.

Essa pesquisa está em fase de conclusão?

Já terminei. Ela durou dois anos, eu desisti porque ela não teve eco. Daqueles 39 (trinta e nove) diretores sobrou apenas o João como orientando de Mestrado e que agora como orientando de Doutorado. Eu vi neste trabalho um pouco a valorização que eu sempre defendi: a defesa da escola pública.

Muito Bem Professora! Gostaríamos que a senhora nos contasse sobre os projetos que efetivamente foram construídos no interior do PPGE e que tiveram uma inserção nas políticas do município ou da participação em algum Conselho.

Sim, mas esses projetos estiveram mais ligados ao Núcleo de Ensino. Quando nós criamos o Conselho Municipal, eu fui presidente do Conselho, fizemos resistência à municipalização, criação de estatuto e regulamentos que foi na época do Mauro Bragatto e Agripino Lima. O estatuto que existe lá foi da minha época ainda.

Você foi criadora do conselho municipal de educação?

Fui. Eu fui a primeira presidente e estava no projeto de maturação.

A História da Prof<sup>a</sup> Yoshie com o Conselho Municipal de Educação é muito significativa!

Então. Eu acho que foi na primeira gestão do Agripino, havia uma comissão que começou a estudar a forma de institucionalizar o Conselho Municipal de Educação, eu entrei nesta comissão por conta da UNESP. Aí a gente se inspirou, naquela época, com o projeto do Conselho Municipal de Santos que era uma prefeitura petista, um vereador do PT nos passou alguns documentos, ele já morreu, a gente pegou aquilo e tudo estava super organizado.

Se não me engano a prefeita de Santos na época era a Telma De Souza, acho que saiu em 1992...

Sim, isso mesmo. Pegamos aquilo e ninguém falou que era do PT, reorganizamos e enviamos para a Câmara e ela aprovou. E aí quando foi aprovado tinha que nomear os conselheiros, eu concorri pela UNESP, a UNESP me indicou como a sua representante e virei presidente por duas gestões. Já era Mauro Bragatto, foi ele que implantou a legislação, nomeou os conselheiros e o Secretário era o Pedro Motta. Foi na época do FUNDEB, FUNDEF, Municipalização e da Rose Neubauer apontado o dedo para nós e dizendo “você tem que municipalizar porque Prudente é um polo exemplar”, eu não sei mais o quê? Eu disse “a gente tem interesse, mas vocês vão proibir”, ela disse “não! Nós vamos passar para o Estado, para o Estado dar conta dos primeiros anos do Ensino Fundamental”. Aí o Conselho Municipal foi estudando o que implicava a municipalização e nós fizemos isso durante um ano e meio e a pressão era forte e a Rose vinha e a Rose vinha! E o Pedro firme do nosso lado e o Mauro também, eu preciso reconhecer isso. Por mais que o Mauro fosse íntimo do governo estadual, ele nunca falou nada que fosse contrário a uma decisão que o Conselho estudava e propunha, e com isso nós fomos resistindo até quando deu. Daí passamos a verificar as planilhas das escolas e ver qual das escolas que tinham salas ociosas, para a gente poder dizer que aquela poderia ser municipalizada. Por quê? Porque no espaço ocioso a gente queria abrir Educação Infantil, que tinha uma demanda de mais de 4 (quatro) mil alunos. Então, escolhemos 11 (onze) escolas no município todo onde tinha maior número de aporte físico, para a que nós pudéssemos criar Educação Infantil. E com isso surgiram à primeira leva de escolas municipalizadas e isso demorou 24 (vinte e quatro) meses. Presidente Bernardes tinha a Secretária Municipal de Educação de nome Judite, ela municipalizou de “porteira fechada” todas as escolas. O que aconteceu? A Judite recebia do Estado um montante de dinheiro, e ela não sabia o que fazer, ela saiu comprando tudo e não deu conta de manter. Voltando! Depois da primeira leva, pegamos mais 6 (seis) escolas e gradativamente fomos municipalizando o resto. O que aconteceu? A gente foi criando na Secretaria uma cultura de gestão e administração dessas escolas que eram novas. O que a Secretaria da Educação tinha? Uma cultura de organização da Educação Infantil, e aí os problemas passaram a ser dos anos iniciais, com isso a gente foi agregando essa cultura na rede. Agora, a pouco tempo, eu voltei ao Conselho, mas eu desisti porque aquilo virou um “braço de sindicato” ou um “braço da

SEDUC”, eu disse “não é pra isto que estou me prestando”, eu sou professora da UNESP.

Você acha que o Conselho é um instrumento de reprodução do que já está colocado?

Mas eu peguei uma fase ruim! Acho que foi 4 (quatro) meses do Antônio Melo, mas aí existe uma figura, hoje no município, que é o Fórum Municipal de Educação que congrega para além das entidades de município: Secretaria, Conselho, Fundeb, Anfop e representante de bairro.

Interessante a criação Fórum...

Mas é por lei. Qual seria o sentido do Fórum municipal? A mesma coisa que Fórum nacional que é de regulamentar, regular e monitorar o Plano Nacional de Educação. Então nós estamos fazendo isso, eu estou na Sub-Comissão do Ensino Superior: eu, Augusta, Aline que é a minha orientanda, uma menina da Toledo e uma outra da Fatec e o Alberto que entrou. O que a gente descobriu? Que o Plano Municipal de Educação copiou as estratégias do Plano Nacional de Educação e colocou aqui. E está lá “ batalhar para que aumente o financiamento do Prouni não sei o quê e tal!”. O que vai acontecer, um município feito ao nosso batalhar em Brasília para aumentar o financiamento. Espera aí isso não é papel do Fórum Municipal. Nosso papel qual é?

Não tem nem força política para isso!

Não. Aí o que fizemos? Justificamos e apagamos e foi colocado três objetivos possíveis. Agora o que a gente vai fazer? Mudar o Plano em cada nível, que tem uma subcomissão, com a organização de algumas normas e técnicas dizendo qual era a redação e porque a gente sugere a mudança e porque a gente está mudando. Depois sistematizamos e mandamos para a Câmara para que se possa mudar o Plano Municipal de Educação. Para tornar aquilo mais exequível.

Para que se torne lei efetivamente. Ou seja, é consultivo, vocês submeteram a câmara municipal.

Sim. Mas é preciso ocupar esses assentos para fazer alguma coisa para a comunidade, enfim, na criação dos estatutos criados pelo Conselho batemos de frente com Câmara Municipal e os vereadores mais oportunistas diziam assim “ tem duas pessoas que foram os meus eleitores e eu preciso de duas vagas na creche x”. Ou seja, muitas diretoras abriam porque era uma pressão do vereador.

Moeda de troca...

Exatamente. Aí o que nós fizemos? Não pode atender a ninguém, tem que ter uma lista única e nesta lista única e considerar a pobreza, se a mãe trabalha, quantas horas ela trabalha e se não trabalha. Ou seja, era precisa uma lista de critérios. Pegamos isso e tivemos o aval do Ministério público e da SEDUC. Pronto, eles ficaram p... d vida com a gente, porque acabou a barganha. Isso a gente fez na Educação Infantil e a aí a gente assumiu com os funcionários das escolas.

Profª Yoshie! Essa briga da promotoria, na época, como defensora da educação infantil, em relação à questão das vagas no município tem uma forte expressão do seu orientador, promotor na época?

Mas ninguém é perfeito. Ele me chama de petista e eu ele de privatista. Mas esses reflexos no fim interferem. O Ferrari ainda era vivo quando eu fui nomeada para a

Comissão de especialista na formação de professores, foi quando mudou a LDB e aí a gente tinha que implantar o Curso Normal Superior. Eu fui uma das únicas defensora do Curso Normal Superior batendo de frente com o Libâneo, porque ele era contra e eu a favor. O Curso Normal do jeito que nós tínhamos feito era abertura de formação de professores em Instituição privada, onde tinha curso de Contabilidade, Direito e Pedagogia. Então, Pedagogia não podia mais ser, tinha que ser Curso Normal Superior com 3200 horas só para formar Educação Infantil ou anos iniciais, projeto orgânico articulado e nada de formar 5 (cinco) coisas ao mesmo tempo. Isso nós implantamos lá e aí nesta fase, eu escrevi muito, e eu fazia essa ação de fiscalizar no Brasil inteiro se a norma estava sendo cumprida ou não. Fui para Amazônia, Rio Grande do Sul e muitos outros lugares, mas viajei muito. Era eu e o Laranjeira ponta firme.

Isso vinculada ao MEC, com o Paulo Renato no Ministério.

Foi na época do Fernando Henrique Cardoso em 1999, e a minha atuação foi até 2001. Sim, era o Paulo Renato, mas depois ele saiu. Entre as comissões tinha Luís Dourado, Batista, Linda Chaibe, Helena Freitas, Libâneo e outros. E aí o que acontecia? A gente fazia muito mais universidade pública e menos universidade privada, porque as privadas fazem o jogo de corporativismo onde uma protege a outra. A hora que eu descobri que existiam colegas do mundo acadêmico que recebiam propina eu desisti e aí eu não dei conta mais.

Um amigo meu Joaquim disse “Yoshie eu estava mexendo no computador da fulana e tem um recibo de tanto”. Eu disse “eu não acredito!”. Eles tentam [as universidades particulares] te corromper com jantares, mas assim! Jantar em um lugar bom eu também faço isso com os meus convidados, até comer eu achei que não tinha nada de mais, agora... receber cheque graúdo!

Fui até prejudicada na editora Liber que não publicou obra minha, pois a Yuma era do corpo editorial. Aí o dono da editora foi falar comigo e eu disse “não quero, não me submeto!”. Eu disse “fica com a Yuma, eu estou fora”.

Saí de consciência livre! Porém, é importante que se diga que essas pessoas ávidas pelo poder conseguem se manter no poder de forma terrível.

Yoshie nós já abordamos a maioria das questões. Só para aproveitar essa coisa dos projetos. Com todas as críticas que recebeu o PARFOR, foi um projeto importante e bastante contemporâneo, comenta um pouco dele, porque teve uma atuação na UNESP, pois você garantiu o PARFOR presencial e havia aquela disputa do curso à distância.

Antes dele tem outro projeto no tipo do PARFOR que eu acho que foi importante onde estavam a USP, UNICAMP, UNESP e PUC com a Secretaria da Educação, fui a primeira estrutura de educação a distância, onde a gente dava aula para 7 (sete) polos no Estado inteiro.

Yoshie estamos totalmente satisfeitos, a sua entrevista foi importantíssima sobre a sua atuação na pós-graduação e quanto ela repercutiu na educação escolar. MUITÍSSIMO obrigado por tudo.

#### **Anexo 4 - Transcrição da entrevista Prof. Dr. Celestino Alves Da Silva Júnior**

Prof. Celestino, obrigado por nos receber [entrevistaram o Prof. Celestino: Ricardo Antonio Viotto e Irineu A. Tuim Viotto Filho] então, vamos lá! Primeiramente, é um imenso prazer estar ao lado do senhor pelo o que o senhor sempre representou para a educação, pedagogia e para a pós-graduação. A nossa pesquisa aborda a questão da memória dos intelectuais da UNESP e pioneiros da pós-graduação em educação. Muito bem professor, esclareça uma curiosidade nossa, a sua graduação foi em Bauru?

Eu sou de família de professores e de alguma maneira eu fui induzido a ser professor, porque meu pai e minha mãe - mais o meu pai - entendiam que era muito importante ser um professor (...), além disso, tínhamos uma prima de Limeira que também era professora e por isso veio morar na nossa casa em Rio Claro, ela veio trabalhar em Rio Claro. Então, minha infância e minha adolescência, de certa maneira, já foram direcionadas para o ensino.

#### **Em meio aos professores e as conversas com os professores...**

Quando eu terminei o Curso Normal, na época era importante fazer logo na sequência como um curso de Aperfeiçoamento, que correspondia à ideia de residência, nos dias de hoje seria apenas um aprofundamento. Só que em Rio Claro não havia esse aperfeiçoamento, só o Curso Normal propriamente dito. Para fazer o Aperfeiçoamento a gente teria que ir, quem quisesse se dedicar efetivamente ao magistério, para Campinas ou Bauru. Bauru não era tão próximo assim para mim, mas tinha parentes lá. Apesar de Campinas ser mais próxima havia dois problemas, eu teria que mudar fisicamente e faltavam recursos financeiros, já, em Bauru, eu poderia ficar na casa da minha tia que me acolheria e por essa razão eu fui parar em Bauru. Eu não tinha pretensão de me fixar lá, ocorre que quando eu cheguei, eu descobri um fato raro, que estava sendo criada um Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras na cidade.

#### **Na Avenida Rodrigues Alves, no colégio das irmãs...**

Exatamente, na época só havia Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras no interior só em Campinas. Bom, aí eu fui ver do que se tratava essa tal de Pedagogia (risos!).

#### **Em são José do Rio Preto já existia a F.F.C.L...**

Sim, talvez. Mas para o Aperfeiçoamento, naquilo que era raio de ação e potencial para mim, Bauru era um lugar que eu poderia me acomodar. Sim, era possível que houvesse em Rio Preto uma F.F.C.L., mas também em vários outros lugares. Quando eu saí de Rio Claro para fazer Aperfeiçoamento, nem passava pela minha cabeça fazer faculdade, fui para Bauru exclusivamente para fazer o curso de Aperfeiçoamento. Em Bauru que eu descobri que as freiras estavam criando uma faculdade, aí fui ver o que constituía a coisa, havia um cursinho. É interessante pensar nisso, estávamos em 1954 e eu fiz um cursinho para entrar no curso de Pedagogia, hoje entraria com muita mais facilidade (risos!). Eu fiz o cursinho e fui aprovado.

#### **A faculdade era ali na Avenida Rodrigues Alves?**

Sim, era uma escola estadual que foi desativada, exatamente, por ser naquele local, era muito movimentada. Enfim, começa nessa época um processo que acabou se generalizando; em Marília a atual Diretoria de Ensino é também numa antiga escola. Em Prudente não sei se ainda é, mas foi durante um bom tempo localizada numa antiga

escola. De forma geral as escolas estaduais centrais foram se esvaziando e foi esse o caso em Bauru. A Ordem religiosa por concessão, conseguiu o prédio e a escola foi desativada, ou seja, é um prédio típico de grupo escolar. E até hoje as instalações estão lá, é provável que tenha sido tombado, porque ainda ninguém mexeu. E foi o que acabou acontecendo, eu desisti do aperfeiçoamento e acabei fazendo a faculdade, porque o problema principal era a acomodação, que eu já tinha conseguido. Só perguntei para minha tia se invés de um ou dois anos, ela poderia me aguentar por quatro anos. Ela aceitou (risos!).

### **E foi o que aconteceu...**

Foi isso que aconteceu, foi uma situação meramente ocasional. Não teve perspectiva de vida, ideologia e caminho vocacional.

### **Condições concretas que definiram a realidade...**

Exato. Fui para um lugar para fazer uma coisa e acabei fazendo outra.

### **Professor! Então o senhor ficou esses quatro anos em Bauru e depois?**

Depois aconteceu uma coisa interessante. Nesses quatro anos que eu estava em Bauru, começou a haver um movimento mínimo dos professores, como categoria profissional, para conquistar, de alguma maneira, alguns direitos. Porque, como o número de Faculdades de Filosofia e Instituições de formação de professores era muito pequeno, cresciam as reivindicações. Depois que eu me formei em Pedagogia em 1958 é que começaram a ser implantadas amplamente as faculdades, que depois seriam integradas na UNESP. É o caso de Marília, Presidente Prudente e Rio Claro, as três foram criadas em 1959.

### **Estamos aqui em uma conversa muito gostosa, são muitas histórias...**

Sim, ocorreu isso, eu terminei o Curso de Pedagogia, aluno da primeira turma iniciada em 1954 e concluída em 1958. Houve uma disciplina que se prolongou até janeiro ou fevereiro, não me lembro bem, e nesse ano 1958, uma colega de turma tinha conseguido um trabalho interessante pois havia um Instituto de Educação particular em Avaré/SP.

### **A Fundação Regional de Avaré professor?**

Até hoje eu não sei, no entanto, depois eu vivi essa situação em Iacanga, cidade próxima de Bauru, em 1957 e fui trabalhar lá.

### **Só um minuto professor, precisamos conferir os gravadores...**

Sem problema, esse resgate da trajetória pessoal eu acho importante, mas se quiserem posso pular...

### **Em hipótese alguma, professor pode continuar, por favor...**

É o mesmo caso do Misael, mas ele foi por outro caminho, ele chegou a trabalhar por muito tempo no ensino primário e eu, de certa maneira, por ter feito Pedagogia antes de ele ter feito Filosofia, eu já pude fazer concurso para professor da Escola Normal. Então como é que isso se deu? Em 1957 comecei a trabalhar em Iacanga, morava em Bauru, de Bauru a Iacanga era estrada de terra, enfim tinha que ir com uma capa para não chegar à escola todo sujo (risos!!!). Nesta escola de Iacanga, depois eu verifiquei, a situação era semelhante àquela de Avaré e até hoje eu não sei se as escolas eram dos religiosos da cidade ou se eram das igrejas e eles administravam por serem os párocos. Enfim, enquanto eu trabalhava em Iacanga e terminava o 4º ano da faculdade, a Elsa Caputo, da cidade de Pederneiras/SP - que depois foi dirigente da Divisão Regional de

Ensino - negociava algo melhor para ela, pois quando ela terminasse o curso, seria contratada pelo Instituto de Educação *Sedes Sapientes* de Avaré, e neste caso, ela realmente estava conseguindo um emprego bom, era de fato um Instituto de Educação, ou seja, tinha curso de Aperfeiçoamento, Especialização Pré-Primário e o curso de Administradores Escolares. Tudo aquilo que passou a ser feito no interior do curso de Pedagogia, que na época era feito no plano do ensino médio, existia em Avaré. Ela até me prometeu que se eu fosse para lá, ela tentaria me arrumar alguma coisa. Eu... pensei comigo, e agora, o que eu vou fazer? Vou continuar em Iacanga, é pouca coisa, mas, agora sou um profissional e não vou continuar morando na casa da minha tia em Bauru eternamente e tal...

Enquanto eu estava pensando o que fazer, a Elsa me procurou, para dizer que tinha conseguido uma coisa melhor em um Instituto de Educação de Botucatu/SP, que é uma cidade um pouco maior e mais central e, para ela, que era de Pederneiras, ficaria bem melhor. Enfim, ela negociou com esse Instituto de Botucatu e foi para lá, e me colocou no lugar dela em Avaré. Claro que para mim foi ótimo, já tinha terminado meu curso de pedagogia e peguei o melhor emprego possível na época. Enquanto estive em Avaré, naquele ano, eu fiz concurso para rede estadual.

### **Que trajetória interessante para um iniciante...**

Sim, vejam que na época os concursos levavam o ano inteiro, nem se imaginava, como hoje em dia, fazer apenas uma prova objetiva. Por exemplo, eram provas escritas com ponto sorteado e a gente, enfim, tinha que compor um texto adequado aos temas que correspondiam ao ponto. As pessoas faziam as inscrições para a prova escrita do concurso e depois eram convocadas para ler.

### **Olha! Leitura pública, que rigor...**

É! Entre outras razões e também por uma questão de segurança, e para a Banca, era importante para sanar as dúvidas sobre o que de fato estava escrito, e tal. Um membro da Banca se sentava ao nosso lado para ter certeza se a leitura estava condizente com o texto que estava escrito.

### **Professor, isso aconteceu em 1958?**

Sim, em 1958. Bom, então o que acontecia! Até que os candidatos lessem as provas ia o semestre inteiro, eram 6 (seis) pessoas por dia e não dava para ser mais que seis, porque cada leitura correspondia a um pouco mais que 1 (uma) hora. E no segundo semestre vinha o resultado do concurso, e quem havia passado na prova escrita era convocado para a prova didática, enquanto a Banca fazia avaliação burocrática, sendo que, quem trabalhou no Ensino Primária tinha pontos, substituição como eventual também, era todo um mecanismo de registro.

### **Ainda há essa política de certa forma, hoje um pouco mais raza...**

Sim. Aí vinham as provas didáticas, nesse caso, um pouco mais rápidas porque tinha menos gente, pois a grande maioria já tinha sido cortada. Bom, a prova didática também era cercada de solenidade, geralmente era feita no Colégio Caetano de Campos, localizado na praça da República em São Paulo, que era o Instituto de Educação padrão do Estado de São Paulo.

### **Prédio com uma arquitetura lindíssima!**

Pois é, era uma aula sorteada, e você entrava na sala para dar uma aula para os alunos literalmente, e aqui existiam dois problemas: o preparo da aula e lidar com alunos que você não conhecia!

**Professor, o senhor passou por um teste situacional de grande desafio e muito jovem na época...**

Sim, até hoje quando eu passo pela Praça da República eu me lembro disso, na época eu só tinha 21 anos. Por sorte ou capacidade, no mínimo por habilidade, enfim, eu acabei sendo aprovado com 6 (seis) na prova didática, em um contexto muito curioso!

**Puxa vida professor! O que aconteceu?**

Agora, por que aconteceu isso? Uma professora achou que eu estava enrolando a Banca.

**A professora deve ter pensado, como pode um garoto de 21 anos deter tanto conhecimento assim?**

Pois é, mas o que aconteceu? Como tudo era muito formal e solene, aquela obsessão com a legalidade e imparcialidade tomava conta do ambiente. Então, após o sorteio, você tinha 24 (vinte e quatro) horas para preparar a aula, mas não recebia nenhuma orientação. E o primeiro problema foi pensar no que a Banca esperava de mim sobre o tema.

**O acesso às informações, na época, era muito difícil.**

Sim, sem contar que a gente não era de lá! Para quem era de São Paulo ajudava um pouco, para quem era do interior, como eu, era complicadíssimo, somente com muita sorte para ter algum material que pudesse dar um suporte no ponto que caísse. Então, o que eu fiz nesta circunstância toda? O tema era o seguinte, 'metodologia do cálculo', com esse nome exatamente, não era da matemática e nem da aritmética, era 'metodologia do cálculo'. Aí você já tem um problema, você não sabe se eles estão usando o cálculo como equivalente da matemática ou como parte da matemática, como cálculo diferencial e integral. Então, a coisa, realmente, era para complicar a cabeça!

**Uma preocupação com o desenvolvimento cognitivo a partir da matemática...**

Para o pessoal da Psicologia foi um prato cheio. Bom, o que aconteceu? Na época, isso foi uma vantagem, não só para mim, mas para qualquer outro. O licenciado em Pedagogia estudava muito a Psicologia - raciocínio, cálculo e estatística e tudo mais - e isso me ajudou. Bom, a questão do raciocínio eu lidava bem com ela, a questão do cálculo é que era o meu calcanhar de Aquiles. O que eu fiz? Eu enfatizei muito mais o aspecto do raciocínio do que propriamente o aspecto do cálculo. E aí fui, de certa maneira, relativizando o papel do cálculo. Lembro-me bem, isso aconteceu em 1958, ou seja, 61 (sessenta e um) anos atrás. Então, eu fui mostrando isso, por mais importante que seja a Psicologia da Educação, ela não é o único suporte para as questões da metodologia da Matemática, e por mais importante que seja o cálculo, não é o único componente do universo da Matemática. Não disse nada errado e não fugi do tema. A Banca ficou empolgada: "esse cara tem jeito para ser professor". Bom, qual foi o resultado! Acabei passando com 6,0.

**Isso para ser professor do Estado...**

Para ser professor no Ensino Secundário do Estado. Bom, então foi isso e por conta disso foram aprovadas nove pessoas. Depois de tudo isso sobraram 9 pessoas e eu fui o quinto colocado. Era para ter sido melhor, mas eu não tinha nenhuma experiência, a não



ser o trabalho inicial lá em Iacanga e Avaré. E até hoje eu não sei, hoje é escola estadual, ela foi encampada, mas na época eu não sabia se as escolas eram dos padres ou da paróquia (risos!). Bom, fiquei entre os aprovados e já estava ótimo!. E aí eu só pude escolher uma escola pequena lá em Pompéia, cidadezinha próxima a Marília.

**E a chegada no ensino superior, professor?**

Bom, na época eu comecei a me envolver com o Ensino Superior em grupos para viabilizar a criação da então Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília. Bom, isso deixou marcas, as pessoas que vieram depois, a constituição do corpo docente da Faculdade, alguns de Marília, outros da região se lembraram de mim e passaram a me enviar informações sobre um curso de especialização que poderia ser do meu interesse. Então, nessa perspectiva de encontrar melhores condições para a minha atuação no ensino normal, pedi transferência do Colégio Estadual e Escola Normal para o Instituto de Educação, logo em seguida consegui a minha remoção para Mococa/SP, depois para Penápolis/SP e, estando em Penápolis, isso é um detalhe muito importante até para a gente pensar em questões maiores do campo educacional nos dias de hoje pois, estando em Penápolis eu descobri um colega que me disse que estava sendo criado o Ensino Vocacional. Vocês certamente já ouviram falar!

**Sim, o famoso colégio vocacional...**

Bom, aí começou outra história... O Instituto de Educação de Penápolis, na época, tinha um corpo docente extremamente qualificado, tanto que ele deu origem à faculdade de Penápolis, que hoje é um complexo bastante desenvolvido, já tem Direito, Engenharia e Medicina. Ainda pequena, mas de qualquer maneira, virou uma pré-universidade.

**Professor, desculpe interrompê-lo, só para entender essa relação. Então, em 1958 o senhor foi aprovado em concurso para atuar na escola normal, que seria o equivalente ao ensino médio de hoje.**

Sim, dependendo do tamanho a escola poderia ser só Escola Normal, ou seja, só teria o Curso Normal, ou poderia ser, como foi o meu caso, eu trabalhei em Pompéia que era um Colégio Estadual e Escola Normal. Havia também o Instituto de Educação, que era o caso de Marília, Penápolis e também Mococa, pois as cidades maiores comportavam os Institutos. A diferença era isso, mas, de qualquer maneira, você não mudava de patamar institucional, você precisava fazer Curso Normal para chegar a fazer curso superior. As faculdades começaram a se generalizar com Jânio Quadros, que foi quem de fato disseminou os cursos superiores, já na passagem da década de 1950 para a década de 1960.

**Então... voltando ao vocacional...**

Sim, então, no meu caso, estando em Penápolis, e antes que eu voltasse para lá a segunda vez, eu descobri com colegas que era possível a gente se candidatar, com afastamento de um semestre, para fazer um curso de capacitação para trabalhar nos Ginásios Vocacionais que seriam criados. Inscrevi-me, fiz as provas, as entrevistas, fui selecionado, e mais uma vez, vim para São Paulo para fazer a capacitação, e fui incumbido de fazer o projeto para o Ginásio Vocacional de Rio Claro, que é a minha cidade. Sobre a experiência do Vocacional, acho que vale a pena a gente conversar sobre ela.

**Sim, foi uma experiência inovadora!**

Para mim, durou um pouco mais de 1 ano, mas de forma geral o projeto dos vocacionais durou quase oito anos, infelizmente, foi desbaratado pelo Regime Militar. Aí o que acabou acontecendo? Em 1964 eu já estava fora do Vocacional e sob os olhares da Ditadura e fiquei mais ou menos quietinho, me transferei para Araras/SP e casei com uma professora que também era do Vocacional, sendo eu de Rio Claro e ela de Americana. Aí ficamos quatro anos em Araras, quando em 1968, esse pessoal de Penápolis/SP, onde tinha trabalhado em 1961 e 62, me fez um convite para ir até lá para conversarmos, porque a prefeitura tinha criado a faculdade municipal; eu disse para eles, 'olha, agora eu estou casado'. Eles me disseram, 'traga a sua mulher também quem sabe ela se interessa', ou seja, em 1968 e casado, eu acabei mudando de novo para Penápolis para poder trabalhar na fundação municipal. Para isso eu precisei fazer concurso outra vez, reduzi a carga horária no Estado, porque eu ainda continuava com carga na Escola Normal e na época fiquei com as 12 horas de carga mínima.

### **Que trajetória interessante, professor!**

Bom, o que veio depois disso? Em 1971 eu fui eleito o Diretor da Faculdade de Penápolis e aí ficou muito complicado, mesmo tendo só 12 horas no Estado, ficou difícil conciliar. Fui escolhido, não em uma eleição normal, imaginem em 1971! Ano de muita repressão, mas enfim, eu fui escolhido para ser Diretor e a questão do Ensino Superior começa a se colocar mais efetivamente para mim.

### **Na faculdade de Penapólis nesta época já existia alguma licenciatura?**

Sim, tinha Pedagogia, Letras, Matemática e Desenho.

### **Sempre foi uma fundação, professor?**

Desde o começo, hoje é um complexo importante. Uma das coisas que eu gostaria de ter feito ou um estudioso da História da Educação, seria um estudo sobre a faculdade de Penápolis, ela já completou 50 (cinquenta) anos.

### **É uma referência na região!**

É uma coisa muito interessante, eu fui o terceiro diretor. Mas ainda, na época, era só uma escola de formação de professores, não tinha nenhum outro curso. Agora, quando eu fui diretor, aí coincidiu, tinha uma professora de Presidente Prudente que também trabalhava lá que ia sair. Ela tinha recebido um convite para trabalhar na área de editoração da Editora Abril na área de educação. A Editora Abril na época estava no apogeu, criando revistas e queria investir na área de educação e essa colega chamada Vilma Jamile Jorge recebeu um convite para coordenar a área de educação da editora Abril. Apesar de ser professora universitária achou que valeria a pena, pelo salário basicamente, e então me avisou que ia sair e conseqüentemente a Faculdade de Prudente iria precisar fazer um concurso para substituí-la e aí, mais uma vez uma coincidência favorável para mim, porque em Prudente eu pude fazer a mesma coisa que fazia em Penápolis com um pouco mais de facilidade. Porque eu pedi depois do concurso e aprovação, uma coisa que geralmente ninguém pede, que era para reduzir a carga para 12 horas e, conseqüentemente, reduzir o salário. Isso para manter o vínculo e o compromisso com a Fundação de Penápolis. Agora, em Prudente, como eu não teria que dar 12 horas aulas, o contrato era de 12 horas, mas eu só teria seis horas de aulas para dar, então, daria para fazer tudo isso em um dia. Um processo complicado, mas funcionou: na segunda-feira eu trabalhava em Prudente e no resto da semana viajava. Bom, aí eu fiquei um pouco mais liberado, porque, é claro, como Diretor você organiza o seu tempo e conseguia me manter como diretor e trabalhar como professor, então esse

foi o arranjo possível ou seja, continuava vinculado ao estado. Aí, o que aconteceu? Por conta do empenho na faculdade, estou lá motivando os professores, passei de certa maneira a ser um exemplo, porque de Penápolis a Prudente não é tão perto, são 180km e eu, na segunda-feira saía de casa as 5h30 da manhã, para chegar a Prudente as 7h30, isso foi em 1971, vocês podem imaginar!

### **Puxa vida, trabalho intenso...**

Sim, e em 1972 começou a funcionar o mestrado da USP, ainda não tinha a UNESP, então eu passei a incentivar os professores da faculdade a fazer o mestrado, vejam, e aí ninguém chegou a me dizer, mas deu um "estalo" em mim e pensei, "você quer tanto que a gente faça o mestrado, porque você não está fazendo?". Essa era uma pergunta inevitável! Aí me preparei e a partir de 1973 entrei, ou seja, fiz a seleção e conheci o meu amigo Misael e nos encontramos por conta do mestrado!

### **E como foi esse processo de seleção da USP?**

Então o que eu fazia? Saía de manhã de Penápolis para Prudente, trabalhava o dia inteiro, pegava o carro dirigia quase 600 km de Prudente a São Paulo chegava aqui meia noite, meia noite e meia, para no outro dia ter aula no mestrado. Eras pior para mim, mas para o Misael também era difícil, porque São José do Rio Preto era um pouquinho mais perto de São Paulo do que Prudente, mas, mesmo assim são 430 km. Bom, mas aí, o que acontecia no outro dia? Nós tínhamos aula de História, com a Prof<sup>a</sup> Maria de Lurdes que tinha uma fala mansa, daquele tipo de professor de história que vai narrando pausadamente para você anotar e ainda por cima ela fumava. Então, vejam o que nós tínhamos que enfrentar? A Maria de Lurdes ficava no canto esquerdo da lousa, terminava a narrativa dela, pegava o cigarro e dava uma baforada, ainda por cima, ela não sabia a crueldade que ela cometia, ela fazia um movimento pendular, um verdadeiro sonífero (risos!), você imagina, para quem fez toda aquela maratona de viagem no dia anterior! (risos!).

### **Que luta professor! Na época o tempo do mestrado era de quatro anos?**

Quatro anos do mestrado e cinco do doutorado. Aliás, nem tinha doutorado! Bom! aí o que aconteceu? Nessas condições, a perspectiva do Ensino Superior foi se consolidando. Mas chegou a um ponto que realmente ficou muito arriscado e aí o trabalho na faculdade de Penápolis começou a ficar pesado, eu resolvi pedir tempo integral em Prudente.

### **O senhor pediu exoneração do estado?**

Quando eu fui para Prudente ainda não foi preciso pedir exoneração. Como era, de qualquer maneira, um Instituto Isolado, ele continuava vinculado a Secretaria Estadual de Educação, porque não era universidade ainda. Então, bastava um arranjo interno, e só vim pedir demissão efetivamente do Estado, nesta condição de professor do ensino médio da Escola Normal, no episódio de implantação da UNESP, isso em 1976.

### **Certo, e surge a UNESP em sua vida!**

Bom, durante o tempo do mestrado aconteceram coisas tanto no plano político acadêmico, como no plano político do país, mais alguns problemas pessoais que tive também. O Plano político maior todo mundo sabe, agora, no plano político acadêmico também houve alguns entreveros, pois a minha orientadora do mestrado era a Dona Amélia - a gente chamava de Dona, porque ela tinha uma cara de tia confidente - a Prof<sup>a</sup> Amélia Domingos de Castro, de certa maneira era a patrona da Didática no Brasil.

### **Ela era orientadora na USP?**

Ela era membro do Conselho Estadual de Educação, e eu conhecia a Dona Amélia do tempo que era diretor da faculdade de Penápolis, como a Faculdade era municipal, estava vinculada ao Conselho Estadual de Educação, e a Dona Amélia, como membro do Conselho, era Supervisora da Faculdade de Penápolis. Era muito bom conviver com ela, eu tinha o prazer de estar diante de uma pessoa que você pode confiar, e ao mesmo tempo ela era uma pessoa elegante, enfim, essas pessoas que você fica feliz de estar com elas, e se além de tudo, ela pode te ajudar profissionalmente, tanto melhor! Bom, na época se quisesse fazer Pós-Graduação tinha que fazer o que eu fiz, e tinha que viajar para São Paulo, hoje a oferta é muito maior.

### **Sim, o grande centro de pesquisa estava em São Paulo...**

Bom, mas é isso, deixa eu circunscrever a narrativa do meu próprio caso. Lá pelas tantas eu já estava terminando o mestrado, e a Dona Amélia se inscreveu no concurso para professor(a) titular, um desdobramento natural da carreira dela, eu, além de orientando, era amigo dela. Aí, nós ficamos sabendo que um professor do Departamento de Filosofia, que não tinha nada a ver com a área, ia se inscrever também para o concurso, e desenvolveu uma justificativa que era asquerosa, para dizer o mínimo, do ponto de vista moral mesmo, algo asqueroso! Como se ele estivesse sendo instrumento de um dever inarredável, ou seja, Dona Amélia não teria condições para ser professora titular, ela estaria abaixo do padrão USP de excelência e, ele, de outra área, coitado, ele foi escalado pelo seu Departamento para fazer esse papel inglório de concorrer com ela, e mesmo não sendo da área, ele era da Filosofia, e o filósofo sempre poderá se manifestar sobre qualquer tema, foi essa a justificativa. Ou seja, se ele por acaso ganhasse o concurso, ficaria tudo em seus devidos lugares, gente de “alto nível”, porque na época o regimento da USP era rígido, hoje ele está bem mais flexível, ele abaixou um pouquinho o seu padrão de exigência. Na época era uma loucura total, para qualquer cargo, para chefia do Departamento precisava ser professor titular. Então, o que acontecia? No seu Departamento, para ele ser titular precisava ter vaga e lá não tinha, se aprovado no concurso, ele resolveria o problema dele de carreira e passaria a ter uma relação de poder, passaria a ser chefe de Departamento, e neste caso ele seria o único professor titular do Departamento de Didática. O que aconteceu? Quando esse jogo foi percebido, pois era situação evidente no meio acadêmico, eu apontei essa situação junto com outros colegas. Bom, eu não era professor da USP e sim aluno, mas os professores mesmos do próprio Departamento, quando perceberam que o professor ganharia o concurso se mantiveram quietos. Não digo que deveriam fazer uma manifestação pelos corredores, mas, pelo menos, deveriam ter solidariedade com a colega do Departamento. No fim, a solidariedade que a Dona Amélia teve foi de uns poucos alunos. E nem de todos! Bom, aí o que aconteceu comigo? Fiquei marcado por um gesto que ninguém quis fazer, que por acaso eu fiz, pois quando saiu o resultado final, ela ficou praticamente confinada em um canto do auditório, e todo mundo correu para cumprimentar o vencedor. Ela não tinha nem como sair!

### **Uma Situação Constrangedora...**

Aí eu tomei a iniciativa de abrir caminho, ir até lá e oferecer o braço para sair com ela. Sabe aquela história de sair com o padrinho depois do casamento, o pessoal teve que abrir para que ela pudesse sair comigo. Bom, quais foram as consequências? Imediatamente ela pediu demissão da USP, se transferiu para a UNICAMP e eu fiquei sem orientador. E, em parte por conta do meu tema, em parte por conta do meu

comportamento diante da situação do concurso da Dona Amélia, o tempo foi passando e ninguém se prontificou a me orientar, e o tempo foi passando e eu com o trabalho parado!

**Por conta de um posicionamento ético diante daquela situação. E quanto ao desenvolvimento do trabalho?**

Sim! E aí, o que eu resolvi? Como eu não morava aqui em São Paulo [atualmente o Prof. Celestino, aposentado, reside em São Paulo], eu não tinha como acompanhar as disciplinas, mas o fato é que o tempo estava passando e eu corria o risco de perder o prazo, o trabalho estava parado! Então, eu resolvi fazer por conta, é claro, um dia teriam que designar um orientador, pois, como alguém pode chegar ao final sem um orientador, e toquei sozinho o trabalho e pensei, “quando eu tiver um orientador e se ele não concordar com o que está escrito, mudamos”, mas já teria o meu problema de pesquisa bem encaminhado. Por sinal está aí, posso mostrar para vocês! Quando eu já estava com o trabalho praticamente pronto, foi designado um orientador para mim, o prof. José Augusto Dias, que era o professor do Departamento de Administração Escolar.

**O tema da dissertação estava relacionado a administração escolar?**

Preciso esclarecer algo antes... Ou seja, tem um dado importante nesta história, essa foi à primeira dissertação, assim como a tese, com o tema sobre supervisão e conseqüentemente, as primeiras titulações sobre a área da supervisão escolar. A diferença é que o primeiro eu fiz sozinho e o segundo alguém me ajudou, tive um orientador formalmente.

**Sim, o tema da supervisão escolar...**

Sim! Muita coisa começou lá em Penápolis. Veja, no ano de 1971, quando estava como Diretor, ano que coincidiu com a Reforma do Ensino e a Lei 5692/71. A faculdade precisava ter um professor da disciplina, na época, a disciplina se chamava: 'Princípios e Métodos de Supervisão Escolar', que começou a existir legalmente naquele ano, e eu, como diretor da faculdade tinha que conhecer o tema. Nestas horas é bom ser diretor, e aí juntei tudo o que eu pude e fui estudar, ou seja, o que aconteceu então? Acabei escrevendo a primeira dissertação sobre Supervisão Escolar, é claro, pensando em Brasil, tivemos outros nesta situação, mas, alguém tinha que ser o primeiro desta disciplina na faculdade [de Penápolis] e eu fui e resolvi investir nisso, nesse tema da supervisão.

**Este tema apareceu muito na trajetória acadêmica do senhor!**

Exato! Mas no exercício das funções administrativas foi comum aparecer problemas práticos para resolver, agora, se eu estivesse em outra área o problema não me afetaria. Enfim, como diretor da faculdade teria que dar um jeito na coisa, agora, em Presidente Prudente seria problema da minha chefe.

**Deixe-me voltar na história do Vocacional...**, pois, como diretor, eu poderia ter outra atitude, talvez demorasse mais para resolver o problema. Ou seja, eu não fui só diretor, eu fui diretor e coordenador pedagógico, eu tinha as duas funções no Vocacional de Rio Claro. O que nós chamamos hoje de equipe gestora, em Rio Claro, em 1963, já existia! Porque eu topei carregar as duas funções? Se vocês já leram algumas coisas minhas, provavelmente vocês poderão fazer alguns encadeamentos, afinal essa sempre foi uma tese particular “Para que serve o diretor da escola? Para fazer com que a escola se organize e funcione bem, e conseqüentemente os alunos aprendam bem”. Em um texto

de 2001 de um Seminário que fiz junto com João Barroso, apresentamos o assunto sobre 'Administração e Gestão'. Discutimos o seguinte problema: se a gente voltar para o ensino primário, -caso do Misael por exemplo, que foi diretor da escola convencional na zona urbana-, defenderemos que o diretor deva ser o responsável pela orientação do trabalho no ensino.

**Exato! Ele ia até salas de aulas, ele acompanhava os professores.**

Pois é, por isso, nós ficamos amigos desde logo, porque nós pensávamos, ainda sem nos conhecermos, do mesmo jeito. Mas, eu tinha uma vantagem de poder ter demonstrado isso na prática como diretor do Vocacional. Bom, mesmo que você possa justificar teoricamente e politicamente que o diretor é quem tem que fazer o trabalho de orientação pedagógica, afinal de contas é isso que faz o mérito do diretor, não dá para acreditar que o cara que não foi professor, terá êxito, no trabalho como diretor. Então, por conta desta situação, é que “topei” atuar no Ginásio Vocacional. Ou seja, procurei demonstrar que o que valida o trabalho do diretor é o fato de ele ter sido professor, ou se for possível, nas condições concretas, de ele continuar a ser professor. O que não pode é você deixar de ser professor sob a alegação que a direção é extremamente absorvente e quem está na administração não pode pensar em mais nada. Isso para lembrar uma coisa, na época, algo que aconteceu em 1963, não existia computador, não existia telefone celular e, principalmente, não existia internet. Uma grande aspiração, de quem ia começar a dirigir uma escola, era encontrar uma máquina de escrever de carro grande e, se não tivesse, você já viu! Porque o diretor precisava da máquina de escrever de carro grande para fazer o mapa de movimento, uma outra tecnologia, outra época.

**Deveria ser um formulário enorme (risos)!**

Exatamente! E o Diretor precisava do mapa de movimento para poder fazer a folha de pagamento e tudo isso era incumbência do dele, do Diretor. Imagine o diretor de hoje sem computador, celular e internet, ele não faz nada. Agora, veja o meu caso e o do Misael! A gente fazia tudo isso, o que já seria justificativa para não se fazer mais nada, porque é muito trabalho; sem esquecer-se de mencionar a negociação que fazíamos com a figura que não existe mais, a figura do Coletor Estadual. O Coletor era um funcionário da Secretaria da Fazenda, que coletava impostos, era uma autoridade regional. Tudo isso era feito manualmente, sendo que o Coletor recebia os impostos estaduais e a escola dependia da coletoria para cobrir a folha de pagamento dos funcionários da escola. Se tivesse dinheiro você pegava, de forma geral, um saco grande de supermercado, com o dinheiro repassado pelo coletor. Eu pedia ajuda para algum professor e distribuía aquele dinheiro todo de envelope por envelope. Além disso, tinha que fazer a orientação pedagógica. É claro que eu não acho que as pessoas precisam se sacrificar à este ponto, mas essa era a função do Diretor na época. Então veja, porque isso era possível, no caso do Ginásio Vocacional, por conta das áreas de conhecimento que constavam no currículo, você tinha professores com algumas formações que normalmente você não tinha nas escolas convencionais. Por exemplo, tinha professor de Práticas Comerciais, e no caso, a professora desta disciplina me ajudava muito na montagem do movimento e, eventualmente, dirimia alguma dúvida com a legislação. Isso ajudava, mas ajudava bem mais, o fato de ser escola de tempo integral. Esta disciplina era uma disciplina ginásial, hoje corresponderia aos alunos de 6ª ao 9º anos e depois eles (alunos) poderiam fazer técnicas comerciais ou contabilidade. Agora, em nível de Ginásio eles tinham Práticas Comerciais, Artes Industriais, Educação Doméstica e Educação Artística. Então, além destes professores, existiam os demais de outras disciplinas. Agora, cada um de acordo com a sua formação e de acordo com o seu

tempo, ajudava o diretor e o orientador pedagógico, isso graças e por conta das características do ginásio vocacional.

### **Sim, Diretor e orientador pedagógico em relação na escola...**

Bom, aqui em São Paulo quem mais batalhou para que as escolas tivessem orientador pedagógico foi a UDEMO (União dos diretores), para que o diretor não tivesse que cuidar das questões pedagógicas. O que aconteceu em São Paulo foi que a administração escolar procurou se legitimar como uma entidade própria, ou seja, ela procurou, de certa maneira, se desvincular do ensino para legitimar a sua presença. Vocês conhecem algum diretor que pleiteou continuar em sala de aula? Esse distanciamento com as questões pedagógicas é inaceitável. O norte da minha discussão teórica caminhou sempre nesta direção, ou seja, nós precisamos retomar o ensino como objeto de trabalho da administração escolar. A administração não pode ser objeto de si mesmo, não pode se valorizar pelos seus próprios mecanismos e procedimentos.

### **Os Vocacionais carregavam certa característica de independência.**

Pois é. Tinha isso, liberdade para fazer alguns acordos que nas escolas convencionais não seriam viáveis. Bom, que acordo existia então? Primeiro, todo mundo ia ganhar o mesmo salário, pois ficou estabelecido que todos trabalhariam, na época, 36 horas. Só isso dá matéria para escrever vários livros e as pessoas não prestam atenção nisso, o tempo de trabalho do professor dobrou, ao invés de reduzir ou pelo menos, estacionar. Lembro-me quando eu comecei a trabalhar na escola comum, tanto é, que eu pude fazer um acordo e trabalhava 12 horas só, porque o máximo que teria que dar seria mais 24 horas, de qualquer maneira, nunca passaria de 36 horas. Agora, no caso do Vocacional, o que aconteceu? Todo mundo teria 36 horas de trabalho, mas não hora aulas, a figura da hora aula era irrelevante, o que importava era a hora de trabalho e a permanência na escola.

### **Muito parecido com o CEFAM...**

Exatamente! Bom, então eu e todos os professores começávamos a trabalhar a partir das 7h30 até 11h30, intervalo do almoço e voltávamos às 13h00 e terminava às 17h00. O que tinha de extraordinário? Nada! O que isso nos distinguia do comum? Nada! Ou seja, nós trabalhávamos 8 horas por dia como qualquer outro trabalhador comum. Hoje o professor trabalha muito mais que um trabalhador comum. Na quarta-feira a tarde era reservada para uma atividade coletiva que se chamava CP (Conselho Pedagógico) de 2 horas. Diferente do ATPC de hoje, não existia essa preocupação de proporcionalidade, o que estava em jogo era o tempo de trabalho. Era uma questão de bom senso, agora, dentro disso, alguns professores dariam mais aulas e outros dariam menos aulas e o Diretor, como eu, daria algumas horas. Na sexta-feira de manhã eu dava 4 (quatro) aulas que eram chamadas de Atualidades. Eu fazia um comentário com os alunos sobre o que acontecia de relevante, um balanço da semana. Agora, os professores de Português e Matemática sempre dariam mais horas-aula que os professores das outras áreas, por conta da tradição curricular. Mas, de qualquer maneira, quanto fosse o número de horas-aula, nunca chegaria a 36 horas, que era para os professores terem tempo de participar em outras atividades. Agora, dentro disso também, a gente poderia fazer organizações de trabalho curricular que eram viabilizadas. Por essa razão, os alunos eram organizados em turma de 30 (trinta) alunos, as vezes até um pouco menos. Essas turmas de 30 (trinta) alunos eram subdivididas em 5 (cinco) subgrupos de 6 (seis), em caráter permanente. Todas as classes eram estruturadas em grupos, não era um grupo para fazer um trabalho apenas, eram grupos permanentes. Era o que chamávamos de dupla

inserção, por exemplo, o aluno da 1ª série A compunha o grupo B da 1ª série A e esse grupo trabalhava ao longo do ano letivo.

### **Destaque para a importância da dimensão coletiva!**

Sim, agora, uma vez constituídos os grupos, que eram grupos com 6 (seis) alunos, eles escolhiam o coordenador de grupo, de caráter permanente também, para trabalharem juntos ao longo do ano letivo.

### **Projeto incrível para a época...**

Infelizmente se perdeu. Agora, como é que se chegava a esses grupos? Através de um recurso, simples, chamado sociograma, que hoje no computador seria mais fácil fazê-lo. Você conseguia com esse sociograma garantir que cada aluno teria ao seu lado, pelo menos, uma pessoa da sua escolha, isso dava para garantir estatisticamente. Agora, isto posto, você poderia subdividir essa turma em dois blocos de 3 (três) grupos cada um. Para quê? Por exemplo na aula de inglês, até hoje tem esse problema, ninguém aprende Língua Estrangeira na escola, tem 30 ou 40 alunos na sala algo, impraticável, também um outro problema de outra ordem, mas com a mesma intensidade, em Ciências não se consegue trabalhar no laboratório por exemplo, pois você coloca 30 ou 40 alunos no mesmo laboratório e não tem equipamento ou material para todos. Então, o que a gente fazia? A aula de Inglês e Ciências ocorria de acordo com a subdivisão da turma, 3 (três) grupinhos iam ter inglês e os outros iam ter ciências, depois eles invertiam. Então como a hora-aula não era unidade de controle administrativo, é claro que os professores de inglês e ciências acabavam dando o mesmo número de aulas do professor de matemática e português, por essa razão, eles acabavam dobrando a carga horária. Mas de qualquer maneira era dentro do limite máximo. Veja bem é uma coisa muito simples, plenamente viável. E as pessoas diziam que no Vocacional existia muito mais tecnologia.

### **Na verdade, muito mais iniciativa e disposição...**

Agora veja bem, que tecnologia? Nos anos 1960 você tinha que ter uma boa criatividade e iniciativa!

### **De qualquer forma uma proposta que assustava os militares à época...**

Sem dúvida. Mas também foi envolvendo certos comportamentos, se você tiver condições você pode implantar. Agora, você vai ter o problema financeiro, você vai ter que solucionar isso de alguma maneira, se os professores não forem efetivos, forem temporários aí vale a hora-aula. Não importava quem era efetivo ou temporário porque todo mundo estava à disposição e embalado na proposta. Agora, o contrário disso também era possível fazer, que era o caso de Educação Artística, isso é outra coisa bem interessante. Música ou as artes de forma geral, pelo menos na minha visão, são coisas mais difíceis de aprender do que ciências. Ciências, enfim, são questões metodológicas, você tem procedimentos e uma sequência que precisa seguir. Você vai lá e vê como tem que ser feito e faz. Agora, música, teatro, literatura, envolve outras habilidades, ou as pessoas têm talento para aquilo ou não tem o que fazer. No entanto, não é pelo fato de você não conseguir pintar um quadro, que você não precisa saber apreciar um quadro! Então, no caso da Educação Artística, partia-se deste princípio, você tem dois planos de trabalho, o plano da produção artística e da apreciação da arte. Aí sim vale a comparação com a ciência e aí você trabalhava com duas pessoas ao mesmo tempo na mesma turma. Quer dizer, um professor trabalhava com a maioria, vamos dizer a turma



do consumo e o outro professor, trabalhava com aqueles que poderiam se tornar, efetivamente, produtores de arte.

### **O respaldo teórico era escolanovista?**

Essa é uma questão que ficou em aberto, porque eu só fui entender depois, porque na verdade o ginásio vocacional foi construído um pouco na base da impulsividade da Maria Nilde, que era a Coordenadora. Mas, o respaldo teórico, não necessariamente era escolanovista, no nosso caso veio de Joel Martins, que era o meu supervisor enquanto eu era diretor. O Joel e a Maria Nilde subdividiam-se nesta tarefa, além de dirigir e também supervisionavam outros ginásios.

### **Era uma visão mais Piagetiana...**

Sim. Mas a questão da escola dependia muito mais disso, das conversas do dia a dia. Outra coisa importante, os professores, além de todos os compromissos, tinham que reservar um horário correspondente a uma hora-aula para uma entrevista comigo que era o Diretor, toda a semana, isso fazia parte da rotina. Mesmo que não tivesse acontecido nada de importante, eles iam lá conversar comigo, se não tivesse nada para contar eu tinha para perguntar, enfim o Diretor tinha um horário de atendimento aos professores.

### **O professor comentou que foi uma experiência muito curta do ginásio vocacional...**

Eu estou me eximindo de fazer esse comentário, porque envolveria uma crítica à Maria Nilde que preferiria não lembrar. Enfim, nós tínhamos algumas divergências que não conseguimos superar, mas depois disso eu não continuei, gostaria de ter ficado mais tempo, e o tempo dela foi difícil até o final!

### **Uma questão que é importante professor, porque nós temos que chegar na UNESP. Ou seja, nós estávamos na década de 1970 e o senhor terminando o mestrado. Quando o senhor chegou na UNESP?**

Bom, só para encerrar sobre o Ginásio Vocacional. Isso que eu falei não dá para fazer hoje e, outra coisa que vale a pena dizer, só para fechar o capítulo, não tinha a APM e sim Sociedade Amigos da Escola, o Grêmio já estava previsto na legislação. Nós percebemos uma coisa, muita gente que não era da cultura escolar gostava de ter contato com a escola, essas pessoas não podiam participar das atividades formais da escola, se não fossem professor e nem pais não podiam. Nós criamos um mecanismo para a Sociedade Civil, uma associação que tinha por finalidade ajudar a escola, mas tudo legalizado e certinho, registrado em cartório e tudo. Tinha que mostrar que era filiado, tudo direitinho para participar das reuniões. Esse pessoal foi muito bom, o diretor passava as atividades para a Associação “a escola está precisando disso e daquilo”. Enfim... uma proposta muito importante foi a do vocacional!

### **Quais atividades professor?**

Por exemplo, na manutenção: arrumar uma fechadura ou uma pintura e até apoio em uma excursão, isso tudo não tinha custo. Como o estudo do meio ambiente era um princípio básico para qualquer unidade escolar, nós, às vezes, conseguíamos fazer o estudo do meio fora de Rio Claro, por exemplo, fomos às cidades históricas de Minas Gerais. É claro que não tinha verba para isso, mas o pessoal da Associação “se virava” e no dia tal estava lá o ônibus na porta da escola, já tinha alojamento reservado, frequentemente eu não sabia como eles conseguiam as coisas. Mas eles tinham ideias simples e bem funcionais. Eu me lembro um dia, para que o Ginásio pudesse funcionar, o prédio nem tinha sido construído, ele foi instalado junto a um Grupo Escolar novo,

compartilhavam o mesmo espaço as duas escolas. Esse pessoal da Associação, por exemplo, entre outras coisas, conseguiu resolver o problema de alimentação, pois na época não tinha merenda escolar.

### **O PNAE é um programa recente na rede estadual!**

Exato. Simplesmente não tinha, e na proposta pedagógica tinha que ficar na escola, tinha que almoçar. E os pais ajudaram muito nisso, conseguimos fogões, panelas e geladeiras, porque verba para isso não tinha. Eu me lembro de duas coisas, no campo do conhecimento, a teoria dos conjuntos em Matemática, a professora de Matemática que tinha sido a mesma de Penápolis, organizou no período noturno um curso livre para explicar aos pais sobre a Teoria dos Conjuntos, não interessava a escolaridade dos pais. Ela conseguiu acalmá-los “olha, acredita na gente que nós podemos fazer a diferença”, e no curso de 'práticas comerciais' era mais que um curso, ela esclarecia, por exemplo, como declarar o imposto de renda, foi quando o leão começou a pesar também e os pais gostavam muito. Era isso, cada um na sua área tentava atrair a comunidade e a noite a escola estava quase sempre aberta para as famílias.

### **Introdução maravilhosa sobre a sua história profissional e das instituições escolares professor...**

#### **Só para retomar, o senhor terminou o mestrado na década de 1970 e daí para frente começou a sua escalada profissional até a UNESP?**

Na verdade, eu cheguei à Unesp antes da própria Unesp, eu peguei esta fase dos Institutos Isolados e aí tem algumas coisas importantes que precisam ser comentadas. Enfim, eu era professor da Faculdade de Presidente Prudente, na época chamada Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Presidente Prudente, isso em 1971. Então, a faculdade tinha de 10 a 11 anos, assim como a de Marília, Rio Claro, São Jose do Rio Preto e outras mais antigas e de outras áreas.

Bom, então, de certa maneira eu era antecessor da Unesp e tive uma participação grande por circunstâncias no processo de implantação da Unesp. Primeiro, porque eu conhecia bem os meandros do Conselho Estadual de Educação, pelo fato de ter sido diretor da faculdade de Penápolis e também podia acompanhar o que estava ocorrendo em meados de 1975 e 76, por conta da Dona Amélia, que tinha sido a supervisora da faculdade quando eu era diretor e tornou-se minha orientadora no mestrado na USP e também havia o Roberto Moreira, que era professor da área de administração escolar da USP, professor da segunda geração, foram alunos do professor Quirino. O professor José Augusto Dias que foi designado para ser o meu orientador com a saída da Dona Amélia da USP, ele também era deste segundo grupo. Do primeiro grupo nós tínhamos o Quirino, Carlos Corrêa, Moisés Brejon e João Gualberto, figuras que fundaram, a rigor, a administração escolar na USP enquanto campo de conhecimento, eles fundaram, inclusive, a ANPAE (Associação Nacional de Professores de Administração Escolar). Hoje conservaram a sigla, mas mudaram o nome. O Roberto Moreira, o Melchor e José Augusto eram da segunda geração e como tal, foram os meus professores no mestrado. Roberto Moreira, como era professor de Planejamento, tinha sido designado pelo Governador do Estado, se não me engano era o Paulo Egydio Martins, para resolver o problema da passagem das Instituições do Ensino Superior, que eram os Institutos Isolados, do campo da Secretaria Estadual de Educação para outro campo. O Roberto, como era professor do mestrado, comentava, como exemplo de aula, as situações que ele estava vivenciando como responsável por essa passagem administrativa. Como retirar as Instituições Isoladas do âmbito da Secretaria Estadual de Educação, ou seja,

qual seria a solução para isso? Um dia o Roberto chegou para mim, como eu era de um Instituto Isolado, e contou-me que propôs a criação de uma Federação de Escolas, um dispositivo proposto na Reforma de 1971, proposta que não chegou a acontecer em lugar nenhum! Então, o que o Roberto Moreira iria propor, era isso, criar uma Federação de escolas que saíam de Prudente, Rio Claro, Rio Preto e das demais cidades e não seriam integrados a Secretaria. A outra opção seria distribuir isso, um pouco para a USP e UNICAMP, mas isso o Roberto já tinha dito que não iria prosperar, porque no fundo o que a USP e a UNICAMP previram na época, é o que está acontecendo hoje, vai entrar coisa aqui, mas o orçamento continuará o mesmo? Enfim, o Roberto achou que era uma boa solução as federações. O problema era criar uma espécie de República Federativa Acadêmica. Eu agradei muito o Roberto, por ter sido convidado, por ele, para ser o porta voz dos seus planos e esclarecer a comunidade acadêmica de Presidente Prudente sobre as novidades. Mas eu não voltaria a Prudente, havia planejado ficar em São Paulo para acertar um estágio no Colégio Nova Friburgo, no Estado do Rio de Janeiro, uma proposta experimental. Chegando em Nova Friburgo, no hotel, tinha um recado urgente para mim, era do professor Alvanir, meu diretor em Presidente Prudente, para eu voltar para São Paulo e representar a Faculdade de Presidente Prudente em reunião sobre a criação da UNESP. Eu disse para ele: “eu não estou São Paulo, e sim no Rio de Janeiro”, mas tive que voltar, fiz a ponte aérea. No outro dia, lá no Palácio, encontrei o Roberto Moreira na escadaria do salão principal, eu fiquei constrangido, porque eu era a última pessoa que o Moreira queria encontrar ali e ele deve ter pensado, “ele vai me perguntar o que aconteceu e eu não vou saber dizer”. Não perguntei, mas eu penso que ele não saberia dizer, mas o que a gente pode levantar um pouco é que o Luiz Martins, que foi o primeiro reitor da UNESP, era o Secretário Estadual de Educação, ou seja, ele tinha ambição de ser Reitor da USP e não da UNESP, porque não se cogitava da criação da UNESP. O que se tinha era uma negociação sobre os Institutos Isolados para se encaixar aqui ou ali. Enquanto eu fiz a disciplina, um semestre inteiro, ele estava negociando a destinação dos Institutos Isolados, não era uma coisa de afogadilho, a cogitação era essa, os Institutos ou vão para a USP ou para UNICAMP. Agora, o Luiz Martins era professor da USP, da Agronomia de Piracicaba e como tal, tinha aspiração de chegar a Reitor da USP, só que ele não teria chance por conta da política interna da USP pois algumas pessoas com influência na política interna da USP não engoliam o Martins, e depois eu descobri que elas tinham razão! Quem viveu em Bauru conheceu um pouco do seu perfil, ele chegou a Diretor da Faculdade de Odontologia de Bauru, apesar de ser veterinário! Enfim, só que aí, alguém da USP, dois ou três professores da Faculdade de Educação, colegas do professor Roberto Moreira, deram a ideia de se criar uma nova universidade, e o Luiz Martins encampou a ideia, isso resolveria o sonho dele de ser Reitor, já que não dá para ser da USP vai da UNESP mesmo! Isso aí, no que parece, foi resolvido em uma madrugada em uma negociação política, sendo que o professor Roberto foi totalmente marginalizado e a UNESP nasceu! Enquanto esta história se desenrolava alguns colegas pensaram em uma ideia subversiva, é claro, de criar a ADUNESP (Associação dos Docentes da UNESP) e eu acabei sendo uma figura importante nesta história, por conta da logística, eu estava morando em Assis, trabalhava em Presidente Prudente e já tinha começado a trabalhar em Marília. Então, eu acabava fazendo esse triângulo e foi por conta desta minha movimentação que atuei na primeira diretoria da ADUNESP, eu fui membro da primeira diretoria como Primeiro Secretário!

**Professor! Em Presidente Prudente o senhor trabalhava com qual disciplina?**

Eu trabalhava com a disciplina de Supervisão, eu fui contratado por essa razão, porque a Profª Vilma Jorge que era responsável por essa disciplina resolveu sair e aí então, o Departamento precisou fazer um novo concurso. Lá em Presidente Prudente eu nunca trabalhei com a disciplina de Administração, disciplina da Chefe de Departamento, a Profª Mirthes da Fonseca Pinto. Professora histórica do primeiro grupo junto com a Profª Tereza Marin.

**A Profª Tereza Marin trabalhou com o senhor na UNESP de Marília. Na verdade ocorreu um deslocamento dos professores de Prudente para Marília, correto professor?**

Sim! Ela era professora de Didática lá em Marília. Aí ocorreu uma fase não muito agradável de lembrar. Em tese, todo o pessoal de educação da nova instituição deveria ser transferido ou para Marília ou para Araraquara, por conta de medidas de corte de pessoal. O Luiz Martins começou a usar a linguagem 'Centro de Excelência', não sei se alguém ajudou ou se foi meramente intuitivo, enfim ele designou algumas faculdades para serem classificadas como 'Centro de excelência' e criou uma outra figura que é do *Campus complexo*, isso não atingia Presidente Prudente, Marília e Assis. Agora, atingia Araraquara e Rio Claro, porque tinham mais de um instituto, ou seja, já começou a haver uma hierarquização do próprio poder interno, onde a estrutura administrativa de Araraquara era mais poderosa, assim como de Botucatu e Rio Claro, do que a estrutura administrativa de outros campus da UNESP, independentemente do número de professores e alunos. Agora, Marília, apesar de não ser um *Campus complexo* foi declarado Centro de excelência na área de educação. Foi definido isso, professores de Bauru, para lá, deveriam ser transferidos para Araraquara, que foi o caso do Misael, e de Bauru para Presidente Prudente, deveriam ser transferidos para Marília. Nesses lugares, simplesmente foram extintos os departamentos de Educação e os professores deveriam ir para algum lugar. No caso de Letras e História o pessoal de Marília foi transferido para Assis, e o pessoal de Filosofia de Assis para Marília, foi o único caso que houve a transferência inteira do Departamento. E aí as negociações entre os professores começaram a acontecer ou para ficar no mesmo Departamento ou ser transferido para outro que não fosse um Centro de excelência. Por exemplo, o Telmo Arraes não precisaria fazer nada porque a área de letras continuou em Assis, só que ele era de Araraquara e aí, esses acertos informais e comprometedores também aconteceram em Marília. Este é um episódio que pouca gente conhece, na época, o Regimento geral da UNESP e o regulamento de cada *campus* eram praticamente iguais aos da USP. Por uma questão simples: a USP foi a primeira universidade que se constituiu, a UNICAMP seguiu muitos dos seus passos, e a UNESP, até pela sua rapidez, precisou se constituir agarrando no que existia. O que acontecia: para ser diretor, o professor precisava ser titular e aí por conta do Regime Militar do país, a Congregação precisava fazer uma lista sêxtupla e, entre esses 6 (seis) professores titulares, o Reitor escolhia o Diretor da unidade, só que no *campus* simples, que era o caso de Marília, não havia número suficiente de professores titulares para compor uma lista de 6 (seis) candidatos, e aí, algumas pessoas em Marília aproveitaram para fazer um ato de oposição, não era desrespeitoso, pelo contrário, seguia à risca a legislação, e isso não seria de agrado da Reitoria. Parece complicado, mas não foi não, eu explico para vocês: com 6 (seis) candidatos a margem de manobra era grande e a Reitoria não queria abrir mão deste recurso. E nós pensamos em algo que criaria muito impacto. O Alvanir, nesta altura, estava em Marília pela mesma razão, porque ele era titular e vice-diretor de Marília e ele não havia sido transferido como professor, enfim, para cumprir com exigências administrativas, ou seja, ele assumiu a diretoria quando ficou vaga na época, isso foi em

1980. Boa gente, agradável e simpático, mas não era muito empreendedor. Mas, de qualquer maneira, não era criador de caso, um diretor *pro-tempore*, ele era vice e continuou como vice e respondia como diretor, e aí nós criamos de forma jocosa, uma lista sêxtupla impossível. Na prática, seria compor uma lista que nenhum dos nomes seria do agrado do Reitor e fizemos uma lista muito bem feita, tinha dois professores da própria UNESP de Marília do tempo da sua fundação (anos 1950), a Josefina Chaia e o Pupi, mais dois professores que tinham passado por lá, José Roberto Amaral Lapa, da História e Ataliba Monteiro de Castilho, da Letras. E os nomes que faltavam não tinham nada a ver com o *campus* de Marília: era um professor de Rio Claro, o Warwick E. Kerr, que criou o INPE e faleceu há pouco tempo, e por último, nada mais nada menos do que Paulo Freire, que tinha retornado ao Brasil após e exílio.

### **Lista de reitoravéis...**

Sim, mas nenhum era do agrado da reitoria, mas foi pura felicidade mandar essa lista! Esperamos por 3 (três) meses uma devolutiva, trabalhamos dentro dos limites impostos. Mas aí, como isso se resolveu? Como é que o Reitor resolveu na época? Havia um antigo Diretor de Assis: Manoel L. Belotto que era professor de História, hoje ele é conhecido como pai do Tony Belotto do grupo Titãs, que por ser titular, era diretor do Instituto de Artes em São Paulo, mas sofria muita crítica do Estadão que era uma espécie de instituição tutora da USP e se achavam no direito de conduzir determinados assuntos na UNICAMP e UNESP. Então, o Belotto, que estava com alguns problemas, pois tinha um casal de professores do Instituto de Artes, era um pianista e uma cantora lírica do cenário nacional e internacional, Anna Stella Schic, ela tinha o *status* de professora universitária, mas era uma artista. Nas andanças dela pelo mundo ela acabou casando com um francês, um musicólogo na verdade e o trouxe para o Brasil; além disso, ela conseguiu que o mesmo fosse contratado pelo Instituto de Artes. O pessoal do Instituto de Artes era muito criticado, hoje também continua sendo, porque são considerados meio omissos em relação às atividades acadêmicas, eles querem fazer música, pintar, esculpir, fazer teatro, mas orientar alunos em iniciação científica era um sacrifício. O Belotto, lá no Instituto, estava pisando em ovos e precisava lidar com essa questão, porque eles eram professores universitários e a sociedade esperava e cobrava esse papel deles. Até que o Phillipot deixou de fazer alguns relatórios e o contrato dele não foi renovado e cobraram da Anna Stella Schic como sendo o pivô do problema, ela não aceitou muito bem as críticas e pediu demissão. E aí o ESTADÃO faz duras críticas ao Belotto, que saiu em defesa do Phillipot, dizendo ser muito difícil encontrar um profissional desta qualidade e por conta de um esquecimento, ter que pagar preço tão alto. Para Armando, o Reitor da época, não era fácil resolver o problema do Belotto, mas também não era justo dizer que ele era responsável por essas histórias. Até que teve uma ideia, ele associou a situação do Belotto lá no Instituto com o fato de Marília estar sem diretor, e aí ele começou uma ação política lá em Assis para que a Congregação de Marília aceitasse a indicação. No começo não teve muito sucesso, mesmo porque a lista já estava pronta até que aí teve um momento de sorte, onde o Armando soube que um dos membros da lista, o prof. Lapa estava doente. Ele nomeou o Lapa, sabendo que o mesmo não poderia assumir e, assim, forçou a Congregação que fizesse outra vez a composição da lista, porque a lista agora só tinha 5(cinco) e ela deveria ser formada por 6 (seis) nomes, o homem era muito esperto! E aí apenas eu e outra colega da Psicologia, a professora Lurdes, é que ficamos contra essa interpretação, porque isso contrariava a própria ideia de lista, se um não pode, escolhe-se outro, aí a Congregação rachou. Alvanir colocou em votação qual das duas ideias deveria prosseguir, só eu e a professora Lurdes votamos pela continuidade da lista, em seguida foi convocada outra

reunião para preencher a lista, foi completada com o nome do Belotto e ele se tornou o novo diretor de Marília, isso ocorreu em 1980. Ele foi diretor por 4 (quatro) anos até 1984.

**Neste período o professor Celestino já estava na Unesp de Marília e efetivamente transferido?**

Então, o que tem de relevante nesta passagem é o fato de ter causado nos transferidos muito incômodo, afinal essas pessoas já estavam radicados em suas cidades, já tinham uma idade avançada...

**Foi o caso da professora Tereza Marin, ela era de Presidente Prudente e foi para Marília.**

Sim! Havia outros casos especiais onde eu me enquadrava, como era o caso, também, do professor Misael. Nesta altura, nós ainda não tínhamos pedido exoneração do cargo da Secretaria Estadual de Educação e aí o professor Luiz Martins fez uma pressão grande, porque se exigiu o fim da disposição, eu no *Campus* de Presidente Prudente e o Misael no *Campus* de Rio Preto, por determinação da nova instituição. Se nós quiséssemos aceitar a nova situação teríamos que romper com a Secretaria, mas antes disso era preciso pedir demissão ou fazer outro concurso especificamente para a UNESP de Marília. Para nós não valeu a transferência, precisávamos fazer outro concurso para a UNESP de Marília e se nós não passássemos ficaríamos simplesmente desempregados.

**A história construída não foi considerada...**

Pois é, teve gente que foi reprovada. Porque não bastava passar, tinha que passar em primeiro lugar!

**O senhor e o professor Misael atuavam em disciplinas diferentes?**

Sim, ele trabalhava com Administração Escolar e eu com a Supervisão Escolar. À esta altura a Josefina, que era parte da lista, se aposentou, aí nos efetivamos no mesmo ano, isso em 1976.

**E a graduação em pedagogia, pois não havia a pós-graduação ainda! E nesse tempo há a chegada no doutorado com o Saviani! Nos diga professor, como foi esta passagem da graduação para chegar até a pós? Reitero o quanto essa conversa está sendo muito interessante e importante para o trabalho de doutorado do Ricardo, quere agradecê-lo, professor!**

Sim, importante para nós todos, importante para mim que resgato essas memórias sobre a História da UNESP, para o Ricardo que hoje assinou a sua posse como Diretor de uma Escola Estadual e está construindo a tese, para você professor Tuim, que é da Pós-Graduação em Educação da UNESP de Presidente Prudente, hoje estamos em festa! (risos).

Enfim, a história da Pós-Graduação começa de certa maneira em Presidente Prudente, Wilson de Faria, não sei se vocês lembram do nome, na verdade, foi muito mais importante do que Misael e eu, desculpa o Misael não está aqui, mas ele participa da minha visão para a constituição da Pós-Graduação. Quando nós estávamos em Presidente Prudente, Wilson e eu, o Misael estava em Rio Preto, ele já defendia a ideia de Pós-Graduação lá no *campus*, e não encontrou repercussão, pois a fala predominante era: “ainda nem começou na USP como vamos conseguir aqui em Presidente Prudente?”. Só que ele próprio não tinha experiência, porque ele fez doutorado ainda pelo regime antigo, que era o caso de todo mundo que tinha doutorado naquela época.

Embora tivessem o título não tinham experiência na Pós-graduação, independentemente do mérito e trabalharam muito para isso. Então, eu e o Misael aparecemos nesta história, quase como figuras naturais, porque experiência em relação a Pós-Graduação era só nos dois que tínhamos, mas, quem tinha vontade realmente, e isso eu posso testemunhar, pois estava em Presidente Prudente, era o professor Wilson Faria.

**Professor Celestino, nos esclareça um pouco mais o que seria esse antigo regime.**

Você fazia um projeto de pesquisa e tinha que encontrar um orientador, porque ele sim tinha que ter o doutorado, agora esse sistema de disciplinas e atividades complementares não existiam, você ia direto fazer a tese, quatro ou cinco anos, o orientador dava a tarefa e você tinha que cumprir. A produção da tese, propriamente dita, é o mesmo processo de hoje, mas não havia processo de seleção, não havia a obrigatoriedade de seminário, ou seja, era só fazer a tese. Tanto que a rigor não havia mestrado, você ia para o doutorado ou livre-docência. A Dona Helena, lá de Presidente Prudente, era livre-docente e não era doutora, era outra alternativa, é claro que era mais difícil também, se tivesse segurança e confiança no taco...

**A orientadora do senhor no mestrado também era regime antigo?**

Na verdade todos os professores com os quais eu estudei o mestrado, eles próprios não tinham feito o mestrado, porque simplesmente não tinha regulamentação no tempo deles. Quando nós fomos transferidos para Marília, o Wilson já havia pedido demissão, ele também era professor de Geografia da rede estadual, mas ele já tinha pedido demissão da rede quando nós já estávamos em Presidente Prudente, antes de começar a história da UNESP. Enfim, o Wilson de certa maneira pensou “eu estou em um Centro de excelência”, ele chegou à conclusão que tinha mais gente aqui em busca de oportunidades, aí ele foi insistindo, falando e mostrando dados. Até que conseguiu que o diretor da época constituísse uma comissão do projeto da Pós-Graduação, aí nesta comissão estava ele próprio, o Misael e eu, além do Sadao Omote da Educação especial. O Sadao tinha sido contratado pela área de Educação Especial, veio uma leva grande, mas o Sadao estava na mesma situação que a minha, ele tinha feito o doutorado e mestrado tudo certinho. Aí a gente começou a trabalhar, mas realmente era o Wilson que se encarregava de ir atrás de todas as informações. Mas era complicado porque em Presidente Prudente ele já não tinha um relacionamento bom com os colegas, não por conta dele, ele era uma pessoa afável até, mas na verdade ele já chegou em Marília com este estigma.

**Esta resistência era por conta do seu posicionamento teórico ou por problemas de relacionamento?**

Em parte sim, mas era mesmo por problemas de relacionamento. Ele era daquele tipo, chegava cumprimentava as pessoas e ia para sua sala, se tinha aula ele ia para aula se fosse laboratório também. Não muito afeito as relações humanas. Não era o cara ideal para se liderar uma causa, não era a figura mais adequada. O Sadao, por ser descendente de japonês, se criou também um certo distanciamento e, de certa maneira, sobrou para mim (risos!). Muita gente acha até hoje que eu fui o primeiro Coordenador do curso e eu não fui, o próprio Misael no livro dele, se enganou e precisei chamar a atenção dele. O primeiro foi o Wilson!.

**Como assim...**

Sim, o Wilson era o presidente da comissão e se tornou automaticamente coordenador, não teve eleição, foi Coordenador nessas circunstâncias. Para grande surpresa nossa, um

ano depois, ele resolveu se aposentar! É por isso que muita gente faz confusão, eu como era vice coordenador assumi automaticamente o cargo de Coordenador. Ou seja, quando terminou o primeiro mandato do Programa eu era o Coordenador; recentemente houve um Simpósio comemorativo dos trinta anos do Programa de Marília, e eu fiz questão de esclarecer isso, pois a memória do Wilson acabou sendo um pouco injustiçada. Provavelmente ela acabaria saindo, um pouco mais tarde talvez! Também teve outro episódio que merece destaque, esse sim, diz respeito diretamente a mim, ou seja, em 1987 eu fui candidato a Diretor da unidade e perdi a eleição para o professor Jaime Gasparotto. Muita gente achou que por termos sido adversários na eleição o Jaime seria contrário e não iria fazer nada para viabilizar a Pós-Graduação, deste ponto vista era um projeto meu também, e ao contrário do que muita gente esperava, a primeira providência do Jaime foi me chamar para perguntar como estava a coisa. Eu disse: “eu sei algumas, mas quem sabe na sua maioria é o Wilson”. Aí ele se lembrou que de fato o Wilson era o Coordenador.

### **O senhor chegou na coordenação em que ano professor?**

Em 1989, foi no segundo ano do Programa.

### **Era um Programa de pós com mestrado em educação...**

Isso é um detalhe importante! Quando nós fizemos o projeto do curso programamos o Mestrado e Doutorado, só que ninguém prestou atenção nisso, nem a CAPES, que aprovou!

### **Esse é um dado interessante de Marília!**

No primeiro projeto já foram aprovados o Mestrado e o Doutorado. Mas tenho quase certeza de que quem leu o projeto gostou do projeto, estava bem feito, mas de fato, não prestou atenção nisso. Porque não era assim que se fazia, afinal toda a experiência do pessoal da CAPES na época, era referente às Universidades Federais. E nas federais o doutorado demorou muito para ser introduzido, certo que a gente ia para eventos, simpósios ou para bancas, em qualquer atividade nas Federais, a gente encontrava nas placas Programa de Mestrado em Educação. Na verdade foi audácia da minha parte, e o máximo que poderia acontecer era de não se aprovar o Programa!

### **Professor permita-me fazer um parêntese. Neste meio tempo o senhor já era doutor pela PUC/SP e como foi a sua aproximação com Saviani?**

Enquanto aluno do mestrado era bem visto, trabalhava direitinho, fazia as minhas coisas, tinha certa independência teórica, escrevia e falava coisas que normalmente os alunos deixam para falar no doutorado. Mas por conta da experiência anterior, por ser diretor da faculdade, eu cheguei ao mestrado com uma boa experiência profissional. Por conta deste episódio envolvendo a Dona Amélia e pelo fato de eu não ser professor da USP - todos os candidatos eram - enfim as minhas chances de concorrer ao doutorado e ser aprovado na USP seriam poucas, em tese. Aí abriu o doutorado e fomos lá concorrer e aconteceu isso, tinha cinco vagas e foram aprovados seis candidatos e entre os seis aprovados eu era o único que não era professor da USP. O Vitor Henrique Paro, por exemplo, tinha sido aluno de graduação, só que eu tinha passado em segundo lugar, eles não poderiam se livrar de mim muito facilmente. Houve um forte burburinho onde alguém propôs, já que havia seis candidatos aprovados apenas, porque não ampliar as vagas e estaria resolvida a questão. Aí o pessoal ligado ao regulamento dizia “isso pode prejudicar o Programa, nós estamos na primeira turma”. Então prevaleceu essa ideia que tinha que ser cinco e no fundo fui eu quem resolveu o problema da USP, pelo seguinte,



eu percebi que não teria orientador. Para eu ser admitido lá, eu teria que deixar o meu projeto de lado, que não seria sobre a supervisão. Mas, naquele momento eu estava mais preocupado com a questão do professor temporário. Veja, nos anos 1970, a questão já era grave, a gente nem falava de professor temporário e sim professor precário, a situação era mesmo precária. Enfim, então o projeto que eu fiz se chamava: *A precariedade: sinal e símbolo de um sistema.*

### **Esse foi o projeto que foi aprovado na USP?**

Sim, discutir a precariedade do sistema escolar estadual paulista, antigamente a quantidade de professores precários era maior do que professores efetivos. Esse era o meu ponto de partida, isso aconteceu em 1978, a base era de 45% a 55% de professores precários a mais do que efetivos, porque, diferentemente, quando estava na rede o concurso de ingresso era regular, dava para fazer levantamento com facilidade e o número de efetivos era menor, isso em 1978. Na verdade, é o meu tempo até hoje, agora o que ocorreu: quando eu fui para a entrevista não tinha ninguém que pudesse ser o meu orientador, como o doutorado era novo, a administração da USP acabou criando mais uma exigência descabida, qual seja, para ser professor da Pós-Graduação o docente precisava ser doutor, aí eles criaram um novo patamar, para ser professor do doutorado, o professor precisava ser livre-docente. E aí na USP simplesmente não tinha um livre-docente nesta área de Administração Escolar para me orientar e eu já tinha passado em todas as fases. Aí pensei: “o que eles vão fazer comigo?”. Até que eu comecei a pensar em conhecer o Saviani e o Severino para me orientar, porque o doutorado da PUC/SP estava repercutindo muito no meio acadêmico e na opinião pública, o surgimento de um grupo novo com ideias diferentes. Enquanto isso eu esperava se haveria alguma solução na USP.

### **A aproximação com o materialismo histórico dialético se dá neste momento?**

Bom, o aprofundamento sim! Com o Saviani eu aprendi a estudar sistematicamente não só o Materialismo Histórico Dialético, eu aprendi a estudar mais sistematicamente do que estava fazendo até então. Por conta da ausência de um orientador no mestrado muita coisa eu fiz aleatoriamente e era autodidata, é claro, o contato com esses dois professores me ajudou muito na organização do pensamento, pois o caminho político já tinha escolhido, faltava o referencial teórico. Aí eu fui conhecendo a situação da PUC, cheguei um dia lá, que era o dia da entrevista e perguntei para a secretária sobre o doutorado, e a secretária disse, “infelizmente você chegou em dia ruim, todos os orientadores estão envolvidos com a seleção”. Aí me deu um estalo e perguntei a secretária, “eu posso me inscrever ainda?”, a moça hesitou um pouco, mas disse “pode”, então eu perguntei, o que eu faço? e ela respondeu “você espera aí, quando o último da entrevista for ouvido, você entra”. Ou seja, fiquei conhecendo o Saviani desta forma, porque além de orientador, ele era o Coordenador do Programa da PUC/SP.

### **Na vida não basta ter competência é preciso ter sorte (risos!)**

Pois é (risos!) aí eu fiquei esperando os selecionados e fui um deles! No dia da prova de língua estrangeira, eu tinha um Seminário em Curitiba com o Miguel Arroyo, eu podia faltar e pronto, mas eu sempre tive muita dificuldade com isso, e faltar por decisão própria eu nunca fiz isso. O próprio Arroyo eu não conhecia ainda, tinha interesse em conhecê-lo, e aí, fui procurar o Saviani, ele não estava, e o Severino era o vice Coordenador. Expus o meu problema, ele me disse que fosse ao Seminário e na volta marcaríamos a prova. Quando eu voltei, descobri que tinha sido selecionado. Porque

eles consideraram a minha prova na USP e lá, eu já tinha sido aprovado, na verdade eles me pediram uma declaração da USP de aproveitamento.

**E aí com essa mudança para a PUC/SP o que aconteceu com o seu objeto de pesquisa?**

Bom, com essa mudança, aqui também tivemos problemas. Na PUC não tinha Administração Escolar, como não tem até hoje, mas na época era algo ainda mais difícil.

**Mas de qualquer forma a PUC estava em muita evidência nesta época professor. Paulo Freire, Bernadete Gatti, o próprio Saviani e Severino, existia ali um grupo de excelência. Uma boa solução não foi tão difícil.**

É verdade! Foi um grupo muito crítico que se reuniu ali, os alunos que ali se juntaram era um grupo de excelência, era realmente um grupo muito bom, a PUC deu o tom da educação neste contexto, para citar alguns: Nosella, Libâneo, Luckesi, Vitor, Luiz Antônio Cunha, Guiomar, até a Rose Neubauer, que desandou politicamente, entre outros... Então, o que aconteceu, à medida que se formou o grupo, nem todo mundo tinha orientador.

**O Vitor Paro estava nesta turma? E a Beth Oliveira, professor, como foi o encontro com ela, um nome de referência na filosofia marxista da educação!**

Até hoje eu não sei por que o Vitor não quis ficar na USP, porque ele era professor lá, mas preferiu fazer o doutorado na PUC. A Beth Oliveira não estava lá na PUC e eu a levei para o Programa de Marília posteriormente. Mas aí a turma da PUC se formou e nós constatamos algumas coisas: o Misael era professor de Administração, mas tinha uma formação sólida em Filosofia, e o Misael pretendia fazer o doutorado em Filosofia, como fez, e a sua tese, muito interessante, girou em torno do valor e a educação. Por sinal o Demerval me ligou, já faz uns quinze dias (a entrevista foi realizada em 19/01/2019), de certa maneira constrangido, pelo fato da tese do Misael não ter virado livro até hoje, ele acha que poderia ter feito mais para que o trabalho do Misael virasse livro! Mas aí, como o Misael resolveu enveredar para a Filosofia e a Selma Garrido estava no grupo também, surgiu uma ideia interessante que nós desenvolvemos, mas depois não deu para continuar com ela, qual era: a Selma iria fazer o trabalho sobre Orientação Educacional, o Vitor sobre Administração e eu sobre Supervisão para a gente cobrir o que na época era uma coisa que se discutia muito, o caráter reacionário dos especialistas de educação. Então nós três, Selma, Vitor e eu, assumimos este compromisso que alguém poderia ser especialista em educação sem ser reacionário, de bom caráter e um profissional competente. Então foi isso, as nossas teses foram moduladas desta forma, se apoiando nas teses dos outros dois. A minha foi sobre Supervisão, e se chama *Supervisão da educação: do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva*, do Vitor, todo mundo conhece, *Administração Escolar: introdução crítica e da Selma, não lembro exatamente o nome, mas era sobre a questão da orientação educacional*. Eu me lembro que a tese da Selma foi a que deu mais trabalho, enquanto autor, porque além desta perspectiva que nos unia, ela tinha outra, era tentar salvar de alguma maneira a permanência da Orientação Educacional, coisa que ela acabou não conseguindo. Por essa razão que eu acabei deixando de lado, temporariamente, para que a gente pudesse constituir um grupo com teses para fazer a diferença, com uma visão, no mínimo, progressista, levando em conta a especialização em educação.

**Interessante esta questão e da conversa afinada entre os doutorandos e também da aproximação com o professor Saviani em retomar a questão da supervisão. Este**

### **aprofundamento da perspectiva crítica e do materialismo entrou mesmo como fundamento teórico?**

Sim, tem um livro que na época a gente leu e discutiu bastante, de Georges Snyders, muita gente acha que ele é inglês, porque o sobrenome, realmente, é inglês, o seu livro se chama *Escola, classe e luta de classe*. Ele fazia isso, uma visão norteadora dos três trabalhos, do que o especialista em educação não seria necessariamente um opressor teórico, para isso, além do marxismo, a referência principal, pelo menos para mim, para o Vitor também, para Selma menos, foi o trabalho do Gramsci. Agora, por exemplo, eu não seria convidado para nenhum posto do Ministério da Educação! (risos!). Por sinal, eu estava devendo ao Misael uma atribuição de sentidos que fiz ao Gramsci: que ele era um provocador de esperanças. Foi o Gramsci que me inspirou para uma prática mais consistente. Agora, o Gramsci, de certa maneira, acabou sendo um referencial sob medida por conta disso mesmo, da visão que eu tinha dele! Já, lá no mestrado, eu tinha certas intuições sobre a questão da Supervisão, pela falta de um orientador, mas elas puderam ser retomadas com o aprofundamento do materialismo dialético. Uma associação simples, ou seja, a figura do intelectual orgânico, o supervisor se quiser pode! O interessante é que a APASE, com a Rosângela, que é a atual Presidente, assumiu efetivamente essa posição do supervisor como intelectual orgânico do professorado.

### **Essa é uma questão muito interessante sobre o papel crítico dos personagens da instituição escolar, seja professor, gestor ou supervisor no interior da escola pública...**

Exato, mas a posição da APASE (Associação Paulista dos Supervisores de Ensino), de certa maneira confirma as ideias dos anos 1980, você pode ter uma supervisão crítica ou você pode ter um supervisor a serviço da burocracia. A própria Rosângela acabou fazendo uma tese interessante sobre essa questão.

### **O supervisor ele pode realmente fazer aproximação interessante com a gestão, orientando este diretor em ter um compromisso efetivo com a comunidade e com a capacitação do seu professorado...**

Ser supervisor é muito mais difícil que ser diretor! Pelo menos nesta perspectiva do grupo da APASE, em primeiro lugar, ele pode frequentar mais a escola, porque ele domina o horário, a distribuição dele. O trabalho de Celso Conti mostra que supervisor pode fazer um trabalho de pesquisador na própria área, ele não precisa ser professor universitário para determinado tipo de pesquisa, porque ele tem controle do seu tempo, muito mais que o diretor. Então ele pode organizar projeto de pesquisa para ele se tornar produtor de conhecimento, não trabalhar apenas sob a égide funcional ou assumindo um trabalho burocratizante. E é isso que a Rosângela e a direção da APASE têm estimulado.

### **O senhor é membro desta associação?**

Sou, por interesse pessoal! Mas os supervisores, nos anos 1980, promoviam encontros nacionais com muita gente, depois diminuiu um pouquinho.

**Nos discutíamos na viagem de vinda para São Paulo, que a figura do diretor e dos professores, por vivenciarem diariamente e cotidianamente a escola, nos parece que por meio deles, a possibilidade de transformação e mobilização é bastante significativa. Mas enfim, o supervisor, como o senhor tem colocado e defendido,**

**também pelo posicionamento político com participação efetiva na escola também pode fazer uma grande diferença...**

Ele pode, isso significa duas coisas: pode em um sentido que é a possibilidade e em outro sentido que é uma alternativa, ou seja, ele pode fazer ou não. Mas a minha dissertação de mestrado *Supervisão Escolar e Política Educacional no Brasil* - e para época ela foi bem avançada – considerando-se que ela foi escrita em 1977 e eu não tinha uma retaguarda institucional na própria USP. Na tese do doutorado que ocorreu em 1983 as coisas estavam um pouquinho melhor no plano político eleitoral, mas este trabalho de 1977, propunha uma coisa que virou uma bandeira de luta. Essa é uma das coisas que me deu muita satisfação, é justamente isso, o mestrado propõe isso, o supervisor não precisa se conformar com a condição subalterna de executor de uma política ou serviço do poder. Enfim, ele precisa ter uma formação e uma disposição que lhe permita propor políticas. Porque é ele que está em contato efetivamente com o diretor e os professores, é ele que tem a possibilidade de ver, sistematizar e de alguma maneira levantar cotidianamente como é que a rede estadual está funcionando. Ele tem esse domínio, e se ele tem esse domínio, é no mínimo, um desperdício que as instâncias superiores não levem em conta o material que ele tem, e o pensamento que ele elabora, para elaborar as próprias políticas. Até porque se ele participasse da atuação política ele estaria empenhado na materialização dessas políticas. As chances de as políticas darem resultado se estivessem em suas mãos seriam maiores, ou seja, você está fazendo uma coisa que você acredita porque participou da própria elaboração desta coisa. Esta é uma questão prática antes de mais nada. O Estado de São Paulo desperdiça este profissional!

**Agora, o Vitor Henrique Paro fazia uma discussão que nos levava dentro da escola pública, que mexeu com muitos, pois ele conclamava, digamos assim, que os sujeitos da escola se auto organizassem. Essa ideia nos remete a seguinte perspectiva, do chão da escola eu tenho o professor, o diretor, que bom se eu pudesse compor com o supervisor, mas a realidade atual, infelizmente, não é assim. O que nos temos de concreto, para se pensar a transformação da escola por dentro da escola pública, que é o próprio título do livro do Vitor Henrique Paro, passa pela organização coletiva dos professores, ao lado dos gestores, no caso, os coordenadores e o diretor da escola, parece que isso é mais materializável e plausível, professor Celestino, contando com o apoio da sociedade civil.**

Mas tem algumas observações importantes que já fiz para o Vitor, não especificamente sobre este livro, existe um pressuposto que precisa ser melhor examinado. O diretor está no chão da escola, é possível afirmar isso, e permanecerá lá o tempo que quiser, os professores não!. Não dá para dizer, rigorosamente, que os professores têm os pés na escola, os professores circulam pelo espaço da escola de uma forma ou de outra. Essa questão, o Vitor talvez não aprofunde. O que dá consistência para se desenvolver um projeto na escola é a efetividade do professor na escola. Isso em termos materiais concretos mostra que os professores se subdividem em três categorias e se multiplicam por mais de duas ou três tarefas numa única ou mais escolas. O que existe é uma administração ou gestão fixa e um corpo docente flutuante, e um corpo docente com muitas categorias. É importante dizer que os professores foram artificialmente multiplicados, tanto é que a Secretaria não sabe quantos professores efetivamente, eles admitiram - pelo menos a última gestão reconheceu que não sabe. Porque o mesmo professor aparece várias vezes espalhado pelas escolas, por conta das relações de trabalho. O último congresso da APASE que participei como palestrante, e eu estava comentando justamente isso sobre a atribuição de aula, isso ficou naturalizado. Isto

significa exatamente o quê? A demonstração mais objetiva que o professor não é parte integrante do corpo docente da escola, significa que o professor não é considerado um trabalhador de tempo integral. Atribuir aula significa reconhecer a fragmentação do trabalho docente, e também não dá para dizer que você está contratando alguém, porque em termos legais é um vínculo muito frágil. Mas o que ocorre, a grande luta a meu ver, é você circunscrever o corpo docente da escola e para a escola. Agora, esse pessoal está o tempo todo na escola e só está na escola. Enquanto a gente admitir que o corpo docente pode ser flutuante e que o corpo docente que terminou o ano pode não ser o que começou, ou seja, enquanto nós admitirmos essa situação, fica complicado recorrer à ideia de comparar a escola e entender que vale para a escola o mesmo critério da organização política geral da nação. Trata-se, a meu ver, de um equívoco teórico conceitual.

### **E como quebrar esse processo?**

Significaria que em um país ou uma nação a população entra e sai daquele território. É preciso circunscrever territorialmente. Em Portugal existe muito isso, da questão da territorialidade e isso para eles não é problema, porque ninguém trabalha em mais de uma escola. Agora, nós temos a questão da territorialidade entre os povos, não dá para você comparar o governo de uma escola com um governo do Estado ou município, porque, a rigor, as pessoas que compõem a escola são indefiníveis. Agora, por conta disso você tem problemas políticos e até certo ponto morais. Se tivéssemos condições de fazer uma escola com paradas sistemáticas para reavaliar o percurso, sem dúvida alguma, os resultados seriam muito melhor

### **Na perspectiva da autonomia da escola isso é possível, ou seja, existe o estado, existe o braço forte do estado e existe a organização da escola, em qual sentido o conceito de autonomia poderia contribuir nesta construção da escola atual?**

Agora não, do jeito que ela está seria muito difícil, por uma razão muito simples: para deliberar sobre qualquer coisa, e essa deliberação precisa ter validade e funcionalidade e ocorrer com empenho das pessoas, é preciso que quem produziu a deliberação também seja responsável pela execução daquilo que foi deliberado. Agora, você não tem nenhuma garantia no Estado de São Paulo de que quem pensou a coisa vai ser responsável em fazer aquela coisa. Enquanto nós não encontramos maneiras de fixarmos o professor na escola, porque é uma questão organizacional antes de mais nada. Tem um livro muito interessante sobre o projeto político pedagógico, da equipe do prof. Celso da UFSCar. O trabalho foi feito observando escolas de Rio Claro. De qualquer maneira, em todas as escolas em que eles estiveram o projeto pedagógico foi pensado para quatro anos, e se tivesse a segurança que nas escolas, durante os anos, os professores seriam os mesmos, já melhoraria muito. O problema é que o projeto pedagógico por melhor que ele seja, ele acaba virando uma coisa artificial porque ele se desenraíza. É muito difícil você chegar ao acaso na pesquisa deles, como eles chegaram, pegar um professor qualquer e pedir para o professor contar para você como está o projeto pedagógico da escola.

### **Quais as orientações fundamentais que o senhor realizou. Houve a organização do congresso da Pedagogia histórico-crítica nos fale um pouco sobre isso, por favor.**

Deixe eu falar uma coisa que é importante para mim. Eu não me considero um intelectual da educação, apesar das coisas todas que eu fiz e de certa maneira ainda faço, eu me considero, simplesmente, um trabalhador da educação. Eu acho que é importante estabelecer esta distinção, porque se eu tivesse essa preocupação de me declarar como

um intelectual da educação, eu provavelmente teria feito mais coisas, escrito mais textos, participado de mais congressos e feito mais palestras. Mas, provavelmente, estaria menos satisfeito, falando como trabalhador aposentado, pois como vocês já sabem, me tornei professor por acaso e me tornei professor universitário também, mais ou menos, por acaso, isso não quer dizer que eu subestime essas atividades e nem que eu me arrependa de participar delas, na verdade eu não me empolguei com elas. Eu percebi que a universidade não é só um local plenamente satisfatório, do ponto de vista da realização pessoal, e percebi também que a universidade, falando da área da educação, não se preocupa com a educação básica até o ponto que efetivamente ela teria de se preocupar, é fácil constatar isso. Quando nós começamos o projeto da Pós-Graduação em Marília, que agora já tem trinta anos, tanto eu, como o Sadao e o Misael, tínhamos uma preocupação com a educação básica, como nós próprios poderíamos produzir conhecimento e levar outras pessoas a produzir conhecimento que efetivamente contribuísse para a resolução senão definitivamente, pelos menos para resolução de alguns problemas da educação básica no Brasil. O que foi que aconteceu ao longo do tempo? A área da educação e a própria Pós-Graduação em Educação foi se descolando dos problemas da educação básica. A tal ponto que a administração escolar, enquanto área de conhecimento, não aparece e se você quiser conversar com alguém sobre administração escolar não vale falar no Vitor, no Celestino e nem no Misael. Agora, eu me lembro quando eu coordenei o Congresso da UNESP que foi o Congresso Estadual Paulista de Formação de Educadores, uma repórter do ESTADÃO, por telefone, aquele jeitão do jornalista de resolver o seu trabalho sem sair do lugar, queria fazer uma entrevista comigo, porque eu era o coordenador do Congresso, e me perguntou, isso foi em 1996, sobre como eu estava vendo o desenvolvimento da Pós-Graduação em Educação, realmente já havia ocorrido um desenvolvimento grande de 1975 até 1996. É claro naquele momento estava meio cansado por conta da atribuição do Congresso em Educação, e sempre fiquei muito incomodado com esses tipos de entrevista que resolve o problema do entrevistador, mas não resolve do entrevistado. Dei uma resposta mal humorada para a jornalista “realmente a Pós-Graduação em Educação no Brasil vai muito bem, de certa forma eu tenho como comprovar isso, por conta das atividades do Programa que eu coordeno, agora precisa levar em consideração o seguinte, enquanto a Pós-Graduação em Educação vai bem, a própria educação básica no Brasil vai muito mal”. E a Pós-Graduação em Educação e a pesquisa em educação no Brasil até hoje não se sensibilizaram para o problema. É claro que me afastei porque sou aposentado há vinte anos e com isso perdi em dar opinião em muitos círculos de decisões, mas de qualquer maneira ainda tenho acesso, quando sou convidado, para fazer as minhas análises. Enfim, quem tivesse uma visão intelectual, no bom sentido, de compromisso, efetivamente com a transformação do real teria agido desta forma, É difícil conciliar essa ideia, alguns colegas se sentem bem com os holofotes, com aquilo que vocês estão chamando, acertadamente de chão da escola. As escolas no fundo são uma referência meio eventual, você não tem uma contribuição efetiva dentro da pesquisa educacional da Pós-Graduação dos muitos Programas, onde os problemas reais da escola sejam enfrentados. O que me incomoda é que quem trabalha na área da educação na universidade frequentemente não tem a própria educação como objeto de estudo, nós encontramos muitos trabalhos sobre Foucault, por exemplo, onde boa parte das discussões deste autor não têm a ver com o debate pedagógico, ou seja, quando nós pegamos os objetos de estudo, por exemplo, o filósofo além de se dedicar em explicar o mundo, precisa também transformá-lo

### **A sua vida acadêmica, professor, se constituiu com a preocupação com a escola pública...**

Eu tenho um artigo que se chama *A escola pública como objeto de estudo* que discute exatamente isso, foi isso de certa maneira que animou o pessoal de São Carlos a me convidar para aquele Seminário. Foi a primeira vez que vi algo com consequência prática, eles acabaram criando uma disciplina na Pós-Graduação para discutir a Escola Pública, isso agora, algo de dois anos atrás. Sem dúvida, eu sou fruto da escola pública, não só por origem. Do ponto de vista político e teórico você não conseguiu explicar a educação, isso Saviani já disse de outra forma, sem passar pela questão da escola, Agora, em um campo específico da Administração Escolar eu cheguei, realmente, a duas convicções das quais eu não abro mão, só que por conta desses compromissos que citei, por exemplo, no caso da Pós-Graduação em Marília eu fiquei envolvido por dez anos, tive que assumir a coordenação porque ninguém contava que o Wilson saísse antes do tempo, quando eu me aposentei estava no exercício do terceiro mandato e aí tive que ficar, mesmo depois de aposentado, para terminar o mandato. Ou seja, não me arrependo de forma alguma desta história, mas eu não cheguei a ter, não que não tenha conseguido, a preocupação de constituir seguidores que de alguma maneira ecoassem as minhas visões

### **E no caso da formação dos orientandos?**

É. Neste sentido o Saviani também não! A gente ficou muito mais preocupado em ajudar aquele orientando a melhorar o seu objeto de pesquisa com base em uma boa fundamentação teórica. Mais uma vez eu cito o Saviani, ele resolveu de alguma maneira abarcar o problema e jogou toda a responsabilidade para ele, mais ou menos o que eu fiz com as disciplinas. Mas enfim a Supervisão Escolar nunca foi objeto de interesse para ele, mas ele percebeu que para mim, Vitor e Selma era relevante, então ele se propôs a fazê-lo.

### **Professor, mas o seu rigor acadêmico, dedicação aos seus orientandos...**

Eu acredito que surtiu efeitos, mas o que eu penso hoje em relação à atividade de pesquisa relacionado a Pós-Graduação, no que me diz respeito, eu cheguei e consegui fazer algumas coisas que poucos conseguiriam, consegui criar um Programa de Pós-Graduação, contra a própria vontade da Reitoria da UNESP, não do *campus* de Marília, na época Jorge Nagle fazia uma negociação com a PUC-SP, que estava em uma crise financeira muito grande, para que o Programa da PUC fosse assumido pela UNESP. Ou seja, ele pensava, “nós vamos receber um Programa pronto porque construir um em Marília?”. Foi neste contexto que conseguimos o Programa, e não é pouca coisa, além da própria montagem do Programa, também precisamos lidar com a CAPES, nós simplesmente fizemos o que parecia ser o melhor projeto, tanto é que foi aprovado.

### **O ano passado Marília conquistou a nota 6.0 e Presidente Prudente a nota 5.0, o senhor já está sabendo?**

Sim, muito bom! Não conversamos isso aqui, mas durante um bom tempo eu trabalhei concomitantemente na USP e na UNESP. Sobre essa questão do intelectual, eu não sei se daria para ser de outra forma, o pessoal de São Carlos e da Federal aqui de São Paulo no *campus* de Guarulhos, eles me parecem mais próximos da educação básica do que qualquer Programa da UNESP, neste ponto de vista ficou essa lacuna. Do ponto de vista teórico-político também vai ficar uma frustração, teria que trabalhar mais nisso, não tenho mais tempo e nem disposição, mas tanto eu como Misael desenvolvemos o pensamento sobre um ponto fundamental, ou seja, a Administração Escolar não é um

caso de aplicação das teorias empresariais, nos avançamos neste ponto, ou seja, elas não são científicas! Eu precisava aprofundar um pouco mais nisto, a questão das teorias genérico empresariais, elas simplesmente não são científicas, eu precisava contestar bem mais a cientificidade dessas formulações. Agora, nos últimos anos, eu me dediquei àquilo que seria uma teoria da Administração da Escola Pública, daí o que determina meu pensamento é a relação entre o público e o privado e conseqüentemente a relação entre o princípio da solidariedade com o da competitividade, você não tem como conciliar essa situação simplesmente, aquilo que é próprio da escola pública com aquilo que é próprio da escola privada. Nós temos uma grande categoria que é a escola e se a escola faz parte do público, ela é voltada para o bem comum e são lógicas que não há como conciliar. É preciso desprender a administração escolar da administração empresarial e depois separar no interior da administração escolar a administração da escola pública da administração da escola privada.

**Professor, muitíssimo obrigado, por tudo. Por nos receber, pela sua gentileza e por essa aula de história sobre a UNESP, sua experiência na educação e escolar e tudo, foi ótimo. Muito obrigado mais uma vez, eternamente gratos. Nos lhe daremos um retorno sobre a entrevista.**

Foi muito prazerosa esta entrevista, poder retomar memórias que precisavam ser contadas, obrigado a vocês!