



## Memórias acadêmicas

Vitor Henrique Paro<sup>1</sup>

### 1 Prolegômenos

A vida acadêmica universitária de cada um de nós é certamente influenciada pelo que fomos antes dela, especialmente em nossos primeiros anos de vida. A socialização primária, bem como seus “contos do vigário” (Berger; Luckmann, 1973), não poupa os futuros intelectuais de sua influência. Assim, pode ser proveitoso examinar, mesmo de forma rudimentar, algumas das “disposições” (Bourdieu, 2015) adquiridas em nossa vida pregressa, que condicionaram grandemente nosso percurso acadêmico na maturidade.

Meu começo de vida foi a de um cristão criado na roça, de pais iletrados, empenhados em estimular-me grandemente na busca do saber. Como eles nunca tiveram acesso à escola, valorizavam enormemente em seus filhos a escolarização e a busca máxima da erudição. Eu, como o caçula dos oito, experimentei ainda maior pressão, especialmente porque, precisamente quando concluía o ensino primário, chegava a Colina o ginásio, como resultado da ação dos agentes políticos, lindamente explicitada por Celso Beisiegel (1964), em seu artigo “Ação política e a expansão da rede escolar”. Esse fato auspicioso livrou-me felizmente de ser mandado a um seminário para “continuar os estudos”.



Discurso na outorga do título de cidadão Paulistano

A escola primária que frequentei era o arquétipo daquela *boa* escola pública de antigamente, louvada por Demerval Saviani por seu caráter democrático (Saviani, 1983) e que expulsava, já na passagem da primeira para a segunda série, 55% de seu alunado (Paro, 1979, p. 35). Lembro-me que estes já eram segregados dentro da própria sala de aula, compondo as seções B e C, dos atrasados. Eram crianças mal vestidas, quase sempre descalças, vindas das fazendas, filhas de colonos, meeiros e pequenos sitiantes. Eu também não era rico e também vinha da roça, percorrendo quatro quilômetros a pé (e descalço) para chegar à escola, mas estava quase sempre na seção A, dos adiantados. Hoje percebo que foi graças ao estímulo de meus pais e ao carinho dos irmãos mais velhos que consegui escapar galhardamente do destino desses 55% de vítimas da boa escola tradicional.

---

<sup>1</sup> Vitor Henrique Paro, professor emérito da Universidade de São Paulo, possui mestrado em Educação pela USP, doutorado em Educação pela PUC-SP e livre-docência em Educação pela USP. Foi pesquisador sênior na Fundação Carlos Chagas e professor titular na PUC-SP. Atualmente é professor titular (Colaborador Sênior) da Faculdade de Educação da USP, onde exerce a pesquisa, a docência e a orientação de discípulos em nível de pós-graduação. É coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Administração Escolar (Gepae). Atua na área de Educação, com ênfase em Políticas Educacionais e Administração de Unidades Educativas. É autor, entre outros, dos seguintes livros: Administração escolar: introdução crítica, Gestão democrática da escola pública, Por dentro da escola pública, Reprovação escolar: renúncia à educação, Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação, Crítica da estrutura da escola, Professor: artesão ou operário? e O capital para educadores.



A casa onde nasci e vivi até os 19 anos

Não quer dizer que nunca tenha me sentido discriminado ou deixado do lado por ser pobre e ser da roça. Mas nunca tive ódio nem nunca culpei ninguém por isso. Por mais autoritária que tenha sido minha educação, devo talvez abençoar esse traço “alienante” que não me permitiu ter ressentimento por qualquer indivíduo ou classe por minha situação de pobre. De modo que o ressentimento ou a indignação que me visita hoje contra os indivíduos e grupos que cometem injustiça social não é algo pessoal, mas universal, vindo da razão, não do interesse individual.

Dois componentes ideológicos (Gramsci, 1978) marcantes ajudaram a formar minha personalidade acadêmica, infundidos por minhas professoras de quem eu gostava muito<sup>2</sup>: 1) o amor ao conhecimento, à razão e à ciência – componente já presente no estímulo de meus pais e que se fazia especialmente por palavras – e 2) o amor, o respeito e a admiração pelo magistério – que se fazia pela abnegada e responsável conduta docente.

Morando no campo, sem energia elétrica (também sem água encanada), sem rádio, sem livros [faltava “disposição” cultural para adquiri-los, a não ser os famigerados catecismos e histórias sagradas], meu acesso ao mundo “civilizado” da cultura se dava por meio das revistas e jornais atrasados que meu pai trazia da cidade e que lhe eram doados pelos fregueses urbanos a quem, “dirigindo”

sua indefectível charrete, ele servia, com a entrega diária do leite de vaca oriundo de nossa criação. Mas, desde que aprendi a ler, aos oito anos, quando ingressei na escola, eu era um voraz consumidor de tudo que me vinha à frente e que continha algo escrito: de rótulos de embalagens, passando por bulas de remédios, jornais rasgados em que vinham embalados produtos da cidade, passando por previsões do tempo e recomendações agrícolas do Almanaque Capivarol, até as charadas, anedotas e pensamentos edificantes da Folhinha do Sagrado Coração de Jesus. Mas as publicações mais regulares eram as revistas (usadas) trazidas por meu pai: O Cruzeiro, Manchete, Revista do Rádio, Radiolândia e A Cigarra. Notável era meu apreço à seção Pif-Paf de Millôr Fernandes n'O Cruzeiro. Em meio à pieguice religiosa circundante, Millôr era um oásis de racionalidade, humor, irreverência, criatividade e inconformismo. Eu adorava ler seu texto e admirar seus desenhos e caricaturas.



Grupo Escolar Cel. José Venâncio Dias, em Colina SP onde fiz o curso primário

Até hoje me pergunto como fiz conviver um catolicismo praticante com o ateísmo de Millôr. Em verdade, a crença obtusa do primeiro prevaleceu durante a infância e parte da juventude, mas a razão iluminista do segundo permaneceu latente, vindo a florescer bem mais tarde, e a prevalecer plenamente apenas na idade adulta. A concepção obscurantista, antívida (parafrazeando Neil, 1976), contra o pecado e de renúncia à vida na Terra para merecer o céu, própria do

<sup>2</sup> Só muitos estudos pedagógicos depois fui descobrir que eu só aprendia porque gostava delas.

catolicismo, me acompanhou ao longo de quase toda minha juventude. Mas foi a crença na razão e o amor ao rigor de pensamento e à busca da verdade científica, cultivados em meu diálogo mudo com Millôr Fernandes desde a infância, que acabaram prevalecendo; e acredito ter-se constituído isso uma “disposição” que norteia até hoje minha vida acadêmica e intelectual.

Mas havia dois elementos no discurso cristão, – que não eram exclusivos deste, mas que me foram infundidos por seu intermédio, e especialmente pelo carinho de minha mãe – que acredito também terem marcado significativamente minha conduta acadêmica futura. Na forma singela (e acrítica) em que eram apresentados, podemos denominá-los “amor ao próximo” e “apostolado”. O primeiro revela, em certa medida, a pobreza e a incompletude do amor social das religiões em geral: ame ao próximo e dane-se o distante; proteja os seus, ame seu grupo, seu time, sua pátria, sua religião, e lute contra os inimigos (os distantes) os hereges, os gentios, os de outro time, outro credo, etc. A isso se resume o amor cristão, tão divulgado (mas não criado) por Jesus Cristo. Não é preciso lembrar que foi sob o manto desse amor cristão tão puro que a Igreja Católica perpetrou as atrocidades testemunhadas pela História; e que, com alguns agravantes políticos, os neopentecostais buscam infligir a nós, inocentes contemporâneos.

Em minha vida, esse elemento ideológico (Gramsci, 1978) – no embate com Millôr e com toda a razão e a ciência com que tive contato no correr dos anos, até culminar definitivamente com Karl Marx – transformou-se no amor e responsabilidade pelo mundo e por todos os seres humanos, os legítimos produtores da vida material e espiritual sobre a Terra.

Já o “apostolado” estava muito presente no pensamento de minha mãe – que queria de toda forma que eu fosse “estudar pra padre” – mas esse é um componente da Igreja, e de todas as religiões militantes, que consideram imprescindível a arregimentação de prosélitos

por meio da incansável difusão de suas crenças e dogmas. Divulgar a fé e pregar a salvação do mundo para a glória de Deus.



No Ginásio Estadual Dr. Lamounier de Andrade em Colina - SP

Felizmente, no diálogo com a razão, isso traduziu-se, para mim, na vida adulta, em divulgar a razão e a ciência para a transformação do mundo e a melhoria da vida terrena. Certamente esse componente se faz presente na grande satisfação que sinto de lecionar, proferir palestras, orientar pessoas em estudos e reflexões e divulgar minhas ideias das mais diferentes formas. Se aprendi alguma coisa e pude concorrer em qualquer medida com alguma contribuição teórica, por pequena que seja, para a ciência da Educação, foi também devido a minha insistência permanente em ensinar.

## 2 Passagem

Em suma, forjados durante minha infância e puberdade, esse apego ao saber e à busca de conhecimentos, bem como a “missão” de difundir esse conteúdo, articulados com a vontade de “mudar o mundo” e com o respeito e admiração pelo magistério, acabaram se cristalizando e vindo a moldar significativamente minha conduta como pesquisador e professor na universidade. Mas, até chegar à prática docente e científica na academia, ainda havia algumas lições a aprender que vale a pena reportar.

Em 1964, com 19 anos, deixei a roça e transferi-me para São Paulo, para ganhar a vida e conseguir frequentar um curso colegial

(as tentativas de cursar o Científico nas cidades vizinhas de Barretos e Bebedouro haviam fracassado, em parte por dificuldades na locomoção). Trabalhando como auxiliar de escritório, consegui ingressar no Instituto Estadual de Educação Cons. Crispiniano, em Guarulhos, frequentando o Curso Científico, de 1965 a 1967, com excelente aproveitamento. Agora o empenho no estudo era muito maior e eu tinha a pretensão de fazer engenharia ou arquitetura, mas mudei de ideia ao começar a frequentar um cursinho vestibular e perceber que eram as pessoas mais bitoladas (na gíria da época), capazes de aplicar fórmulas e macetes sem questionar, as que se saíam sempre melhor nas provas e testes. Eu queria questionar, discutir, aprofundar o pensamento, refletir, não aceitar. Além disso, eu queria uma profissão que possibilitasse maior contato e interação com pessoas. Decidi, então, fazer Pedagogia na Universidade de São Paulo (USP), com a intenção de ser diretor de escola.

Mas, para o momento, o mais urgente era encontrar uma ocupação que me rendesse muito mais do que aquele míngua salário de auxiliar de escritório e aquela maldita rotina de bancário que já havia me rendido uma úlcera no estômago. Cheguei à conclusão de que, com a pouca formação que eu tinha, a única solução era tornar-me vendedor, com um salário em aberto que dependesse de meu esforço e competência, não da benevolência do patrão.

Havia contado um entrevero pessoal que eu arrastava desde meu berço de caipira envergonhado da roça: minha timidez. Como leitor contumaz, por essa época eu já era acostumado a não me bastar na leitura de livros de romances e ficções, mas adentrar em leituras “eruditas” que me proporcionassem reflexões mais filosóficas, éticas e sociais. Eis que, para destroçar minha timidez – ou pelo menos transformar-me num tímido ousado – me cai nas mãos nada mais nada menos que a obra de um filósofo liberal do Século XIX que, muito antes e acima de qualquer literatura rasteira de autoajuda (com perdão do pleonasma) do Século XXI, conseguia – não

pela simples persuasão emotiva, mas pela reflexão – fazer com que as pessoas se sentissem bem e encorajadas em sua autenticidade humana: Ralph Waldo Emerson. A leitura de seu livro “Ensaios”, particularmente o texto “A confiança em si próprio”, funcionou como uma espécie de síntese de toda a insatisfação que eu sentia com minha timidez, resultando em que eu me convencesse da necessidade de “aceitar, com bem-humorada inflexibilidade”, minhas próprias impressões, e passasse a expressá-las com audácia mesmo contra qualquer real ou suposta oposição dos outros. “Senão, um estranho dirá amanhã, com magistral bom senso, precisamente aquilo que pensamos e sentimos todo o tempo, e seremos forçados a receber de outrem, envergonhados, nossa própria opinião.” (Emerson, 1966, p. 35)

Essa vitória sobre a timidez não apenas me rendeu excelentes ganhos como vendedor, mas também me proporcionou desenvolver minha prática docente vida afora. Propiciou-me que eu nunca tivesse qualquer inibição ou nervosismo ao falar em público ou enfrentar grandes plateias. Também nunca tive receio de enfrentar bancas examinadoras e de expressar e defender ideias pouco aceitas por pessoas muito mais competentes e graduadas do que eu. Palavras de Emerson: “Quem seja homem tem de ser inconformado.” E mais: “Quem queira recolher as palmas da imortalidade, não se deve deixar embaraçar pelo rótulo da bondade, mas deve verificar se se trata mesmo de bondade. Ao fim e ao cabo nada é tão sagrado quanto a integridade de nossa própria mente.” (Emerson, 1966, p. 38)

Iniciei minha nova ocupação como vendedor de livros de porta em porta. Trabalho de principiante, difícil e pouco rendoso. Mal dava para manter-me na pensão em que morava na Bela Vista. Mas, com muito esforço, lendo e fazendo cursos durante mais de um ano sobre a arte de vender, consegui superar minha inexperiência inicial, sendo finalmente selecionado para o quadro de vendedores da (hoje extinta) Cerâmica Weiss S. A. Aí, profissionalizei-me verdadeiramente a partir dos ensinamentos de um argentino

chamado Pio Afonso, consultor da empresa e que se dizia graduado em vendas na universidade. Ao colocar em prática suas teorias e ideias, senti-me apto a “vender até geladeira para esquimós”, como ele dizia, e acabei tendo um fabuloso sucesso na ocupação.

Havia dois princípios básicos para o sucesso nas vendas. O primeiro era a necessidade, antes de tudo, de “comprar” o produto que se vende, para não cometer a desonestidade de oferecer algo impróprio ao eventual comprador. Isso exigia o pleno conhecimento desse produto, para ter força na argumentação, calcada na segurança de suas qualidades. Não precisa dizer como isso se aplica também na realização do “apostolado” aprendido na infância, encaixando-se como uma luva em sua instrumentalização e no modo como eu o iria exercer futuramente.

O segundo princípio era aquele que afirma que o cliente tem sempre razão, ou pelo menos alguma razão. Isso não significava fingir que ele tinha razão, como fazia o vendedor “esperto” e como continua a fazer a publicidade desonesta e leviana, mas procurar entender verazmente o caso de cada cliente com vistas a prescrutar em que medida o produto que oferecemos pode favorecer sua causa. Embora não tivesse nenhuma consciência disso, esta foi a primeira lição pedagógica que aprendi. Hoje sei que isso se faz presente em todas as teorias que, a partir de Rousseau e da Escola Nova, tomam o educando como sujeito da ação pedagógica.

A Cerâmica Weiss fabricava peças de faiança decoradas à mão, para consumo nas residências: formas refratárias para ir direto do forno à mesa, pratos, vasos, talhas, bem como outros tipos de peças decorativas, que eram fornecidos às lojas e tinham muito boa aceitação pelos consumidores. Meu sucesso, aí, como vendedor foi fulminante. Destaquei-me de tal modo dos colegas vendedores que, no prazo de oito meses, por ocasião da transferência do chefe anterior para o Rio de Janeiro, eu já era convidado a assumir a chefia de vendas de toda a Grande São Paulo.

Desse modo, no início de 1969, tendo passado no vestibular para o Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da USP (Feusp), tive que trancar todas as matérias por um ano, para poder dedicar-me integralmente a minha nova função. Como chefe, procedi a uma completa reformulação no quadro de vendas, abolindo a própria chefia e convertendo os vendedores, inclusive a mim, em representantes comerciais autônomos que prestavam serviço à empresa. Nessa condição, ganhei o domínio do próprio tempo, sem estar sujeito a controles e presenças na firma, fazendo boa parte de meu trabalho por telefone e salvando muito maior tempo para estudar e frequentar a universidade.

### **3 Travessia**

Em 1970 me ponho de fato a frequentar o Curso de Pedagogia, nas habilitações de Administração Escolar e Inspeção Escolar. Para mim foi um verdadeiro deslumbre poder me dedicar intensamente à leitura, ao estudo e ao aprofundamento em temas com os quais eu nunca tivera oportunidade de entrar em contato sistematicamente. Sociologia, Filosofia, História, Psicologia, Economia, tudo isso aplicado à Educação, mas ensejando uma aproximação fecunda e inédita com a cultura elaborada, contemplando os assuntos da sociedade e do mundo. Quatro anos inteiros aprendendo e convivendo com colegas e mestres que contribuíram marcadamente para minha travessia para a pesquisa e para a docência universitária.

Logo de início, o contato com a História e a História da Educação – na Antiguidade Grega, com Gilda Maciel de Barros, e na Idade Média, com Rui Afonso da Cosa Nunes, avançando depois para o Iluminismo e Rousseau, com Maria de Lourdes Mariotto Aidar. Na Sociologia da Educação, impôs-se soberanamente Celso de Rui Beisiegel, colocando-me em contato com clássicos decisivos em minha formação, como Wright Mills, Berger & Luckmann, Antônio Cândido, Luiz Pereira, Paulo Freire, Anísio Teixeira e muitos outros. Em Filosofia, três mestres

marcantes. João Eduardo Rodrigues Villalobos, além de outras importantes reflexões sobre a filosofia liberal, foi quem me pôs em contato com a leitura de Ortega y Gasset, que teria um peso importante em minhas ideias futuras. Com Baltazar Barbosa Filho, tendo como pano de fundo suas lições sobre a filosofia de Descartes, tive um diálogo extremamente instigante e enriquecedor, aprendendo muito sobre a importância do rigor argumentativo e do apego incondicional à razão no trato da ciência. Contribuição análoga – mas ainda mais vasta e demorada, pois cursei com ele várias disciplinas, primeiro na graduação, depois no mestrado – me proporcionou José Mário Pires Azanha, incansável mestre com quem muito aprendi não apenas sobre metodologia científica mas também sobre o próprio sentido da educação escolar, fazendo-me mais seguro em minhas reflexões.

Pretendendo, inicialmente, me formar diretor de escola, e sendo portador de uma concepção tradicionalista de ensino (aquela na qual eu havia sido formado), para mim afigurava-se muito nítida a separação entre o que era “administrativo” e o que era “pedagógico”, visão que, aliás, era favorecida pela organização do Curso de Pedagogia em habilitações, o que me levava a privilegiar o primeiro campo, ao qual o próprio conteúdo geral devia levar.

Talvez por isso – mas muito contraditoriamente se considerada a condição docente e científica que eu viria a abraçar futuramente – a área propriamente pedagógica e didática, com alguns professores bons, outros nem tanto, não me causou tanto entusiasmo ou interesse. Tive acesso, é bem verdade, a enorme massa de leituras de Psicologia da Educação e uma boa quantidade também de escritos sobre a didática e as metodologias de ensino, mas a discussão se conteve quase sempre no embate entre o behaviorismo e o escolanovismo, sem nenhum voo mais ousado rumo a uma concepção pedagógica verdadeiramente progressista e inovadora, especialmente para

mim, que já lera *Liberdade sem medo* de A. S. Neil antes de ingressar na faculdade.

Um pouco em decorrência disso, minha incursão “para valer” no campo pedagógico se dará só posteriormente, mas pelo caminho inverso do convencional, ou seja, não pelo educativo, mas pela via do político, do filosófico e do sociológico. Como se verá mais adiante, foi meu desenvolvimento intelectual nessas áreas e, mais tardiamente, na Economia Política que me deu força e consistência teórica capazes de exigir inapelavelmente a afirmação do pedagógico.

Em Administração Escolar, foram proeminentes a Profa. Loide Faustino e o Prof. José Augusto Dias. A primeira, na disciplina de Racionalização do Trabalho, me fez adentrar profunda e largamente em uma miríade de autores de administração empresarial capitalista, que ela e todo mundo, inocentemente, chamavam de Administração Geral, ou Teoria Geral da Administração. Só mais tarde fui saber da impropriedade dessa generalização. Com José Augusto Dias – principalmente – pude familiarizar-me com o que havia de literatura sobre a Administração Escolar propriamente dita que, calcada primariamente na obra de José Querino Ribeiro (1938, 1952), que era secundada pelas de A. Carneiro Leão (1953) e de M. B. Lourenço Filho (1972), consistia basicamente na aplicação, na “empresa” escola, dos princípios e métodos já empregados na empresa mercantil e inspirados nos chamados clássicos da “administração geral”: antes de tudo Henri Fayol (1981), mas também Frederick Taylor (1978), Elton Mayo (1972), Chester Barnard (1966) e muitos outros.

Esse conteúdo de Administração e de Administração Escolar foi de enorme importância mais tarde, quando precisei fazer a crítica de ambos. Foi o conhecimento profundo e extensivo dessa teoria que me proporcionou condições de analisá-la apropriadamente, visando a sua superação. Mas, para o momento, enquanto eu me apropriava desse conhecimento, avançava também em mim certa frustração. Embora eu

estivesse longe de poder fazer-lhe a crítica teórica, eu percebia que não era isso que eu queria como pauta de minha ação social. Eu não queria ser esse pacato diretor de escola, ocupado em aplicar princípios, normas e métodos pretensamente adequados à manutenção das coisas funcionando, de acordo com o que sempre foi. Afinal, a monotonia de viver a aplicar essas normas “administrativas” não era nada mais criativo ou interativo socialmente do que as formulazinhas para resolver questões matemáticas das quais eu havia fugido ao optar por Pedagogia.

Isso levou-me paulatinamente a tirar o foco da unidade escolar e voltá-lo para a política educacional mais ampla, o que me induzia a ter maior interesse em outra disciplina muito importante em minha travessia, a Economia da Educação. O docente era o Prof. Roberto Moreira, grande entusiasta da teoria do Capital Humano. Certamente, seus horizontes teóricos, como o da maioria dos que se dedicavam ao assunto, não ultrapassavam os estreitos limites do liberalismo econômico. Ainda assim, ou até mesmo por isso, seu estímulo e orientação para compulsar a vasta bibliografia sobre o tema foi de muita valia para que eu pudesse depois, com conhecimento de causa, proceder a sua crítica e perceber sua ticanhez medonha à luz da teoria científica do valor de Karl Marx.

Ao mesmo tempo em que frequentava a graduação, eu acumulava dinheiro em minha lucrativa atividade profissional, preocupado em fazer um fundo com o qual pudesse contar quando tivesse que me transferir para uma ocupação menos rendosa. Desde que ingressei na Cerâmica Weiss, em alguns meses eu já deixava a pensão da D. Clementina no Bixiga e alugava um apartamento na Vila Buarque; em pouco mais de um ano eu tinha um carro e em três anos comprava um apartamento novo de três dormitórios em Moema e continuava com perspectiva de ganhar muito dinheiro.

Com o desencanto a respeito da função de diretor de escolas e diante das vastas perspectivas teóricas alcançadas com os bons

mestres do Curso de Pedagogia, passei a ver com bons olhos a opção de seguir a carreira universitária. Dialogando com meus professores mais graduados, eu percebia que ganhavam muito menos do que eu, mas o suficiente para terem uma vida digna. Ponderei que nessa condição eu poderia fazer algo que gostava e que se ligava com o social. Afinal, não era menos do que sempre sonhei, desde meus tempos de infância pobre, para ter uma vida digna e feliz. Com isso em mente, tão logo conclui o Curso de Pedagogia, prestei concurso e fui aprovado para ingresso na Pós-Graduação da própria Feusp, tendo como orientador o Prof. José Augusto Dias.

#### 4 Vendedor, mestre, pesquisador

No mestrado, iniciado em 1974, procurei afastar-me da pasmaceira teórica administrativa, dirigindo-me ao tema das políticas educacionais, o que acabou resultando em minha dissertação *O sistema regular de ensino e a formação de recursos humanos, no Brasil*. Como se pode perceber, a expressão “recursos humanos”, aí, já denuncia a matriz teórica liberal marginalista que foi seguida. Vindo da graduação encharcado pela ideologia do Capital Humano, no mestrado eu só fiz intensificar e expandir meus estudos a respeito. Não só dei seguimento ao exame da bibliografia econômica dedicada especificamente à educação, mas também procurei adquirir uma boa base de Economia (marginalista, é claro), para a qual contei com o incentivo e a orientação simpática, agradável e competente do Prof. Antônio Carlos Coelho Campino. Cursei, no Instituto de Pesquisas Econômicas da USP (IPE-USP), a disciplina “Análise dos Recursos Humanos I”, que ele ali ministrava, e, inspirado no extenso manual *Introdução à análise econômica* de Paul A. Samuelson (1975), dediquei-me intensivamente a estudar a Economia do ponto de vista liberal. Passei a entender quase tudo de economia marginalista, mas praticamente nada de Economia verdadeiramente, como ciência que estuda a produção e a distribuição da riqueza na sociedade. Era como se, procurando

inteirar-me dos estudos mais atuais de Astronomia, estivesse na verdade aprendendo as artes da mais chinfrim Astrologia.

Eu me sentia seguro nessa “teoria”, por um lado porque não tinha contato com nada crítico para confrontar, por outro porque estava na companhia dos mais proeminentes economistas, entre eles, Gary S. Becker (1968) e Theodore W. Schultz (1961, 1973), autoridades máximas da teoria do capital humano e futuros ganhadores do Nobel. O irônico de tudo é que meu primeiro trabalho publicado (Paro, 1976) constitui uma verdadeira cartilha desse modo econômico de pensar. Muito resumida e esquematicamente, afirma-se: 1) Economia é a ciência que trata de “recursos escassos e necessidades múltiplas”; 2) o valor econômico é produzido como resultado de três fatores: terra, trabalho e capital; 3) Um quarto fator – justificado pelas pesquisas que identificaram uma variação no crescimento econômico mais que proporcional a esses três fatores – seria o investimento em capital humano. Ponto.

Certamente isso beira ao ridículo. Mas para mim, naquela ocasião, parecia – como ainda parece para a quase totalidade dos economistas e da população mundial – tão cristalino e verdadeiro quanto testemunhar diariamente o Sol fazendo sua volta ao redor da Terra, mesmo após Copérnico, Galileu e muitos outros terem desmascarado essa ilusão. Hoje sei que essa fantasia marginalista só era possível manter-se na academia (até hoje!!!) – depois de mais de um século que Marx desvendou as leis do valor – por conta da força e do poder do capital em cultivar a ignorância econômica em seu favor.

Minha dissertação foi aprovada com distinção por uma banca da mais alta competência (José Augusto Dias, Aparecida Joly Gouveia e Antônio Carlos Coelho Campino) e pouco tempo depois acabou se tornando meu primeiro livro publicado (Paro, 1979).

\*\*\*

Desde 1975 eu já trabalhava no Departamento de Pesquisas Educacionais (DPE) da Fundação Carlos Chagas (FCC), onde iniciei como auxiliar de pesquisa com bolsa da Fundação Ford a convite da Profa. Bernardete Angelina Gatti. Até hoje não sei o que a levou a apostar naquele sujeito rebelde que fora seu aluno de Estatística, no Curso de Pedagogia, conhecido de todos por suas atividades na diretoria do Centro Acadêmico e representante discente junto à Congregação e ao Conselho do Departamento, mas que nunca tivera qualquer atividade na área da educação. O certo é que assim foi, e aí eu permaneci realizando pesquisas em educação por 18 anos – só saindo em 1993, para assumir o regime de tempo integral na USP – sempre sob a orientação e o manto protetor dessa pessoa maravilhosa chamada Bernardete Gatti, a quem eu acabei adotando carinhosamente como minha madrinha. Foi com ela que aprendi de fato a fazer pesquisa. Seu rigor, sua objetividade e seu espírito crítico, sempre de uma forma acolhedora e transparente, foram decisivos para meu aprendizado e formação na busca segura do real, pela via da ciência. Lamento ao pensar que muito poucos são os docentes universitários na área educacional que tiveram a sorte que eu tive de contar, em sua carreira acadêmica, com uma instituição como a FCC para aprender a fazer pesquisa.

Especialmente a partir da transferência para o novo prédio da FCC na Av. Francisco Morato, eu sentia um inconveniente em permanecer presencialmente no DPE. A acomodação em baia individual cercada por divisórias de meia altura, numa espécie de escritório panorâmico, dificultava a concentração em virtude das conversas que se davam nas baias em redor. Além disso, para dar conta de todas as atividades e obrigações nas três instituições em que trabalhava nesse período, e levado por meu espírito “eficientista” de promover a máxima racionalização do trabalho, eu passava a maior parte de meu tempo trabalhando em casa, muitos anos antes da popularização do *home office*. Além disso, nas poucas vezes que ia à FCC, eu passava a maior parte do tempo na sala da superintendência, trocando ideias e conversando

prazerosamente com outra figura maravilhosa chamada Lólio Lourenço de Oliveira. Com isso, minha baia estava quase permanentemente vazia, o que, segundo consta, costumava incomodar algumas colegas. A estas consta também que Bernardete Gatti, que era chefe do Departamento, respondia que o que importava não era minha presença na FCC, mas a dedicação e a competência com que eu realizava meu trabalho e que, aliás, eu era o único que apresentava os relatórios no prazo combinado, sem jamais “furar” os cronogramas.

\*\*\*

Em 1978, ano da conclusão do mestrado, eu continuava exercendo minha função de representante comercial autônomo. Os negócios iam de vento em popa e o próximo passo seria instituir uma empresa de vendas explorando vários vendedores e ganhando muito dinheiro. Seria trabalhar para ficar rico e eu queria trabalhar para ficar culto. Meu interesse era a erudição e o envolvimento com os rumos da sociedade. Por isso, avalei que o que tinha acumulado daria para, a partir de então, viver apenas da academia e encerrei minhas atividades mercantis. Com o salário que recebia da FCC, onde assumira a função de Pesquisador Júnior, empenhei-me em buscar alguma faculdade, mesmo privada, que se dispusesse a me dar o emprego de professor.

Naquela época, era muito comum o exercício da docência no ensino superior apenas com o título de graduação. Mesmo na USP, no Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação (EDA), no qual eu defendera meu mestrado, havia vários professores nessa condição. O sistema de contratação (em caráter temporário) era o mais democrático possível, prevalecendo o critério do QI (quem indica). E quem indicava, em última instância, era o chefe do departamento, no caso do EDA, o Prof. Moysés Brejon que, ainda durante minha graduação, me assegurara que tinha intenções de me “indicar” para a função tão logo eu

ingressasse no mestrado. Mas, passados todos esses anos, nada de o tal convite surgir no horizonte. Várias pessoas apenas com o título de graduação já tinham sido “indicadas”, inclusive um colega que sequer tinha conseguido ingressar na pós-graduação, mas o meu “convite” não saía.

A “indicação” acabou se concretizando só em 1980, com a mudança da chefia do EDA, resultante da ida do Prof. Brejon para a direção da Feusp. Acontece que as tais indicações, segundo tudo indicava, estavam com seus dias contados pois, em breve, o EDA poderia ter de fazer concurso público, com o risco de os atuais docentes perderem suas vagas para os mais capacitados que prestassem concurso. Todos sabiam e, em especial o Prof. Brejon, que, em havendo concurso, ninguém no corpo docente em regime provisório teria cacife para concorrer comigo, com título de Mestre, um livro publicado, com doutorado em andamento, pesquisador na FCC e professor na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), em contraste com seus “indicados” que nem o mestrado tinham ainda concluído. O Prof. José Carlos Melchior, figura maravilhosa, que torcia por mim, conta que ele pessoalmente pressionou o Prof. Brejon, dizendo-lhe que era melhor eu entrar agora como amigo, do que depois como inimigo. Diante disso, ficou estabelecido que o próximo a ser convidado pelo novo chefe de Departamento, Prof. José Augusto Dias, seria eu. Prof. José Carlos Melchior revela que a principal razão por que Brejon não me indicou antes é porque ele achava que eu era comunista. [Havia duas outras pitorescas razões (fictícias), mas eu só as posso revelar nas rodas de boteco.] O patético é que ele se manteve pusilânime durante sete anos, acreditando, por meu inconformismo e extroversão, que eu fosse comunista, e só decidiu convidar-me no exato momento em que eu me tornava comunista de fato. Também na academia, de vez em quando, a gente pode se aproveitar dessas ignorâncias da direita.

Coisa semelhante e também curiosa aconteceu com a queridíssima Lisete Arelaro, que, anos

depois, foi a primeira a entrar no Departamento prestando um concurso de ingresso. Na ocasião de sua aceitação, fui consultado, como pessoa de confiança (que já era comunista mas eles não sabiam), para saber se ela era “confiável” em termos “ideológicos”. Ironias da mediocridade que campeia em vastas áreas da universidade.

## 5 Docente, afinal

Somente em 1978, com 33 anos, comecei de fato a exercer a docência, mas ainda de maneira informal, sem qualquer vínculo empregatício. As faculdades e cursos de Pedagogia particulares aos quais eu havia enviado meu curriculum vitae não realizaram nenhum chamado. A oportunidade docente surgiu de modo singular. Nesse ano, foi aberto concurso para o cargo de diretor de escolas do magistério público paulista e a bibliografia básica de Administração Escolar divulgada já me era familiar. O texto principal era o livro reeditado de Querino Ribeiro (Ribeiro, 1978), e o Colégio Claretiano convidou-me para ministrar aulas sobre seu conteúdo no cursinho preparatório por ele organizado. Aceitei incontinenti e percorri todo o Estado de São Paulo ministrando aulas em que eu esmiuçava as ideias do autor contidas na obra que, como sabemos, eram inteiramente alinhadas à aplicação, na escola, da administração geral, digo, mercantil. Embora eu ainda não dispusesse dos poderosos elementos críticos de análise aos quais só fui ter contato mais tarde, no doutorado, com a apreensão do materialismo histórico de Marx e Engels, a essa altura eu já tivera contato com textos críticos sobre educação que extrapolavam os limites do liberalismo feuspeano. A década de 1970, como todos sabemos, fora pródiga na produção de obras questionando a escola capitalista, e eu já lera as então recentes obras de Luiz Antonio Cunha (1975), Bárbara Freitag (1977), Manfredo Berger (1976), Mirian Jorge Warde (1979) e outros. Por isso, era inevitável que eu adotasse uma postura crítica ao expor as ideias do livro. O sucesso foi enorme.

A primeira aula – minha estreia como docente, portanto – foi em Campinas-SP. Uma classe apinhada assistiu atenta a minha exposição e me surpreendeu com palmas ao final. Aquilo para mim foi a glória. Eu nunca tinha visto uma aula ser aplaudida. Fiquei emocionado e estimulado. Outra emoção, neste mesmo curso, se deu em São Paulo, capital. Numa das aulas, tive a surpresa de ter na plateia a presença de Neusa Paro, uma prima, que tinha sido minha professora no cursinho de admissão ao ginásio, no interior, e que se identificou mostrando-se orgulhosa por estar aprendendo de um seu ex-aluno.

No início do ano seguinte, já com meu primeiro livro em vias de publicação, surgiu, pela mediação de um amigo, a oportunidade de dar aulas de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus no Curso de Pedagogia das Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU). Só houve tempo para que eu ministrasse duas aulas, porque, imediatamente a seguir, recebi convite para lecionar na PUC-SP. Isso era mais do que eu poderia esperar em termos de oportunidade para meu início de carreira. Muito mais do que o velho EDA, placidamente acomodado ao seu imobilismo, a PUC-SP, – num período de efervescência política para derrubar a ditadura – era uma das principais instituições do País a liderar o inconformismo e a luta por uma sociedade mais justa. O passar dos anos só veio confirmar, com sobras, o acerto de minha euforia. Primeiro, na graduação – nas disciplinas de Estatística Aplicada à Educação, Orientação de Estágios em Administração Escolar e Análise da Administração Escolar Brasileira – depois, na pós-graduação – com Seminários de Introdução à Pesquisa em Educação e, principalmente, Economia Política da Educação – foram 14 anos de realização pessoal, aprendizado e enriquecimento profissional, mas também muita alegria de aprender e fazer pessoas aprenderem, só interrompidos em 1993, quando tive de optar pelo regime de dedicação exclusiva da USP, para fazer jus à aposentadoria integral, daí a dez anos. No período em que fui docente nas duas instituições ao mesmo tempo, a partir de

1980, não era sem um sorrisinho irônico de orgulho que eu reagia a veladas manifestações de inveja de alguns colegas, que sabiam (mas não sabiam que sabiam) que o pensamento pedagógico da PUC-SP, com Saviani, Miriam Warde, Paulo Freire e outros, estava anos-luz à frente em relação ao do próprio departamento.

Em meus primeiros anos de docência na PUC-SP, vivenciei certo contraste entre o rigor que eu trazia do *etos* feuspeano – e que me fazia ser bastante exigente com relação ao esforço por parte dos estudantes – e certo laxismo vigente no Centro de Educação da PUC-SP, que favorecia a negligência dos discentes com relação ao estudo. Fui duro e muitas vezes intolerante com relação a estudantes que eu percebia não se esforçarem nas leituras e discussões e que acabavam reprovados por mim no final do semestre. Mas, com o passar do tempo e com a intensificação de meus estudos científicos e filosóficos em matéria de educação, convenci-me de que essa falta de empenho nos estudos não se combatia com controles e reprovações, mas sim com aquela postura pedagógica que eu aprendera na função de vendedor.

Essa nova postura era beneficiada não apenas pelo maior conhecimento pedagógico decorrente da compulsão e estudo da bibliografia pertinente e das investigações empíricas que realizava, mas também de uma prática de avaliação de meu próprio trabalho que adotei desde os primeiros tempos de docência. Ao final de cada semestre letivo, em reunião com os estudantes após cada um deles registrar por escrito – sem necessidade de identificação – suas avaliações críticas ao curso que findava, incluindo o desempenho docente, procedíamos ao diálogo franco e aberto em que toda ação discente e docente no semestre era avaliada com análises e sugestões para tornar o trabalho pedagógico mais frutífero nos próximos semestres. Essa prática teve a virtude de produzir em mim uma significativa mudança em termos de comportamento docente. Durante toda minha vida de professor universitário fiz uso desse expediente de avaliação e ainda guardo

arquivadas todas as avaliações escritas daí decorrentes.

Tornei-me mais dialógico e com isso logrei fazer com que os estudantes se apropriassem dos conteúdos com muito maior eficácia. Pude comprovar que o bom desempenho docente aliado ao esforço dos estudantes garantiam de fato o aprendizado de todos, sem que houvesse jamais necessidade de reprovação. A certa altura de minha carreira docente, passei a aprovar os estudantes de graduação no primeiro dia de aula, exigindo apenas que estivessem presentes às aulas e corressem o risco de gostar delas e de, enfim, aprenderem. Ninguém nunca se prevaleceu dessa situação para “passar sem aprender”. Uma única tentativa – entre centenas de estudantes – terminou com a aluna reconhecendo o erro e agradecendo pelo crescimento moral que o fato lhe proporcionou.

Tanto na PUC-SP quanto na USP lecionei variadas disciplinas, desde as mais diretamente ligadas à prática escolar – Estatística, Estrutura e Funcionamento do Ensino, Administração Escolar, Orientação de Estágios, etc. – até as de cunho mais geral, em especial as ligadas aos Fundamentos Econômicos da Educação (graduação) e à Economia Política da Educação (pós-graduação). Em todas elas havia dois componentes teóricos estruturantes, a partir dos quais se dava toda minha prática magisterial: o desvelamento da realidade social visando sua transformação e o papel central da educação nessa transformação. Mas o mais importante, e que perpassava esses dois elementos, era a relação entre o conteúdo teórico por mim trabalhado nesses cursos e a postura prática diante da vida que tal conteúdo suscitava às pessoas que dele se apropriavam. A leitura de Karl Marx e o aprofundamento na compreensão do materialismo histórico, que eu vinha realizando desde o ingresso no doutorado, tinham me propiciado a compreensão da íntima ligação entre a apropriação da realidade e a disposição em contribuir para sua transformação. Portanto, ensinar o materialismo histórico, como eu

fazia em minha prática docente, era arrancar os aprendentes da pseudoneutralidade do senso comum que os mantinha na apatia diante das injustiças sociais e jogá-los frente a frente com a responsabilidade de cada ser humano diante da humanidade inteira. Quando se compreende verdadeiramente as leis que regem o mundo torto em que vivemos não é possível manter-se neutro diante dele sem sentir remorso pela própria apatia.

O corolário dessa afirmação, e que eu via confirmado permanentemente em minha prática, estava na percepção de que a verdadeira compreensão da realidade social só se comprova quando há mudança individual de conduta diante da vida por parte de quem apresenta essa compreensão. Certa vez, ao final do curso, uma aluna rica, filha de pais tradicionais e conservadores – que certamente nos dias de hoje estariam perfilando ao lado dos bolsomínions – agradeceu-me emocionada, dizendo que o conteúdo do meu curso tinha mudado radicalmente sua vida e seu modo de ser. Esse tipo de evento, que se repetiu inúmeras vezes em minha vida acadêmica, vale mais do que todas as comendas, distinções e referências que o cabotismo universitário vive a valorizar e a buscar. São esses episódios que alimentam meu entusiasmo e minha alegria em realizar o “apostolado” tão valorizado em minha infância pela D. Genoveva (minha mãe). Sinto que eu ensinei e que meus discípulos aprenderam, que é tudo o que um mestre orgulhoso de seu trabalho pode almejar como veredicto de sua ação social.

## 6 O longo (e profícuo) doutorado

Ao concluir o mestrado decidi não continuar os estudos pós-graduados na Feusp. Eu queria beber de outras fontes, buscar formas críticas de abordar a realidade. Na área educacional, nesse período, a instituição que sobressaía era a PUC-SP e, aí, o nome em evidência era o de Demerval Saviani, de quem eu nunca tivera referências na Feusp, mas que estava presente em todas as indicações que obtive em minha ávida busca por uma alternativa mais

progressista no campo educacional. Ao conhecê-lo pessoalmente, convenci-me de que ele era o intelectual mais indicado para conduzir-me em caminhos seguros para a construção de uma concepção científica e progressista de sociedade e educação. Sabia não ser fácil ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação: Filosofia da Educação, e que seria mais difícil ainda ter Saviani como orientador, em virtude da imensa afluência de candidatos. Mas, para mim, era isso ou nada. Felizmente fui aprovado no concurso, e fui aceito como seu orientando.

Logo de início, pude perceber que a concorrência fora realmente com pessoas altamente qualificadas e, assim, tive a sorte de contar não apenas com um ótimo orientador, mas também com colegas orientandos com excelente formação e interesse teórico cuja convivência me foi extremamente benéfica. Colegas que futuramente se tornariam educadores proeminentes, como Celso João Ferretti, Gaudêncio Frigotto, Alípio Márcio Dias Casali, José Luis Sanfelice, Selma Garrido Pimenta, Leda Scheibe, Celestino Alves da Silva Jr., José Misael Ferreira do Vale além de outros, e isso sem falar de Lisete Regina Gomes Arelaro que, mesmo sendo doutoranda na USP, não perdia oportunidade de estar presente em muitas das nossas reuniões. Demerval já adotava um sistema com seus orientandos que, além do atendimento individual, incluía também a orientação em grupo em que todos participávamos de discussões e aprofundamentos teóricos. Foi uma experiência fascinante em que todos nós podíamos nos ajudar uns aos outros. Mais tarde, quando me tornei também orientador, copieei *ipsis litteris* esse sistema saviânico que é extremamente produtivo em termos pedagógicos.

Como a quantidade de seus orientandos estava acima dos padrões burocráticos, Saviani solicitou que, temporariamente, alguns estudantes, mesmo continuando a ser *de facto* seus orientandos, fizessem sua matrícula formal com outro docente. Em meu caso, o

vínculo formal se deu com Bernardete Gatti, que de certa forma já me “orientava” na FCC e que também era docente da Pós-graduação da PUC. Ao fim, o temporário virou permanente e eu acabei tendo Saviani como orientador de fato, mas oficialmente (e em certo sentido também de fato) a orientadora era a Bernardete. Sorte minha, pude contar com a bondade e a paciência de ambos, durante os sete anos de meu doutorado.



Reunião da ANPED em 1993 com ex-colegas do doutorado

Isso mesmo. Sete anos para se concluir um doutorado. É que não existia, então, um prazo máximo para conclusão nem eu estava ansioso para me tornar doutor. O que eu queria era aprender muito e apresentar uma tese de excelência. Nesse mesmo período, realizei nada menos do que três pesquisas sobre custo-aluno no DPE da FCC. A primeira delas financiada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, publicada em livro (Paro, 1981b), acabou constituindo a primeira pesquisa de custo-aluno envolvendo todo um sistema público de ensino no Brasil. Sua metodologia não se resumia a meros cálculos contábilísticos, mas em pesquisa de campo mesmo, envolvendo uma vasta equipe de auxiliares de pesquisa coletando dados empíricos em todos os recantos do Estado. Talvez por isso, sua referência continua sempre presente nos estudos sobre custo-aluno que se fazem ainda hoje. Como eu já tivesse concluído os créditos de disciplinas, fui instado várias vezes por colegas para apresentar um dos relatórios dessas pesquisas como tese e concluir de vez o doutorado. Recusei sempre, afirmando que eu tinha uma tese em mente e que sua elaboração seria o

resultado do aprofundamento dos estudos e das pesquisas teóricas que eu continuava a desenvolver.

Os créditos de disciplinas se distribuíram num complexo rico e variado. Para meu desenvolvimento intelectual e para a elaboração da tese, destacaram-se os estudos que fizemos de Antonio Gramsci e de Karl Marx. Contribuiu para o bom aproveitamento o fato de que todo o grupo estava interessado na apropriação e aprofundamento das contribuições teóricas desses dois autores. De Gramsci – como subsídio para as reflexões sobre a relação entre educação e sociedade – examinamos praticamente toda sua obra, sob a supervisão de Saviani. De Marx, embora procedêssemos a incursões em várias de suas obras, o cuidado maior foi com *O Capital*. Para isso, contamos com a boa vontade do Prof. Antônio Joaquim Severino que, com toda humildade, mesmo confessando nunca ter lido *O Capital*, aceitou a proposta do grupo de transformar sua disciplina na atividade de leitura, fichamento e discussão dessa obra magna da humanidade. Terminado o semestre, boa parte do grupo continuou com as leituras e reuniões, procurando se apropriar o mais possível do conteúdo da obra.

Meu encontro com o pensamento marxiano, especialmente com sua obra máxima, *O Capital*, foi fascinante. Sair do torpor ideológico (no sentido de falsa consciência) da concepção econômica marginalista para ingressar no dinâmico domínio do conhecimento e da consciência das leis sociais que regulam concretamente o modo de produzir a vida no capitalismo, a partir da teoria científica do valor de Karl Marx, é uma experiência só possível de ser compreendida em sua plenitude por quem por ela passou. A clareza, a racionalidade, a lógica, a supra valorização do pensamento vivo e revelador, tudo isso transpirando um anseio de justiça social e relações de igualdade entre os homens, era tudo o que eu precisava para avançar em meu esforço de apropriação do real social e educativo. Certamente não caberia nestas “mal traçadas linhas” tentar dar uma visão sequer aproximada da riqueza

teórica que seu pensamento me proporcionou. De qualquer forma, é certo que, mesmo quando não declarados, suas ideias, seu modo de pensar e sua ciência esteve sempre presente em tudo que produzi em termos teóricos a partir de então.

Desde o contato com as primeiras páginas d'*O capital*, já pude fazer algumas constatações prosaicas, as quais, com o passar do tempo, só se fizeram confirmar. Uma delas foi a forma clara de expressão e a facilidade de leitura. Nada do Bicho Papão que eu ouvira dizer sobre o caráter obscuro e sobre a tremenda dificuldade de se compreender o pensamento de Marx. Outra verificação foi a concretude do assunto tratado e a familiaridade que eu sentia com relação aos temas examinados, sem os pretenciosos e etéreos voos “teóricos” e abstrações vazias da economia liberal, que só fazem o leitor se apartar de sua própria realidade. Mas a constatação mais importante foi a enorme quantidade de equívocos e mal entendidos a respeito da teoria científica do valor de Marx, propalada tanto por seus adeptos quanto por seus detratores. É verdadeiramente impressionante o número de asneiras e afirmações absurdas que se atribuem a Marx sem ele jamais tê-las dito. Descobri, com o tempo e a convivência acadêmica, que a imensa maioria dos intelectuais que se dizem marxistas provavelmente jamais leram *O Capital*. Alguns dos equívocos mais comuns e mais dramáticos examinei em meu livro *O Capital para educadores* (Paro, 2023), e ainda hoje não é incomum ver ou ouvir algum renomado intelectual “marxista” (economista, sociólogo, filósofo, político, educador, etc.) soltar alguma pérola que denota sua absoluta ignorância da teoria científica do valor. Triste, porque sem a assimilação da espetacular revolução produzida por Marx na compreensão da realidade social, será impossível mudar radicalmente essa realidade para melhor. Continuaremos mergulhados na distopia em que vivemos hoje.

Era esperado que essa riqueza teórica com a qual eu começava a tomar contato acabasse por ter efeitos sobre os rumos de minha tese

de doutorado. O projeto de tese apresentado no concurso de ingresso tinha como objeto de estudo o chamado ensino profissional livre em São Paulo (Paro, 1981a), como uma espécie de continuação de meus estudos de mestrado. Mas Saviani, sabedor de minha formação em Administração Escolar, e diante dos estudos que outros colegas de orientação começavam a realizar, sobre o Orientador Educacional e o Supervisor Escolar, consultou-me sobre a conveniência de eu estudar o papel do Diretor Escolar, tema também carente de estudos críticos a respeito. Na verdade, essa sua tentativa de convencer-me a voltar a estudar administração escolar não demandou muito esforço porque, em contato agora com a teoria do valor, eu já conseguia vislumbrar toda a riqueza de uma reflexão sobre a atividade administrativa desvinculada dos interesses capitalistas. Apresentei, então, o projeto de tese “Diretor escolar, poder político e mudança social”. Mas, ao iniciar sua execução, percebi que, para ser coerente com o que aprendi do materialismo histórico, estudar o papel do diretor de escola básica exigia uma base teórica crítica sobre administração escolar que, na verdade, não existia. Tudo que havia na literatura sobre o assunto era calcado na organização empresarial capitalista, o que em absoluto coadunava com a “mudança social” presente no título do projeto. Impus-me, por isso, a imodesta pretensão de produzir algo que contribuísse para a construção dessa base teórica crítica.

Começava, assim, meu inaudito esforço para executar um novo projeto que veio resultar na tese “Administração escolar: uma introdução crítica”. Era um empreendimento teórico-bibliográfico que, não obstante, fazia farto uso de investigações empíricas sobre a prática escolar, constantes da bibliografia selecionada, bem como se beneficiava das observações e análises feitas em minhas incursões no cotidiano das escolas em minha atividade de orientador de estágios em administração escolar. Foi um longo e denso período de estudo e reflexão teórica, que marcou indelevelmente minha formação e meu percurso teórico-acadêmico.

## 7 Fundamentando uma tese sobre Administração Escolar

Logo no início da análise parecia claro para mim que a teoria da Administração Escolar hegemônica na academia se amparava na Administração Geral, que, na verdade, não era geral coisa nenhuma; era a específica teoria que interessava ao capital. Carecia, portanto, buscar um conceito que fosse verdadeiramente geral, ou seja, que se adequasse a qualquer administração, independentemente do modo de produção ou da relação política que a subsumisse. Algo análogo ao que fez magistralmente Karl Marx com o conceito de trabalho humano em geral. Fiz isso no primeiro capítulo, chamando a atenção para o caráter necessariamente mediador de toda administração, formulando o conceito de administração como “utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” (Paro, 2012, p. 25).

Esse conceito deixava evidente a necessidade de coerência entre meios e fins e expunha a óbvia constatação de que eram estes últimos que deveriam orientar a forma de administrar. Se duas organizações ou instituições têm fins distintos, uma não pode simplesmente copiar a forma de administrar da outra. E os objetivos da empresa capitalista não eram apenas diferentes mas antagônicos aos da escola.

Era preciso, então, para começo de conversa, demonstrar esse antagonismo entre a empresa escola e a empresa capitalista. A propósito, nada contra qualificar a escola, mesmo a pública, como “empresa”, desde que se entenda esse termo em seu sentido geral de uma organização social que busca realizar objetivos com o emprego do esforço humano coletivo. Mas isso de modo nenhum autoriza sua identificação com a empresa *especificamente* capitalista. Tratava-se, em suma, de identificar os propósitos de cada uma dessas empresas, anunciando os objetivos particulares de cada uma delas. Era preciso, num caso, explicitar o modo de produção capitalista – o que procurei fazer no capítulo 2 da tese – no outro, formular uma clara

concepção de educação como emancipação humana – desiderato do capítulo 3.

No capítulo 2, todo ele amparado na teoria científica do valor de Karl Marx expressa em *O Capital*, cabia esclarecer como se processa a apropriação, pelos proprietários dos meios de produção, da riqueza produzida pelos trabalhadores e como isso condiciona o modo de administrar o trabalho, que exige a habituação forçada do trabalhador a essa maneira de produzir a riqueza e ao controle de seus tempos e movimentos pela gerência capitalista. Dito assim, de forma sintética, pareceria fácil a proeza que eu tinha pela frente. Mas não era. Ao meticoloso esforço que eu tinha despendido em estudar profundamente a teoria do valor e em refletir demoradamente sobre a questão administrativa, eu precisava agora acrescentar uma cuidadosa atenção ao tornar pública a conclusão a que eu havia chegado. A teoria do valor era algo pacificamente aceito (e até óbvio) para a ciência, a partir de Marx, mas não o era para a quase totalidade da população e, em especial, para o leitor da área educacional de dentro e de fora da academia, a quem eu pretendia me dirigir. Não seria utilizando chavões marxistas, como costuma acontecer em muitos textos sobre educação e políticas educacionais, que eu conseguiria esclarecer e convencer quem ainda se mantinha no nível do senso comum em termos de conhecimento sobre as leis que regem o funcionamento da sociedade capitalista.

Por isso, esforcei-me ao máximo na forma de expor minhas ideias e, ao final, senti que tinha conseguido. Ao concluir o capítulo, quase não acreditava que lograra escrever com tanta clareza e correção aquilo que aos olhos do mundo parecia tão confuso e difícil de entender. Decidi, então, expor-me ao teste avaliativo de quem era notoriamente conhecedor d’*O Capital*. Aliás, desde o início eu procurava elaborar as ideias e conceitos de tal forma que eles pudessem vir a ser aprovados pelos mais exigentes avaliadores no âmbito do materialismo histórico e da teoria científica do valor. Foi com esse propósito que, antes mesmo da qualificação,

apresentei a tese com os três primeiros capítulos à apreciação de dois mestres no assunto: Paulo Sandroni e Paul Singer. Ambos foram extremamente simpáticos e generosos. Leram atentamente o texto e me estimularam com suas avaliações plenamente positivas, revelando não terem encontrado sequer um único deslize a respeito da teoria do valor de *O Capital*. Outro marxista notável, que oferecia cursos sobre *O Capital* no pós-graduação da PUC-SP e que fez parte da banca de qualificação, foi Octavio Ianni. Ele também considerou impecáveis a clareza e a exatidão do que eu escrevera sobre a teoria do valor.

Algo análogo aconteceu com o terceiro capítulo, em que a exposição do contributo de Antonio Gramsci para a política e a educação exposto na tese foi elogiada e considerada plenamente correta pelos três “avaliadores”, como também o foi pelos demais membros das bancas de qualificação e de defesa. Esse capítulo tinha como escopo apresentar uma concepção de educação e suas potencialidades em termos de transformação social. Para isso o apelo a Gramsci e a seus cadernos do cárcere se fazia obrigatório. A leitura de suas obras durante o curso de pós-graduação foi de fundamental importância para assimilar sua contribuição na compreensão da política e de sua relação com a educação.

A relevância da obra de Gramsci está principalmente na continuidade que ela representa das reflexões de Marx sobre a sociedade capitalista, agora no âmbito da superestrutura, que ele, Gramsci, considera formada pelos planos da “sociedade política” e da “sociedade civil”. Essa contribuição é importantíssima para se compreender o papel da educação, localizada no plano da “sociedade civil”, que é o domínio da persuasão, por oposição ao domínio da dominação direta, característica da “sociedade política”. Sua compreensão supõe certa familiaridade com a obra marxiana bem como o exame detido dos escritos gramscianos. Por isso, também aqui procurei ser didático e esmerar na clareza, deslindando toda a iconografia gramsciana: “sociedade política”,

“sociedade civil”, intelectuais, ideologia, hegemonia, *catharsis*, bloco histórico, etc., etc., numa tentativa de oferecer subsídios aos educadores para compreenderem a força política da educação para a transformação quando pensada em forma não tradicionalista.

A necessidade dessa compreensão se mostra mais evidente quando se sabe de visões contraditórias e polêmicas a respeito do trabalho teórico de Gramsci. Alguns de seus intérpretes (especialmente no meio conteudista), por exemplo, costumam confundir seu conceito de “conformismo” com autoritarismo, o que em absoluto condiz com o pensamento gramsciano, nem faz jus ao conteúdo democrático de seus escritos.

Mas a elaboração do terceiro capítulo não dependia apenas do conhecimento de Gramsci. Era preciso muita erudição pedagógica e eu tive que me esforçar muito para, pelo menos, compensar o aprendizado insuficiente que eu tivera no Curso de Pedagogia da Feusp. Como já afirmei, minha entrada no conhecimento pedagógico não se deu pela via usual da curiosidade e interesse de quem busca formas mais efetivas de ensinar. Foi a reflexão filosófica, sociológica e política, suscitada particularmente pela assimilação da Economia Política marxiana, o que me levou a reconhecer a imprescindibilidade de se conhecer a relação pedagógica em toda sua complexidade e riqueza, para dar sentido a uma verdadeira transformação social.

Determinei-me, por isso, a estudar pedagogia acuradamente – mormente a didática e seus fundamentos políticos, psicológicos, filosóficos, históricos, sociais e econômicos – compulsando uma extensa e rica bibliografia que certamente me ajudou na elaboração desse terceiro capítulo. Tudo isso era necessário para elaborar uma teoria de Administração Escolar coerente, na certeza de que o meio – o administrativo – é que devia fazer-se refém do fim – o educativo – não o inverso, como admitia ingenuamente a Administração Escolar tradicional e como intencional e calhordamente impõem hoje os

interesses mercantis que comandam as políticas educacionais.

Devo registrar, entretanto, que, embora sem comprometer a reflexão que faria a seguir no quarto capítulo, minha concepção de educação e ensino ressentia ainda de um certo caráter conservador, reflexo do chamado conteudismo que predominava naquele momento e que vigorava fortemente em meu entorno. Felizmente, o tempo e a continuidade de minha dedicação teórica ao assunto me permitiram uma considerável evolução nesse pensamento. Os sinais dessa evolução estão presentes, por exemplo, no comentário que introduzi na revisão do livro realizada em sua 17ª edição, fazendo a crítica à concepção de educação como transmissão de conhecimentos.

Reiteradas vezes neste livro o verbo transmitir aparece associado ao processo educativo. Todavia, esse emprego é bastante questionável porque, em educação, não existe propriamente uma *transmissão* do saber, no sentido normalmente atribuído a essa palavra. Na linguagem usual, o termo transmitir supõe a *transferência* de determinado objeto de um lugar para outro ou da posse de uma pessoa para outra. Por conseguinte, o objeto passa a ocupar um novo espaço ou estar de posse de outra pessoa *à custa de* desocupar o espaço anterior ou privar a primeira pessoa da posse do objeto em favor da segunda. Não é assim que acontece, todavia, com o processo educativo.

Aqui a “transmissão” só pode ser aplicada como uma metáfora, que, aliás, deve ser evitada para não se ocultar a peculiaridade da relação pedagógica, confundindo-a com a simples relação de “dar e receber” ou de algo que *passa* de um lugar a outro. Na ação educativa, quando o educando se apropria de determinado elemento cultural (um conhecimento, um valor, uma habilidade, etc.), pela mediação do educador, tal elemento incorpora-se em sua personalidade viva, mas nem por isso para de compor também a personalidade do educador. Ou seja, esse componente

cultural não é *transferido* da posse do educador para a do educando. Trata-se, pois, não de uma *transmissão*, de algo que “passa” de uma pessoa a outra, mas de uma *recriação* de um componente cultural historicamente produzido, como forma, por excelência, de o sujeito construir a própria educação. (PARO, 2012, p. 136, comentário 26)

Hoje sou um acerbo crítico dessa “pedagogia” dos conteúdos. Considero que ela não apenas é conservadora como também contribui para o conservadorismo de professores, bem como de muitos teóricos, discípulos de Saviani, que a utilizam como fundamento de sua recusa ao caráter dialógico (embora diretivo) da relação pedagógica. No contato com educadores adeptos dessa concepção, tanto da prática escolar quanto da academia, vejo confirmar-se e reforçar-se esse conservadorismo docente. Identifico pelo menos três comportamentos equivocados que se arrastam no tempo e que são reforçados por essa crença. Um deles é culpar o insucesso da escola aos alunos porque “não querem aprender” ou aos pais porque não lhes dão educação em casa. Outro é atribuir a desqualificação docente apenas à falta de conhecimentos dos conteúdos (livrescos) por parte dos professores. Finalmente, mas não menos importante, é a conduta dos movimentos de professores que se restringem à luta corporativa por melhores salários, como se isso, *só*, resolvesse, sem a transformação da prática escolar pré-rousseauiana vigente. Alegar que o importante é o conteúdo, menosprezando a forma e até acoimando de espontaneístas aqueles que privilegiam uma alternativa democrática, é uma maneira de empobrecer os próprios conteúdos pois ignora-se que a relação pedagógica é componente inseparável do conteúdo. Ademais, de nada adianta lutar por “conteúdos” revolucionários se não se tomarem medidas e não se adotarem métodos democráticos e eficientes que possibilitam o aprendizado desses “conteúdos”. Muitos se dizem marxistas, mas minimizam o diálogo, sem perceber que o diálogo está no centro da nova concepção de mundo que Marx possibilita.

## **8 Afinal a tese sobre Administração Escolar**

Direto da banca de defesa para o prelo. Foi praticamente isso que aconteceu com a tese elaborada. Na plateia lotada estava o querido José Cortez, da Cortez Editora que, junto com a Editora Autores Associados, já tinham se prontificado a publicar a tese. A defesa foi no final de abril de 1986 e em julho o livro já estava nas livrarias.

A banca examinadora, além de Demerval Saviani e Bernardete Gatti, os legítimos orientadores, e Paul Singer, que não pudera participar da qualificação, contava ainda com Miguel Arroyo, um dos primeiros a escrever alguma coisa crítica sobre o tipo de administração que se praticava nas escolas, e Acácia Zeneida Kuenzer, ex-orientanda de Demerval Saviani e que desenvolvia estudos sobre educação e trabalho. Octavio Ianni, inicialmente previsto para também compor a banca, não pode participar por estar em viagem. A sessão foi bastante animada e não faltou a polêmica entre Arroyo e Saviani que, já então, esposavam concepções de educação e ensino que, embora politicamente engajadas, não eram propriamente coincidentes. Ao fim, a banca, por unanimidade, atribuiu à tese conceito máximo, que comemorei com júbilo, mas consciente de que ela representava apenas o começo da contribuição teórica sobre educação que eu, a partir de então, deveria oferecer à academia e à sociedade. De qualquer forma, essa aprovação pareceu representar, ao fim e ao cabo, uma espécie de prenúncio da aceitação que o livro teria, com sua primeira edição de três mil exemplares esgotando-se naquele mesmo ano, e as outras edições e reimpressões se sucedendo no correr dos anos até os dias de hoje.

Valendo-se dos fundamentos analisados nos capítulos precedentes, o quarto capítulo procura sintetizar algumas generalizações a respeito de uma teoria crítica de administração escolar (ou gestão escolar, que uso aqui como sinônimo) voltada para a transformação social. Assim, vista a administração como

mediação, a necessidade primeira é a explicitação do fim. Na escola, o fim é a educação. A educação é transformadora ao produzir o humano-histórico. Pronto: para ser transformadora, basta à administração cumprir rigorosamente seu papel mediador, isto é, que seja autenticamente administração, mas administração com a especificidade que seu fim lhe confere. Assim, falar sobre administração escolar ou gestão escolar é falar sobre educação.

O estranho é que essa verdade, aparentemente tão óbvia, tenha ficado abafada durante décadas pela tradicional teoria de administração escolar, que propugnava por aplicação de princípios e métodos da administração capitalista na escola. Mais estranho ainda é a omissão dessa verdade pelos atuais aplicadores da razão mercantil na escola, que se empenham em fazer uso de todos os procedimentos eficientes para a produção capitalista, mas que são deletérios à produção pedagógica.

O importante é que esse entendimento do pedagógico como o verdadeiro combustível da administração não parece assim tão estranho aos professores e educadores escolares, permanentemente bombardeados com discursos tecnicistas que atribuem todas as responsabilidades pelo adequado funcionamento da escola às atividades ditas de gestão. Nas inúmeras palestras que realizei e realizo em centenas de cidades pelo Brasil afora, às quais tenho sido convidado para falar sobre gestão escolar, tenho passado mais de 90% do tempo a falar de educação, mas nunca ninguém me acusou de ter saído do tema.

Do ponto de vista da Economia Política marxiana – de modo nenhum desvinculado do ponto de vista educativo – importa analisar o processo de trabalho pedagógico em suas múltiplas determinações, captando sua especificidade diante dos demais tipos de trabalho humano. Se existe algum componente de originalidade teórica em minha tese, este certamente é o mais forte candidato. Não encontrei na literatura examinada – e devo dizer com tristeza que

continuo a não encontrar até hoje – nenhuma contribuição teórica no campo educacional que conseguisse examinar, com radicalidade e rigor, o processo de trabalho pedagógico à luz da Economia Política marxiana, fazendo jus a toda sua riqueza teórica. Muitos trabalhos “marxistas” têm-se mantido num discurso moralista ao qual sempre se presta uma leitura apressada de Marx, sem lograr uma aplicação consistente de seus conceitos ao fato educativo. Tudo indica que não se trata apenas de ignorância do conceito marxiano de trabalho humano, mas também da falta de um conceito de educação que não seja o tradicional senso comum, em que o aluno não trabalha, apenas *sofre* o trabalho do professor.

Essa configuração do trabalho pedagógico que logrei realizar na tese, embora ainda carente dos aperfeiçoamentos que eu acabaria por fazer no decorrer do tempo, acabou sendo de fundamental importância em todo o restante de minha vida acadêmica de pesquisador educacional, inclusive na indução a uma busca mais intensa e qualificada de conhecimentos sobre o fato propriamente educativo, em especial na Psicologia da Educação e da Didática, com Vigotski, Piaget, Wallon, Leontiev, Freinet, Korczak, Pistrak, Makarenko, e inúmeros outros.

Saviani havia tentado uma delimitação do caráter específico do trabalho pedagógico, afirmando, com base em distinção semelhante feita por Marx (1978), que a educação é um tipo de trabalho não material cujo produto é consumido no momento mesmo de sua produção. De início é bom atentar para a impropriedade de se falar em trabalho material ou imaterial, impropriedade que eu também cometo na tese e que depois corrijo na revisão feita na 17ª edição. O que é material ou imaterial é o produto do trabalho, por isso, o mais adequado é falar em produção material e produção não material, como o faz o próprio Marx (1978). Já na tese eu refuto explicitamente essa ideia de Saviani, mas houve quem, por leitura desatenta, ou por não ter-se dado ao esforço de pensar enquanto lia, resolveu colocar-me como simples seguidor do mestre Saviani e não identificar a

superação desse pensamento no corpo do próprio capítulo 4.

Dada a relevância dessa configuração crítica do processo pedagógico, vale a pena sumariá-la aqui em seus pontos essenciais. 1) O processo pedagógico é um processo de trabalho, ou seja, uma atividade adequada a um fim. 2) Como qualquer trabalho, há um objeto de trabalho que, ao final, compõe o produto. 3) O produto é o aluno educado, que passou pela transformação proporcionada pelo processo. 4) O objeto de trabalho é o aluno, que se transforma em sua personalidade viva. 5) Dizer “objeto de trabalho” não é dizer simplesmente “objeto” visto que, como humano-histórico, ele é necessariamente sujeito, ou seja, alguém que aplica autonomamente sua vontade. 6) Dizer que ele “se transforma” é admitir que é um trabalho em que o objeto de trabalho é autor de sua própria transformação, o que já pauta sua diferença radical em relação a qualquer outro objeto de trabalho que “é transformado” por um agente externo, o trabalhador. 7) Em decorrência, como sujeito que é, o aluno só aprende se quiser. 8) Isso exige uma ação política por parte do educador, que precisa levá-lo a querer aprender, ou seja, levá-lo a agir de acordo com a vontade dele, professor. 9) Essa política é necessariamente democrática, pois se faz no âmbito da persuasão, não da dominação. 10) Como coautor do processo, o educando participa do trabalho como objeto de trabalho e como trabalhador. 11) O professor é o trabalhador, mas o produto de seu trabalho não é objetivado materialmente como algo palpável. O seu fazer tem como resultado outro fazer, o fazer do aluno. Este, o aluno, é a mediação para o produto final, o aluno educado. 12) Por isso se pode dizer que o educador não educa, mas propicia condições para que o educando *se* eduque. 13) Como ação política, o trabalho do professor não pode ser forçado, como o trabalho na produção capitalista, em que o motivo da ação do trabalhador (o salário) é extrínseco àquilo que ele produz. 13.1) No caso do professor, seu motivo para trabalhar, não obstante a necessidade do salário, precisa ser o próprio valor de uso a ser produzido.

13.2) No primeiro caso, tem aplicação a gerência, ou seja, o controle externo do trabalho. 13.3) No segundo caso, a gerência não faz sentido. O que se impõe é a coordenação democrática do esforço humano coletivo.

Qualquer incompatibilidade dessa concepção com a tradicional educação “bancária” não é mero acaso. Nada estranho também se ela estiver de acordo e conseguir abrigar todo o desenvolvimento recente das ciências da educação.

## 9 Rumo às pesquisas empíricas

A tese acabou servindo, em boa medida, como uma espécie de mapeamento teórico passível de ser desenvolvido e aprofundado em futuras pesquisas empíricas. A primeira delas originou o livro *Escola de tempo integral: desafio para o ensino público* (Paro et al., 1988), em coautoria com Celso João Ferretti, Cláudia Pereira Vianna e Denise Trento R. de Souza. O trabalho de campo examinou a prática diária de duas experiências então em andamento – um Centro Integrado de Educação Pública (Ciep), no Rio de Janeiro, e um projeto de extensão do período escolar diário, implementado em Assis-SP, e subvencionado pelo Programa de Formação Integral da Criança (Profic).

O texto analisou criticamente o discurso então vigente sobre a extensão diária da escolaridade, apresentando sugestões e apontando equívocos que se rebatem no chão da escola com prejuízo para os educandos. Revisitando esse trabalho à luz da situação atual em que continua em pauta o desafio de uma educação verdadeiramente integral, parece que tudo continua igual, principalmente os equívocos. E o principal deles é propor, para um problema educacional, soluções que em nada enriquecem a dimensão educativa. Assim, buscam-se alternativas que contemplem apenas a necessidade imediata dos pais – que precisam trabalhar para o capital – ao mesmo tempo em que atendem ao interesse estratégico desse próprio capital –

que precisa dos pais para serem explorados (também em tempo integral), oferecendo-lhes emprego, ou nem isso, já que a moda agora é torná-los “empreendedores” de sua própria miséria. Em vez de dar condições para pais e mães ficarem com seus filhos e contribuírem para uma verdadeira educação integral que não seja aquela que os trancafia numa escola ultrapassada e enfadonha, procura-se dar a seus filhos apenas mais tempo da mesma escola, ou seja, mais do mesmo, para que eles não se tornem um problema social (ficando na rua), nem um problema econômico (roubando o precioso tempo dos pais que precisam ser explorados).

A pesquisa seguinte foi um estudo de caso de natureza qualitativa, realizado numa escola pública estadual de ensino fundamental localizada na periferia da cidade de São Paulo. O título era “Participação Popular na Gestão da Escola Pública” e tinha como fim o exame das potencialidades e dos obstáculos que se interpõem à participação da comunidade nas decisões da escola.

Como sabemos, o estudo de caso se ampara na suposição de que, se o bolo é homogêneo, você não precisa comer o bolo inteiro para saber seu sabor: basta um pedaço. Mas a questão da homogeneidade aqui é decisiva. Por isso, ao tomar uma única escola para estudar problemas envolvendo todo o sistema de ensino, estamos supondo que aquela unidade escolar é produto de múltiplas determinações sociais, econômicas, políticas e culturais que estão mais ou menos presentes em todas as unidades de tal sistema. Certamente, cada escola é diferente das demais em inúmeros aspectos; por isso, o poder científico do estudo de caso se reforça quando consegue captar com êxito aquelas questões e características que são produtos de determinações comuns aos demais estabelecimentos da mesma rede.

Diante desse quadro, o tipo de pesquisa que eu me propunha realizar pressupunha não apenas um consistente conhecimento teórico prévio do tema em estudo, mas também a aplicação de uma metodologia investigativa que

propiciasse a apropriação com o maior apuro possível dos fatos e relações que se davam no dia a dia da escola. Minha opção, nesta e nas demais pesquisas que tiveram como objeto de estudo específico a escola, foi pela investigação de caráter etnográfico, nos termos propostos pelas pesquisadoras do Departamento de Investigaciones Educativas do México, Justa Ezpeleta, Elsie Rockwell e Ruth Mercado (Ezpeleta; Rockwell, 1986, Rockwell; Mercado, 1986). Isso redundou numa prática investigativa extremamente enriquecedora, não apenas pelo ganho na perscrutação do real, no cotidiano escolar, mas também por meu aprimoramento na realização de pesquisa de natureza qualitativa.

O que é de particular importância nesse tipo de pesquisa – e que muitos investigadores do cotidiano escolar não costumam levar em conta – é o cuidado com o aperfeiçoamento permanente dos métodos de coleta e tratamento de dados relativos a entrevistas e observações, bem como com o treinamento constante de auxiliares e assistentes de pesquisa que compõem a equipe de investigação. Em vista disso, sempre tive um carinho especial com o trabalho de campo, procurando aperfeiçoar a forma de obtenção dos dados e de realização das entrevistas, de modo a propiciar um ambiente de camaradagem e confiança favorável às relações entre investigadores e investigados. Também a costumeira forma burocrática de gravação de entrevistas procurei superar adotando um procedimento em que os próprios entrevistadores transcreviam suas gravações, acrescentando comentários e informações sobre a fala e sobre o que vivenciaram no momento de interlocução.

Todo esse esmero mostra-se muito gratificante quando o vemos refletido na avaliação que fazem os leitores das publicações decorrentes dessas pesquisas. Isso não apenas por parte dos pares na academia e nos congressos sobre educação, mas destacadamente por professores, professoras e educadores escolares em geral. Sem falar nos pais e no público leigo, quando acontece de terem acesso a um escrito técnico sobre a educação

e a escola. No caso desta pesquisa em particular, sua repercussão serviu de anúncio do que aconteceria com todas as demais que realizei sobre a escola pública no que diz respeito a sua fidelidade e pertinência ao que se passa no dia a dia escolar. Seu relatório deu origem ao livro *Por dentro da escola pública*, que foi lido em todo o território brasileiro. Em minhas viagens pelo Brasil afora, leitores e leitoras do livro vinham me agradecer, elogiar e revelar a semelhança do que ali era apresentado com suas realidades escolares, a ponto de me perguntarem quando é que eu tinha ido a sua escola para poder retratá-la de forma tão fiel.

Isso evidencia como, numa escola singular, incrustada num bairro pobre da periferia paulistana, podem-se captar os mesmos problemas, lutas, apreensões, esperanças, “grandezas e misérias”, no dizer de Maria José Garcia Werebe (1994), encontradas noutra unidade escolar localizada a mais de mil quilômetros de distância, no interior de Roraima ou no extremo sul do Rio Grande do Sul.

No que diz respeito especificamente aos objetivos da pesquisa, relacionados portanto às potencialidades e obstáculos que se interpõem à participação na escola, o relatório apresentou os condicionantes internos e externos dessa participação. De forma sumária, os internos são: a) os vários interesses de grupo dentro da escola; b) as condições objetivas em que se dá o trabalho na unidade escolar; c) os condicionantes institucionais, que dizem respeito à forma de organização do trabalho e à distribuição da autoridade no interior da escola; e d) os condicionantes ideológicos, destacando-se a visão da escola sobre a comunidade e sobre a participação. Também de modo sintético, os condicionantes externos à participação são: a) as reais condições de vida da população e a medida em que tais condições proporcionam tempo, condições materiais e disposição pessoal para participar; b) a visão das pessoas sobre a validade e a possibilidade de participar; c) os mecanismos coletivos, institucionalizados ou não, presentes em seu

ambiente social mais próximo, dos quais a população pode dispor para encaminhar sua ação participativa.

Fico feliz de constatar que essa espécie de mapeamento dos condicionantes da ação política na escola venha sendo utilizado por outros pesquisadores que estudam a participação na escola. Mas os texto, que acabou resultando em minha tese de livre-docência aprovada na Feusp em 1991, foi muito além da análise da participação popular na escola. Eu tive que fazer uma completa radiografia de tudo o que ocorre na escola e isso foi pormenorizadamente detalhado na tese. Por isso, já na banca, seus membros me sugeriram que, ao publicar o livro, mudasse seu título *Participação popular na gestão da escola pública* para algo mais abrangente para ficar mais fiel a seu conteúdo. Daí o título do livro: *Por dentro da escola pública*.

## 10 Pesquisas e mais pesquisas

Quando se fala em gestão escolar democrática, um dos personagens mais proeminentes é o diretor de escola, e um dos problemas mais candentes é seu processo de escolha e provimento. A tese de doutorado já assentava bases para conduzir essa discussão, pois ao destacar o caráter democrático da coordenação do esforço humano coletivo, condicionado pelo fim a que a escola devia propor-se, supunha certamente que a forma de escolher a personagem responsável em mais alto grau por tal coordenação não deveria estar alheia a essa determinação democrática. Em 1991, me dispus a examinar o assunto em profundidade e realizei pesquisa que analisou comparativamente experiências de eleição de diretores em vários sistemas de ensino do País e que acabou resultando no livro *Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia* (Paro, 1996).

As conclusões do estudo apontaram claramente para o processo eletivo como o mais adequado para a escolha do diretor de escola básica, e definitivamente preferível ao concurso e à nomeação política pura e

simples. O concurso não garante nada de democracia pois o provimento ao cargo não leva em conta a vontade dos envolvidos no trabalho da escola, que irão “sofrer” a direção do escolhido com base num concurso que, envolvido numa falsa aura de moralidade, supostamente comprova a competência técnica do escolhido. A competência técnica exigida de um bom diretor é sua competência pedagógica, que se supõe aferida – aí sim, com a exigência do concurso público – quando de seu ingresso como professor, e que se desenvolve nessa mesma prática. Do diretor, o que se precisa em acréscimo tem a ver com sua “competência” política, que só pode ser aferida por um processo eletivo. Um líder só ganha autêntica legitimidade com a aceitação dos liderados.

A nomeação por pura indicação política também não se adequa à democratização da gestão porque o provimento depende dos políticos no poder naquele momento, não da vontade do pessoal escolar. Suas únicas “vantagens” em relação ao concurso são, por um lado, que ele é antidemocrático e parece antidemocrático, deixando as contradições à mostra e não escamoteando a realidade como faz o concurso, e, por outro, que, não sendo vitalício, em cada nova eleição para o executivo da unidade federativa correspondente, corre-se o risco de vir um diretor melhor como resultado da mudança de partidos no poder.

No sistema público paulista já é de longa tradição a adoção do concurso como forma de selecionar os diretores. Isso leva a que grandes contingentes tanto de diretores quanto de professores sejam inteiramente contra qualquer tipo de eleição democrática de dirigentes escolares. Os primeiros, por medo de perderem seus cargos e, os segundos, porque confiam mais na meritocracia do que na democracia e acham que é mais fácil virem a ser diretores por seu esforço pessoal, estudando para um concurso, do que politicamente, pelo exercício da democracia.

Essa ojeriza a processos democráticos de escolha às vezes se torna tão absurda que leva

os opositores da eleição a discriminarem quem defende posições contrárias às suas. Algo semelhante a isso deve ter levado a que certa associação de diretores do estado de São Paulo, que até então era sempre simpática a mim e me convidava para proferir palestras e conversar com grupos de diretores sobre a democratização da gestão escolar, a partir do momento que ficou pública minha defesa da eleição, mudou sua conduta passando a se comportar de modo hostil a minhas ideias e a mim pessoalmente. Quer dizer, democracia, sim, desde que não interfira nas relações de poder. (!)

Certa feita, estando em vias de apresentar, ou tendo já apresentado, à Assembleia Legislativa, um projeto de lei para instituir a eleição de diretores, um deputado estadual convidou-me para fazer uma palestra sobre o tema. Aceitei, na condição de que eu iria para apresentar minhas ideias e discuti-las com aqueles interessados cientificamente no tema. Não aceitaria debater com entidades ou pessoas preocupadas sectariamente apenas com seus interesses corporativos. Proferi a palestra, com o Auditório Franco Montoro apinhado de gente. Depois fui saber que se tratava de representantes de entidades de bairro e outras associações e movimentos sociais da cidade. A exceção estava por conta de um grupinho de sete ou oito indivíduos galhardamente trajados com o uniforme da tal associação de diretores do magistério paulista.

Ao terminar minha fala, intensamente aplaudida pela outra parte da plateia, como um componente da mesa se declarasse membro do sindicato estadual dos professores, o tal grupinho, que se dizia componente da diretoria da entidade de diretores, achou-se no direito de compor também a mesa, no que foram atendidos, sem solicitação de minha anuência e ao arrepio do que tinha sido previamente combinado. Dois deles tomaram lugar na mesa e, como era de esperar, passaram a tecer críticas (infundadas, como também era de esperar) a tudo a que eu havia dito. Houve um mal-estar na plateia. Mas, não se contentando com isso, passaram também a me ofender pessoalmente, já que a indignação

de seus argumentos não logrou êxito. Protestei e fiz menção de retirar-me. O deputado tomou então a palavra, pediu-me desculpas por, na intenção de ser democrático, ter faltado com nosso acordo. Fez severas críticas aos componentes do grupo, colocando-os em seu devido lugar. Mas eles não se conformaram com as regras civilizadas (o que já era também de esperar) e tiveram que ser literalmente enxotados do recinto. É preciso ressaltar que esse comportamento é da diretoria (ou diretorias que se sucedem) da associação, não dos diretores e diretoras escolares que, pelo menos em sua imensa maioria, continuam a dedicar-me um carinho que é plenamente correspondido.

É certo que hoje já nem dou tanta ênfase à discussão dessa questão, visto que meus estudos apontam para uma superação da atual escola autoritária, que exige medidas muito mais radicais do que simplesmente mudar a forma de escolher o diretor. Não vejo por que uma escola verdadeiramente democrática, ou seja, radicalmente coerente com o tipo de trabalho que realiza, tenha necessidade de um diretor personificado num único indivíduo.

Por exemplo, na investigação seguinte, realizada entre 1996 e 1998, que resultou no livro *Qualidade do ensino*: a contribuição dos pais (Paro, 2000), pesquisei uma unidade escolar em que não existia, na prática, um único diretor, que mandava e desmandava a seu bel prazer, assumindo todas as ações e responsabilidades da escola. A diretora que detinha o cargo formal e que, não por acaso, fizera parte da equipe de Paulo Freire, Secretário de Educação na administração municipal anterior, resolveu “governar” a escola dividindo, de fato, suas atribuições e responsabilidades com o vice-diretor e com as duas coordenadoras pedagógicas, formando uma espécie de conselho diretivo, que se responsabilizava em conjunto pela direção escolar.

Essa pesquisa ilustra ideias relativas à gestão que vão na direção do que eu já vinha desenvolvendo em outros escritos e estudos, a respeito da gestão escolar. Se a administração

é mediação, se o objetivo da “empresa” administrada (escola) é essencialmente democrático (a formação do humano-histórico), não há por que instalar-se um tipo de gestão que negue tudo isso, adotando um diretor que detém toda autoridade para controlar heteronomamente o trabalho alheio, mas que não tem nenhum poder diante do Estado a quem ele pode servir sem necessariamente atender a vontade de seus comandados.

É preciso um tipo de gestão em que o poder seja democrático e se dilua entre todos os trabalhadores e usuários da escola, que são a verdadeira razão de ser do trabalho aí desenvolvido e do produto aí gerado. Essa proposta foi objeto de estudo em outras pesquisas minhas e a tenho abordado em pormenores em vários trabalhos escritos. Para dizer bem sucintamente, ela consiste na adoção de uma direção colegiada, composta por três ou quatro coordenadores, com comprovado exercício do magistério, ao qual tenham sido providos por concurso público. É preciso ter claro que aqui se trata especificamente de *direção* colegiada, não genericamente de *gestão* colegiada, como muitos defendem, em que existe um conselho escolar, que, por mais deliberativo que seja, não tem poder de alçar-se acima da direção, que continua monocrática, nas mãos de uma única pessoa, a quem fica mais fácil para o Estado controlar, controlando assim toda a escola. Por isso, sem prejuízo da manutenção ou criação de outros conselhos no interior da unidade escolar, a opção proposta fala em conselho diretivo, que, evidentemente provido por eleição, congrega as atribuições e responsabilidades hoje em mãos de uma única pessoa. Porque representa quem os elege, ou seja, toda a escola, tem mais força diante do Estado em suas reivindicações. Porque é uma instituição, não uma pessoa física, o Estado encontra mais dificuldades em opor restrições a sua ação diretiva.

Retomo essa discussão em pesquisa que trata especificamente do papel do diretor de escola realizada na rede municipal de ensino da cidade de São Paulo (Paro, 2015) e concluída

em 2014. Reitero aí a ponderação feita em pesquisa anterior, realizada no sistema público estadual, concluída em 2010 e que deu origem ao livro *Crítica da estrutura da escola* (Paro, 2011):

Se os educadores escolares são, por característica do próprio ofício, promotores do diálogo que viabiliza a educação, parece justo e razoável que a eles caiba um papel determinante na coordenação do trabalho na escola. Por isso, parece procedente, quando se questiona a atual estrutura da escola, indagar se não seria proveitoso, sem prejuízo do atual conselho de escola, propor um conselho diretivo composto por educadores escolares, que seriam, não chefes, mas coordenadores das atividades da escola. (PARO, 2011, p. 62)

Um ponto relacionado à democratização da escola e de sua gestão que é recorrente em minhas pesquisas é a questão da participação dos pais na vida da instituição escolar. Na investigação referida anteriormente, em que a diretora da escola optou por constituir um conselho diretivo, pude verificar uma prática em que essa participação é levada a sério e se realiza de fato. A mesma visão de mundo e de educação que inspirou a democratização da gestão, levou à implementação de uma política de atração e recebimento dos pais e mães para a vida da escola. Coisa muito simples: os pais e mães tinham respeitados todos seus direitos de seres humanos, assim como seus filhos já o tinham nas situações de ensino. A atitude de professores e direção no atendimento dos pais e responsáveis pelas crianças, tanto individualmente quanto nas reuniões da escola, não era a de censurar os filhos por não quererem aprender ou culpar os pais pela educação que eles não davam em casa como se acontecer nas escolas básicas de modo geral. Os pais não só eram orientados em suas relações com as crianças mas também informados das dificuldades e os recursos da escola e estimulados a agir e participar das decisões aí tomadas.

Como medida prática, foram instalados os grupos de formação de pais, herança freiriana,

em que se discutiam questões relacionadas ao ensino, à ética, à segurança, ao acompanhamento dos filhos nos estudos, ao uso de drogas, ao exercício da cidadania, e a outros assuntos de interesse comum. Os participantes eram recebidos com lanches e as relações nas reuniões eram intensamente dialógicas e participativas. Nossa equipe de pesquisa, que chegou logo no início desse processo, habituada com as escolas da rede em geral, achou tudo um pouco estranho porque não conseguia distinguir professores e professoras de pais e mães e, às vezes, também de alunos e alunas, tal era o tipo de tratamento terno e igualitário que predominava nas relações pessoais.

O que não pareceu estranho foi observar que, em menos de dois anos, a escola tinha se transformado inteiramente, não apenas em seu aspecto físico – deixou de ser depredada por moradores vizinhos e foi inteiramente reformada e pintada com a ajuda dos próprios moradores – mas também na qualidade do ensino e consequente aproveitamento dos alunos. A escola passou inclusive a ser visitada por vereadores e outros políticos que vinham exibi-la aos visitantes ilustres da cidade. O que eles não informavam (talvez nem atinassem para isso) é que tudo era produto dos trabalhadores e usuários da escola, sem qualquer mérito – e às vezes, muito à revelia – do governo reacionário do período.

Esta questão me é muito cara porque penso que a função educativa da escola verdadeiramente emancipatória não deve se bastar em seus estudantes, mas expandir-se para todo seu entorno, fazendo-se um verdadeiro centro cultural, que sirva não apenas para mitigar a defasagem de conhecimentos e valores democráticos dos pais e mães que não os tiveram em sua idade escolar, mas também para compensar, na medida do possível, a carência de afeto e calor humano produzida seja pela falta de equipamentos públicos de lazer, esporte e cultura, seja pela jornada estafante de trabalho que não lhes deixa tempo ou disposição sequer para as conversas amistosas com vizinhos e

parentes. É preciso abraçar os pais e tratá-los com ternura. Se a escola não fizer isso, além da qualidade inferior do ensino, pela falta de apoio das famílias, veremos estas atraídas pelos neopentecostais e quejandos, que lhes darão acolhida e afeto, mas também obscurantismo e retrocesso civilizacional.

Há cerca de trinta anos, quando eu realizava essa investigação, e desde então, tenho martelado essa ideia insistentemente em minhas palestras para professores e educadores escolares. Se durante esse período as demais escolas do país imitassem essa ação da unidade escolar dessa pesquisa, tenho certeza que hoje teríamos alguns milhões a menos de bolsomínions a porem em risco nossa pálida democracia.

## 11 Palestras e mais palestras

Ao lado das práticas docentes e investigativas, uma atividade fortemente marcante em minha vida acadêmica sempre foi a realização de palestras e conferências. Não apenas pela quantidade, que se contam a várias centenas, mas pela natureza mesma da experiência, essas práticas se revelam altamente significativas e gratificantes, tanto pelo que ensinamos quanto pelo que nos ensinam. Proferidas em congressos, em eventos com professores e estudantes de graduação e de pós-graduação, ou – marcadamente – em encontros com professores e educadores escolares da educação básica, o simples fato de haver muitas pessoas que nos querem ouvir já basta para massagear nosso ego e nos estimular a ir adiante em nossa ação educativa.

Por prosaico que possa parecer, a arte de falar para público especializado, tentando compartilhar conhecimentos, ideias e valores, supõe algumas regras de procedimento que o palestrante adota e que reflete de certa forma sua própria maneira de ser. No meu caso, adoto alguns cacoetes que talvez valha a pena enumerar. Em primeiro lugar, nunca seguro o microfone na mão. Como descendente de italianos, falo também com as mãos e, por

isso, elas precisam estar livres para compor o meu gestual. Mas o gestual restringe-se basicamente a isso. Falo sentado à mesa, concentrando-me no assunto e buscando atrair a atenção dos presentes. Também nunca utilizo os recursos audiovisuais do tipo datashow ou Power Point. Nada contra, mas há certos conteúdos teóricos, e este é o meu caso, em que esses recursos são totalmente dispensáveis e podem até atrapalhar.

O tipo de público com que falo geralmente está ali pelo conteúdo teórico que apresento e precisam prestar atenção e ao mesmo tempo refletir sobre o conteúdo exposto. E este já diz respeito a mais uma idiosincrasia de minhas palestras. Colegas ficam impressionados com o silêncio que paira na plateia durante os sessenta a noventa minutos que utilizo para desenvolver determinado assunto. Costumo ficar irritado quando estou assistindo a uma palestra e alguém próximo a mim começa a conversar, atrapalhando meu direito de ouvir e pensar. Então, solicito imediatamente que a pessoa fique em silêncio ou então que saia, porque se ela não quer ouvir, que vá não ouvir onde não incomode os outros. Em minhas falas, ou porque as pessoas já vêm interessadas, ou porque consigo envolver os ouvintes com o que estou falando, as pessoas ficam me ouvindo em absoluto silêncio. Mas se, eventualmente, o silêncio é quebrado ou alguém começa a conversar enquanto falo, paro imediatamente de falar e fico olhando candidamente para o local de onde vem o ruído ou para a pessoa que está falando. Sempre funciona.

Aspecto interessante ao final da fala é criar o ambiente propício ao surgimento de perguntas e comentários sobre o que foi dito. Observo colegas que ficam ansiosos quando não há questões por parte dos assistentes e ficam insistindo para que as pessoas façam perguntas. Isso não é nada produtivo. Aprendi uma conduta com um aluno logo nos meus primeiros tempos de docente. “Professor, se o senhor quer que surjam perguntas, apenas avise que é a hora das perguntas e cale a boca. Não fale mais nada! Deixe o silêncio incomodar a classe.” Segui o conselho: é

infalível. Sempre surge um herói para quebrar o gelo e em seguida outros também se animam a se pronunciarem.

Assim como em minha prática docente em geral, o escopo de minhas palestras é sempre levar aos ouvintes, numa perspectiva crítica, conhecimentos e ideias sobre a educação, a política e a prática escolar. Mas é também estimular atitudes coerentes com a consciência crítica que se pretende desenvolver, tentando fazer com que, especialmente professores e educadores escolares em geral, se coloquem diante de suas próprias práticas sociais, repensando suas atitudes e adequando-as a uma visão de mundo mais democrática e solidária. Nem sempre isso é fácil, mas os muitos depoimentos positivos têm sido bastante estimulantes.

Talvez sirva de ilustração o episódio ocorrido numa importante cidade do sul do País. A própria secretária da educação foi apanhar-me no hotel, dirigindo seu carro, para levar-me até o local da palestra. Ao acomodar-me no banco do veículo, percebi que ela estava sem o cinto de segurança. Chamei-lhe atenção, pensando tratar-se de uma simples distração, ao que ela me respondeu que eu não precisava me preocupar porque ali naquela cidade não tinha importância, porque não se aplicavam multas por isso, e que, além do mais, o delegado era seu conhecido. Perguntei que raios de secretária de educação era ela que dava esse exemplo abominável de desobedecer a lei e pôr em risco a própria vida e a do outro passageiro só porque ela era amiga do delegado e tinha preguiça de afivelar o cinto. Fiz isso com toda a tradicional “meiguice” de um pitbull e não me surpreendi ao ver que ela não apenas não se ofendeu como também pediu desculpas e me agradeceu por meu gesto de edificação moral. É preciso educar o educador. Esta foi apenas mais uma vez em que ficou demonstrada para mim a força (pelo menos ética) que temos quando estamos do lado da razão. Ser firme e exigir respeito. Não se trata de ser autoritário ou, como afirmam muitos que me conhecem, ser um professor “bravo”. Quando você, estando na posse da

razão, reclama respeito a si próprio, isto é uma homenagem e um respeito a todos aqueles que ficam indignados com as coisas erradas e, com dureza, “pero sin perder la ternura jamás”, chamam a atenção para o que é certo.

Certa vez fui chamado à atenção por uma pessoa afirmando que eu não fora suficientemente terno com certo bispo da Igreja Católica que me havia feito uma interpelação ao final de uma conferência que dei numa cidade do Norte do País. Sendo uma cidade com população predominantemente católica, certamente devia devotar uma grande reverência às autoridades eclesiais. Não era de se estranhar que a maioria tenha se chocado ao ouvir a Igreja ser considerada em seu papel político, em referência a suas atrocidades antigas e atuais, e ao mesmo tempo ver um bispo ser tratado, com justiça, como simples cidadão, sem dar importância a sua empáfia clerical.

Nas palestras que profiro, exijo sempre dos organizadores que, ao final de minha fala, que em geral dura noventa minutos, reservem um bom tempo para as perguntas e discussões suscitadas pela fala. Nesse dia não foi diferente. Mas, embora o combinado fora de cerca de uma hora para a discussão com os presentes, a má gestão do tempo por parte dos responsáveis provocou um enorme atraso no evento, de tal sorte que o que restaria para as colocações da plateia foi reduzido a pouco menos de quinze minutos, num total de apenas três intervenções, às quais eu tinha que “me virar” para responder em tempo tão exíguo.

Foi então que o bispo da cidade, que estava na plateia, e que tem todos os dias a Igreja inteira para expor suas ideias, resolveu – a meu ver, egoisticamente e sem um mínimo de humildade, que sua igreja tanto prega mas não pratica – apoderar-se de uma das três únicas oportunidades de perguntas que foram estabelecidas, tirando assim a vez dos educadores a quem o evento era endereçado. E o fez de forma extremamente hipócrita, utilizando uma forma surrada de desconversa da Igreja Católica, de tentar justificar suas atrocidades pelo fato de terem ocorrido num

passado distante. Ao mesmo tempo, procurou, com sofismas, desautorizar-me, acusando-me de lançar mão de preconceito, e de manter-me no nível do senso comum.

Com apenas três ou quatro minutos disponíveis – porque não tinha o direito de sacrificar as outras duas questões muito mais pertinentes e focadas no tema da palestra – decidi, e não me arrependo, colocar o dito religioso em seu devido lugar, mesmo sabendo que isso seria feito em prejuízo da simpatia da plateia presente. Gostaria, sinceramente, de ter o tempo suficiente para desnudar, com ternura, toda a hipocrisia da colocação feita. Mas não tinha esse tempo e conscientemente decidi ser direto e contundente, mas sem faltar com a verdade, que é dura, e que para muitos pode parecer agressão. Na verdade, não vejo nada de extraordinário em minha atitude e nem consigo identificar qualquer sinal de desrespeito ou falta de ternura de minha parte. Ternura não é submissão, é diálogo, é tratamento de igual para igual, comprometido com a verdade.

Ternura verdadeira foi o que houve em outra ocasião, em uma cidade do interior do Brasil, quando eu precisei dar uma palestra inteirinha no escuro. Era noite, e no momento em que começava a palestra a energia elétrica faltou. Não havia previsão de volta da energia e não tínhamos possibilidade de reagendar o evento. Também não podia atrasar mais porque as pessoas dependiam de ônibus para voltar a suas casas, e estes só funcionavam até certo horário. Propus, então, e a plateia aprovou, que a palestra se desenvolvesse mesmo no escuro. Gosto de falar vendo a atenção e o interesse pelo que falo estampados nas expressões faciais das pessoas que me assistem. Desta vez eu não podia contar com isso. Estava escuro como breu. Ainda não existiam as lanternas dos celulares hoje tão comuns nessas ocasiões. Falei, sem microfone, durante quase uma hora e meia. Nenhum ruído, silêncio majestoso. Quando concluí, ainda no escuro, a plateia prorrompeu em aplausos intensos. Ufa! Ninguém tinha dormido. Estavam todos lá e respondiam com

carinho a meu esforço e dedicação. Imediatamente a seguir, a energia elétrica voltou e continuamos nossa conversa e nosso feliz encontro. Não tem preço! O Currículo Lattes não pode registrar esses momentos ricos e singulares de nossa carreira.

## 12 Livros e mais livros

Dos meus vinte livros publicados, quatro são em coautoria e três são coletâneas de artigos meus já publicados anteriormente, inclusive o mais recente, o único publicado apenas em versão digital, organizado como parte das homenagens que me foram prestadas por ocasião do recebimento do título de professor emérito da Feusp. Os outros 14 são de minha autoria exclusiva e todos resultados das pesquisas por mim realizadas.

Independentemente da maior ou menor popularidade de cada um, aferida em termos de vendas ao público, sete deles são cruciais para compreender meu pensamento a respeito da escola, da educação e das políticas educacionais. Três já foram reportados nestas reminiscências acadêmicas: *Administração escolar: introdução crítica* (Paro, 2012), *Por dentro da escola pública* (Paro, 1995) e *Qualidade do ensino: a contribuição dos pais* (Paro, 2000). Entre os demais, e seguindo a ordem cronológica de suas primeiras edições, começo me referindo àquele que trata de um dos problemas centrais da educação brasileira: *Reprovação escolar: renúncia à educação* (Paro, 2001).

A reprovação é um problema não apenas central, mas emblemático, porque funciona como uma síntese de nossas misérias escolares. Reprovar é reconhecer que o aluno não aprendeu e, portanto, que a escola não ensinou. Funciona como punição (recurso questionável em termos pedagógico) ao aluno, atribuindo a ele a culpa pela ineficiência que é da escola. O professor, com as precárias condições de trabalho e de formação, não quer que lhe imputem a culpa mas, no fundo, acaba assumindo-a inconscientemente e, ao invés de responsabilizar o Estado e a sociedade que não

lhe oferecem condições adequadas, acaba por incriminar o mais fraco que é o aluno.

É impressionante verificar como a reprovação (na escola básica, porque no ensino superior é outra história) revela essa baixa autoestima do professor que, por força de assimilar a ideologia liberal desde criança, acha que todo insucesso pessoal só tem ele próprio como culpado. Como isso é humilhante, numa sociedade que tem a competição e o sucesso pessoal acima de tudo, ele culpa o outro. A esse respeito, observa-se que, sempre que se diz que a culpa não é do aluno, o professor ou professora se ofende, entendendo que se está jogando a culpa sobre ele ou ela. Mas a pesquisa procurou ir mais fundo e descobrir por que, com todo o desenvolvimento da pedagogia que considera a medida contraproducente e com os maiores educadores repudiando unanimemente a reprovação – sendo inclusive considerada uma estupidez por Anísio Teixeira –, a prática escolar ainda adota essa desinteligência. Por que professores que cursaram licenciatura, e às vezes até pós-graduação na área pedagógica, insistem em resistir à eliminação da reprovação escolar na escola fundamental?

A investigação procurou aprofundar essa questão e acabou concluindo por quatro ordens de determinantes que concorrem para a postura contrária à eliminação da reprovação dos estudantes no ensino fundamental, quais sejam: socioculturais, psicobiográficos, institucionais e didático-pedagógicos. No livro, esses determinantes são explicitados em pormenor. Mas por sua relevância e pelo modo particular como eles aparecem na pesquisa, os determinantes psicobiográficos merecem ser mencionados aqui.

A pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, como referido anteriormente, incluía entrevistas com os professores e professoras. Nelas, conversava-se longamente sobre a vida da pessoa entrevistada, buscando saber sua opinião sobre o tema e também sobre como se dera sua vida de estudante desde os primeiros dias de escola. Buscando reduzir ao mínimo a “imposição de problemática” (Thiollent,

1987), a equipe de pesquisa em nenhum momento se manifestou contra a reprovação. Eu mesmo não tinha escrito nada ainda sobre o tema, de modo que os investigados não sabiam sobre minha posição. Com esse cuidado, o tema específico da reprovação era tratado na entrevista com o fim de buscar informações sobre a opinião e a vivência do entrevistado ou entrevistada com tal fenômeno, tanto como docente quanto como discente. De modo geral, o depoente – melhor dizer *a* depoente, porque a quase unanimidade era de professoras, havendo apenas um professor – começava, sem nenhum constrangimento, por manifestar-se favorável à reprovação. Ao explicar suas razões, era comum glorificar os tempos em que não existiam nem ciclos nem progressão continuada e em que “as crianças tinham que estudar senão eram reprovadas”, ou seja, o seu tempo de escola. Fazíamos, então, perguntas que a levavam a revisitar suas experiências de estudante, estimulando-a e ao mesmo tempo colocando-a à vontade para relatar como foram suas relações e sentimentos diante da avaliação, das provas, dos professores, da eventualidade de serem reprovados, etc., etc., e como tais experiências influíram em sua própria personalidade atual como adulta e como professora.

O resultado foi de uma riqueza sem par. Pessoas que nunca tinham tido o direito de se pronunciar como sujeitos de sua própria vida escolar, ao rememorar, num bate-papo muito amoroso, as apreensões, medos, provações e humilhações que tinham sido levadas a passar, finalmente estavam conseguindo pôr-se do outro lado, do lado do aluno. E ao fazer isso com o aluno de hoje, era seu próprio eu, o aluno de ontem, que era resgatado. Com emoção, com envolvimento, vislumbrava um outro que se misturava com seu próprio eu. E à medida que isso se dava, acontecia também uma metamorfose em suas posições a respeito da reprovação. De baluartes da reprovação, passaram a ser portadores da indignação com o fenômeno que começavam a compreender. O processo de diálogo estabelecido revelou momentos de rara emoção e beleza ao testemunhar jovens professoras adeptas da

reprovação, que até minutos atrás vociferavam contra seus alunos, perceberem, como numa epifania, toda a situação dramática em que sempre estiveram envolvidas. Quem aprendera a reprovar sem usar a razão tinha que desaprender com o recurso do sentimento.

Descobria que, não obstante toda sua formação acadêmica, estava “descontando” em seus alunos o que haviam feito com ela quando estudante, num costume que se renova a cada geração. Isso certamente nos leva a refletir sobre a formação adequada para nossos docentes dos primeiros níveis de ensino. A boa formação do professor inicia-se no berço e prolonga-se durante o ensino fundamental. É aí que se criam os piores vícios que o professor exhibe em sua atuação profissional, e que, em geral, se perde a oportunidade de formar uma personalidade bem estruturada, como ser humano-histórico, condição primeira (embora não a única) para o bom exercício da pedagogia. O que essa pesquisa mostrou é que o professor não aprende nem a reprovar nem a ser autoritário no curso de Pedagogia, ou nos livros que leu para sua formação como pedagogo, mas muito antes, durante sua própria educação pessoal. Os cursos de formação de professores têm até procurado ensinar bons métodos e bons princípios pedagógicos que raramente chegam às escolas. E não chegam, ou porque o futuro profissional não vai ser educador escolar, pelo baixo salário que receberia, ou porque, ao assumir sua prática nas escolas, “esquece” tudo o que “aprendeu” em sua formação pedagógica, diante das condições em que se apresenta nossa escola, organizada para ser, em tudo, antieducativa. Por isso, penso que uma política urgente de formação de educadores deve incidir preferencialmente na melhoria do educador que já está em exercício, mais do que na formação de um possível (possibilidade às vezes remota) futuro educador que se pretende preparar hoje nos cursos de formação de educadores, sem qualquer vinculação mais estreita com a prática cotidiana da sala de aula. Mas essa formação “em serviço” não pode seguir o velho estilo tradicional e sim ser objeto de

uma política pública que vise de fato a transformar a própria escola.

\*\*\*

Outro livro de grande importância em minha carreira científica é *Educação como exercício do poder*: crítica ao senso comum em educação (Paro, 2008). Esta obra, na verdade, era um capítulo teórico que fazia parte do relatório da pesquisa “A administração escolar e a condição política da educação”, concluída em 2007, que eu pretendia publicar como artigo, mas fui convencido por amigos pesquisadores, a quem eu o havia previamente submetido à crítica, a fazê-lo livro, para ter maior disseminação entre os educadores.

Foi uma tentativa de prestar contas com os conceitos usualmente utilizados para falar da educação e da escola, a começar pelo próprio conceito de educação que, como tantos outros, é empregado quase sempre, mesmo em textos acadêmicos, sem o rigor que ele exige para dar conta do real. Sempre me incomodou certo pedantismo inerte que campeia nos textos sobre educação e política educacional, que procura esconder-se por detrás de discursos aparentemente eruditos mas que se perdem na vagueza e imprecisão dos conceitos. Era preciso alçar-se acima do senso comum – daí seu subtítulo – para elaborar uma visão de educação com a riqueza e a extensão de uma verdadeira prática humano-histórica inerentemente revolucionária. Penso que consegui e, quando me solicitam uma sugestão de leitura para compreender minha visão de educação, é este que eu indico.

Indico-o também por sua leitura simples, acessível ao público não acadêmico em geral. Para alcançar esse desiderato foi necessário examinar com rigor, explicitar e tornar precisos conceitos como poder, política, democracia, autoridade, autoritarismo. O conceito de poder, por exemplo, central para a compreensão de uma visão científica de educação, exigiu que tivesse superada sua conotação meramente liberal-autoritária do senso comum – e de boa parte da literatura educacional –, e que, assim, fosse examinado

crítica e historicamente, ao ponto de vê-lo em sua dimensão democrática, como força didática que se opõe ao autoritarismo. Tudo isso precisava ser não apenas preciso e rigoroso mas também escrito de forma tal que fosse compreensível aos não familiarizados com esse tipo de abstração.

\*\*\*

Considero *Crítica da estrutura da escola* (Paro, 2011) o mais completo de meus livros. Ele é resultado de pesquisa concluída em 2010 que teve por fim estudar as dimensões e a viabilidade de uma estrutura da escola fundamental compatível com uma educação entendida como prática democrática. A motivação para realizar essa pesquisa foi a insatisfação, que obviamente perdura, com a atual estrutura de nossa escola fundamental que se faz refém de uma distribuição autoritária do poder e de uma forma insossa de (pretender) ensinar.

O livro examina criticamente seis temas relacionados à estrutura material, pedagógica e institucional da escola: a direção colegiada, a didática, o currículo, o trabalho docente, a autonomia do educando e a integração com a comunidade. Cada um desses temas é tratado em capítulo específico. A direção colegiada já foi tratada aqui anteriormente e se impõe como condição de instalação de trabalho e de convivência verdadeiramente democráticas. O exame da didática se justifica de inúmeras maneiras a começar pela estrutura material que se mantém há séculos. Salas feitas para confinar trinta, quarenta ou mais alunos. Como construir o humano-histórico na criança se a mediação para isso consiste no confinamento numa carteira, como se fosse um animal, sem sequer permissão para extravasar suas potencialidades criativas? As questões do currículo também são inúmeras, sem esquecer o ridículo de ainda se ensinar que o Brasil foi descoberto e que os bandeirantes genocidas eram heróis. Sem falar na pobreza dos conteúdos éticos que são passados, próprios para reforçar a formação do consumidor egoísta em detrimento da formação intencional para a cidadania. Com

relação ao trabalho docente, ainda se acredita em professores sendo controlados como peões numa fábrica. Até quando nossas políticas públicas permanecerão cegas à necessidade de oferecer aos educadores escolares condições para o exercício do trabalho livre, cujo motivo transcenda o salário e se dignifique com a formação do humano-histórico? A autonomia do educando reporta não apenas ao respeito e incentivo a sua subjetividade na situação de ensino, mas também na procura de sua auto-organização como estudante no contexto da escola. Isso é tanto mais urgente e dramático quando se considera as investidas mercantis e fascistas pretendendo, a pretexto de impor a “disciplina”, instaurar a militarização das escolas. A integração com pais e comunidade também já foi mencionada aqui e deve ter a preocupação com a dupla relevância da participação dos pais: como direito de usuários de um bem público e como necessidade de concorrerem para a boa qualidade do ensino.

\*\*\*

É no mínimo espantoso que, em pleno Século XXI, bilhões de pessoas ainda tenham como verdade que é a oferta e a procura que produzem o valor econômico, da mesma forma que, há cerca de quinhentos anos, mesmo as pessoas mais eruditas tinham por certo que era o Sol que girava em torno da Terra. Após passar mais de quarenta anos ensinando a teoria científica do valor, e promovendo a leitura atenta de *O Capital* a meus alunos de graduação e pós-graduação, minha indignação mais o ócio proporcionado pela aposentadoria – auxiliada pela reclusão imposta pela pandemia – levaram-me a escrever *O Capital para educadores* ou *Aprender e ensinar com gosto a teoria científica do valor*.

O livro, como se pode ver por seu título duplo, não é endereçado apenas aos educadores, embora estes sejam postos em evidência devido à característica pedagógica do próprio objeto de estudo e porque são eles os sujeitos mais importantes na propagação dessa preciosidade da cultura universal. Mas o

segundo título é o que retrata mais fielmente o conteúdo do livro. Ele visa fazer com que todas as pessoas alfabetizadas que tenham uma capacidade mediana para fazer abstrações possam sentir prazer ao ler e entender uma das obras mais importantes produzidas pela humanidade e que considero imprescindível em qualquer tentativa sua de ajudar a transformar o mundo na direção de libertá-lo de sua milenar servidão.

O propósito do livro é precisamente explicar como a riqueza é produzida pelo trabalhador e expropriada pelo capitalista. Por isso, a teoria marxiana do valor é cuidadosamente explicitada com o exame atento de cada conceito e suas relações com o corpo teórico da Economia Política. Pondo de lado qualquer pretensão sectária, procura-se fazer com que o leitor seja levado a compreender autonomamente seu conteúdo, para que ele aceite as ideias aí expressas não porque Marx disse, mas porque ele percebe por si mesmo a origem do valor econômico e da desigualdade capitalista.

O livro tinha que ser atraente não apenas no conteúdo mas também na forma. Por isso quis fazê-lo bonito, com arestas arredondadas, tipo de letra grande, ilustrações em cores, espaços em branco, páginas coloridas no início dos capítulos, e uma inovação: do que eu tenha notícia, é o primeiro livro híbrido, pelo menos no Brasil. Ao final de cada um dos 18 capítulos, há um *QR code* que leva a uma fala minha no Youtube, comentando aquele conteúdo. Há, para facilitar ainda mais a leitura, um glossário remissivo com oitenta verbetes, a que o leitor é remetido por meio de destaque colorido dos títulos desses verbetes à medida que aparecem no texto. Depois de tantos anos brigando com editores, consegui finalmente fazer prevalecer minha ideia de que não são apenas as crianças que gostam de manusear livros bonitos, coloridos e ilustrados. Num país em que poucos leem, até esses poucos precisam ser cativados pelo prazer de manusear uma obra científica que também é de arte.

E tenho observado, sem surpresa, mas com alegria, que ele tem sido apreciado por pessoas das mais diferentes idades, grupos sociais, escolaridade, ocupação profissional, etc. Recebo elogios e agradecimentos de pessoas ligadas ou não à educação básica, de pessoas de dentro e de fora da academia, de intelectuais de modo geral, mas também de pessoas de condições materiais e escolaridades mais modestas que revelam o espanto e a satisfação de se sentirem compreendendo algo que pensavam ser de tão difícil entendimento. Enfim, todas as pessoas que leram “adoraram” (sem hipérbole) o livro e nenhuma deixou de elogiar também sua beleza física. Fico muito feliz com isso, claro. Espero que muitos mais o leiam.

\*\*\*

Das minhas coletâneas, parece-me conveniente destacar dois textos, anteriormente apresentados em congressos, que foram de grande importância no desenvolvimento e divulgação de minhas ideias, especialmente com relação às políticas educacionais. O primeiro, “Parem de preparar para o trabalho” (Paro, 2001a) apresentado no Seminário “Trabalho, Formação e Currículo”, realizado na PUC-SP em 1998. Seu título já é uma provocação e um alerta contra aqueles que acham que o trabalho é tudo mas fazem uma baita confusão com seu conceito e as múltiplas formas sociais em que ele se apresenta.

Desde meu primeiro livro (Paro, 1979), antes portanto de ter acesso a uma literatura crítica sobre Economia Política, eu já defendia que a melhor forma de se preparar para o trabalho no ensino básico é a formação geral que favorece a cidadania, que é o verdadeiro papel público desse nível de ensino. A falácia que mascara a falta de empregos com a alegação de que os jovens não conseguem colocação no mercado de trabalho porque não têm a formação adequada tem sido utilizada até por políticos e acadêmicos de boa vontade para reivindicar do Estado que ele gaste o dinheiro da formação do cidadão com a formação profissional específica em nível médio, de

modo que favoreça apenas o capital e uns poucos afortunados que serão escolhidos por ele para suprir sua força de trabalho especializada, sem custo adicional nenhum.

Se quem se beneficia com a profissionalização precoce é o capital, então ele que pague por isso, em vez de utilizar os impostos para favorecer seus interesses. É falso que o jovem encontra um emprego melhor porque se formou no ensino médio. Os bilhões de trabalhadores do mundo inteiro que produzem valor e fazem a riqueza do capital não carecem de formação de nível médio, precisam ser no máximo semianalfabetos. Quem oferece emprego é o mercado, que se favorece de multidões de trabalhadores sem profissão nenhuma e que, quando precisa de alguns poucos com formação profissional em nível médio, escolhe os melhores entre os que foram formados com o ônus do Estado e deixa os demais não só sem emprego mas também sem a formação cidadã que deveriam ter.

O segundo, “Políticas Educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade” (Paro, 2001b), escrito como trabalho encomendado pelo Grupo de Trabalho Estado e Política Educacional da Anped, foi apresentado na 22ª Reunião Anual dessa Associação, em 1999. Nele eu denunciei o descompasso que há entre trabalhos teóricos sobre políticas públicas relativas à escola básica e a prática pedagógica escolar.

Até quando vamos continuar no nosso discurso genérico a respeito de mil medidas salvadoras da escola, muitas delas bastante onerosas, e continuar fazendo abstração do cerne do problema que é a prática pedagógica (só para repetir) pré-rousseauiana que continua incólume em nosso ensino básico?

Casara, em seu belíssimo livro *A construção do idiota* (2024, p. 113), ao criticar a falta de reflexão sobre o real no mundo dos idiotas, afirma que “apenas o superficial, o que carece de profundidade, em meio à enxurrada de informações é percebido”. E acrescenta: “Não por acaso, as políticas públicas são construídas a partir do superficial, e suas

implementações contam com a ignorância e a inércia da população.” Isso acontece com frequência entre os formuladores críticos de políticas educacionais. Acadêmicos que frequentam congressos e que militam na pós-graduação parecem estar, boa parte deles, mergulhados nessa mesma inércia ignorante. Às vezes clamam Marx para repetir chavões, mas pouco explicitam e muito menos aprofundam seus conceitos, distantes da prática, de seus problemas e de suas múltiplas determinações.

### 13 Memórias esparsas

Como professor universitário tive de passar por vários concursos em minha vida acadêmica. Foram seis na PUC-SP (ingresso, Assistente-Mestre, Assistente-Doutor, docente na Pós-Graduação, Professor Associado e Professor Titular) e três na Feusp (efetivação, Livre-Docência e Professor Titular). É sempre uma experiência fascinante e eu procurava só prestar cada concurso quando estivesse fortemente preparado para dialogar com as bancas examinadoras mais qualificadas e mais exigentes que porventura se apresentassem à minha frente. E foram efetivamente desse naipe todas as bancas a cujas avaliações eu fui submetido. Destaco aqui duas situações relacionadas a concursos por que passei, uma agradável, outra nem tanto.

A experiência agradável foi o concurso de Professor Assistente-Doutor na PUC-SP, em 1986, em que tive a honra e a alegria de ter Paulo Freire como membro da comissão julgadora. Por essa época, com a volta de Paulo Freire do exílio, e a proeminência de Demerval Saviani como importante teórico da educação, havia certa polêmica que contrapunha entre si as concepções de ambos, com alguns conteudistas “acusando” Paulo Freire de escola-novista (ao que ele declarava-se orgulhoso de ser). No memorial que apresentei para o concurso, eu falava que uma das vantagens de ser dialógico com meus grupos de alunos era a de abordar os mesmos conteúdos já antes tratados com outros

grupos, sem os perigos da mesmice e da rotina enfadonha, e que esse diálogo me proporcionava, misturado ao prazer da atividade de ensinar, também o prazer da novidade inerente ao ato de aprender. Não era, pois, apenas ensino, mas também aprendizagem por parte do professor, sem que, com isso, precisasse ser anulada a especificidade do papel do professor ou do aluno.

O grande mestre iniciou sua arguição dizendo estar feliz por conhecer o autor dessa passagem e, repetindo literalmente esta última frase, passou a discorrer detalhadamente sobre a natureza do processo educativo e falar da importância de método e de conteúdo nesse processo, com clareza suficiente para dirimir qualquer possível dúvida dos conteudistas com respeito ao caráter “não diretivo” de sua pedagogia. Foi uma verdadeira aula magna sobre o que é ensino e porque levar em conta a forma não significa mitigar o conteúdo, antes disso, é sua valorização ao fazer com que ele seja de fato apropriado por quem aprende. Foi gratificante!

\*\*\*

O evento desagradável ocorreu por conta de uma daquelas pessoas que haviam sido nomeadas pelo Prof. Brejon, antes de me “aceitar” como docente. Ao abrir nova vaga de Professor Titular no Departamento, o único candidato considerado “natural” para prestar o concurso, na opinião geral dos docentes da Faculdade, era eu. A essa altura eu já contava com vasta produção científica e bibliográfica e considerável notoriedade na universidade, inclusive como autor de obras importantes em Administração Escolar. E a produção acadêmica e científica a constar no memorial tinha peso determinante na escolha. Por isso, foi com espanto de todos que, quando da abertura de concurso no Conselho do Departamento, alguém com uma produção científica pífia e um currículo insignificante quando comparado ao meu, anunciou que iria disputar a vaga comigo.

Eu e meus amigos e amigas nos perguntávamos se essa pessoa teria alguma carta escondida na manga, que justificasse sua descabida “ousadia”. A resposta veio logo após o concurso. No dia seguinte à minha vitória, ela entrou com recurso calunioso contra uma banca examinadora composta por educadores do estofo acadêmico de Marli André, Miguel Arroyo, Ana Maria Saul, Maria Beatriz Luce e Osmar Fávero. O bem que isso me rendeu foi o carinho que recebi dos colegas do Departamento e de toda a Feusp, que me apoiaram em peso, apesar das injúrias da dita pessoa, feitas até em suas aulas. A ponto de os alunos promoverem uma reunião comigo, fora do ambiente docente – porque eu me recusava, por achar desonesto, a falar-lhes sobre o caso durante as aulas – quando pude pô-los a par da verdade e receber também deles toda solidariedade. Pois bem, no correr do processo, a pessoa perdeu fragorosamente em todas as instâncias, mas consta que até hoje se apresenta como se portasse um título que nunca teve. Infelizmente, canalhice há, também na universidade.

\*\*\*

Mas na universidade há, principalmente, muita dignidade e beleza. Sempre tive uma admiração especial pelo Prof. José Mário Pires Azanha tanto por suas posições progressistas em políticas educacionais quanto por sua postura de incansável estudioso da educação. Em minha geração de estudantes de Pedagogia, ele e o Prof. Celso Beisiegel eram os “ídolos” dos alunos e alunas mais progressistas. Sempre fomos bons amigos até que, sem que eu imaginasse o motivo, ele deixou de cumprimentar-me. Acontece que, por sua notoriedade como professor e como intelectual, o Prof. Azanha sempre teve muitas pessoas inteligentes e dignas gravitando ao seu redor. Mas tinha também alguns oportunistas que os colegas maldosamente chamavam de bajuladores. Pois é, só bem mais tarde vim a ser informado de que uma dessas pessoas, talvez por ciúme, decidiu indispor o professor contra mim, dizendo-lhe que eu o destragara numa reunião da Comissão de Pós-graduação, o que era

inteiramente falso. O fato é que ele deve ter achado por bem acreditar, talvez porque na ocasião defendíamos posições opostas sobre o concurso de ingresso na Pós, e passou a não falar mais comigo. Isso durou dois ou três anos. Situação idêntica já acontecera com outra professora querida sua com quem também ficou anos sem conversar. Só voltou às boas comigo quando da tentativa de golpe por ocasião de meu concurso de Professor Titular, dando total apoio a mim e se revoltando contra a pessoa autora do ato insano, a quem devia conhecer muito bem pois fora seu orientador de doutorado e, segundo consta, sem boas recordações a respeito.

Mas a lembrança mais marcante que tenho do saudoso professor e amigo refere-se à outorga de seu título de Professor Emérito pela Feusp. No início de 2002, por ocasião da eleição para diretor da Faculdade, estranhei a ausência do Prof. Azanha e fui então informado pelo Prof. Celso de que ele se aposentara. “Como, se aposentou?”, perguntei. “Assim, como se fosse um professor qualquer deixando o magistério da Feusp?” Fiquei indignado. Parecia que todos, dos departamentos à direção considerassem que uma pessoa como o Prof. José Mário Pires Azanha se aposentasse sem nenhuma homenagem ou ato de reconhecimento a um de seus mais ilustres e admirados mestres. Nesse momento os bajuladores desapareceram todos e não moveram uma palha para prestar-lhe uma homenagem, por mais simples que fosse. Não me conformei e, na reunião seguinte da congregação, expressei meu espanto com veemência e propus que se pensasse uma forma de se reparar a imperdoável omissão. Fui atendido e numa das próximas reuniões a Congregação decidiu, por unanimidade, conceder-lhe o mais que merecido título de professor emérito.

Para meu orgulho, fui convidado para compor a mesa e dirigir-lhe a palavra no dia da cerimônia. Ao fazer-lhe o elogio de suas qualidades não apenas como intelectual progressista mas também como professor de verdade, parti do suposto de que educar

implica, necessariamente, propiciar condições para que o outro se faça sujeito e queira aprender. Acrescentei que do bom educador não se diz que ele educa alguém, mas que ele propicia condições para que alguém se eduque. E completei dizendo que era essa tarefa difícil que o Prof. José Mário Azanha realizava com seus alunos, entre os quais eu tivera a felicidade de ser incluído. Ao concluir minha fala, José Mario levantou-se de sua cadeira e foi dar-me um abraço caloroso. Quando se encerrou a solenidade formal e a mesa se desfez, ele veio a mim num novo abraço para dizer que tinha gostado do conteúdo de minha fala. “Isso é teu, viu, isso é só teu. Saiba disso. Parabéns.”, disse ele referindo-se à síntese do fenômeno educativo que eu acabara de apresentar, dando a impressão de que já lera isso com maior detalhes em algum escrito meu.

Alegrou-me constatar que esse componente teórico tenha lhe chamado a atenção, e fiquei lisonjeado por vir de uma autoridade em Pedagogia que sempre respeitei. Para falar a verdade, não sei se é mesmo “meu”, como ele disse. Penso mais que seja apenas uma maneira adequada e sintética de dizer aquilo que os grandes educadores já disseram inúmeras vezes. Quando digo que “o educando só aprende se quiser” ou quando chamo a atenção para o fato de que é o educando que se educa e que a função do educador, portanto, é propiciar-lhe condições para que ele faça isso, sendo a primeira delas levá-lo a querer aprender, considero isso uma das coisas mais óbvias do mundo para quem tem um mínimo de contato com o magistério infantil. Mas, o óbvio, como nos lembra uma personagem de Clarice Lispector, mencionando Sherlock Holmes, “é a verdade mais difícil de se enxergar” (Lispector, 1998, p. 90) E assim parece ser com essa verdade. Ela é a base de toda didática que mereça esse nome.

Nunca reivindiquei, nem reivindico, qualquer originalidade ou autoria dessa ideia. No entanto, percebo que ela é ignorada por praticamente a totalidade do magistério, dos acadêmicos da educação e dos fazedores de

políticas públicas. Com relação a estes últimos, penso que se pode tirar o “praticamente” e cravar totalidade *tout court*, sem muito risco de errar.

Entre os acadêmicos, quantas vezes me surpreendo ao vê-los reagir a esse conteúdo como se fosse alguma novidade. Será que não leram nenhum dos grandes clássicos da educação, a começar por Paulo Freire, que tanto citam, ou por Rousseau que já supunha isso há mais de dois séculos? Nunca ninguém se contrapõe a isso quando falo, mas parece que também nunca ninguém trabalha, reflete ou faz pesquisa levando isso em conta explicitamente.

No magistério, quando, em meus encontros e palestras, menciono essa ideia, a impressão que dá é que eles acabam de presenciar a invenção da pólvora. O conteúdo cai como uma revelação. Surpresa, espanto, admiração, concordância e, finalmente, apreensão: “O que fazer?” Não dá mais para pôr a culpa nos alunos “que não querem aprender”: o seu papel de professores é precisamente levá-los a isso. O chão parece faltar-lhes aos pés. E eles não sabem como fazer, provavelmente porque sua formação como professor não está fundamentada na reflexão e na apreensão crítica do real. Apreenderam talvez muitas regras e maneiras de fazer, mas sem nunca se perguntar por que fazer assim. Penso que é preciso, sim, tirar-lhes o chão dos pés. Porque esse que eles pisam é o chão tradicional, retrógrado, da educação bancária. Não será possível salvar a educação básica brasileira sem transformar a maneira de ensinar na qual está assentada.

## 14 Outras memórias

Um tipo de atividade acadêmica que costuma ser estimulante, além de enriquecedora intelectualmente, porque nos reúne em grupo para tratar os mais diversos temas educativos, é a participação em comissões editoriais; as que verdadeiramente funcionam como tais, porque, segundo me consta, a maioria delas vive de catar pareceres e distribuí-los aos

autores, sem nenhuma discussão mais criteriosa entre seus membros. Particpei de várias comissões ou conselhos editoriais, mas duas delas se destacaram, tanto pela qualidade intelectual das experiências quanto pela convivência cordial e afetuosa de que usufrui ao relacionar-me com todos seus componentes: o Conselho Editorial de Educação da Cortez Editora e o Comitê Editorial dos periódicos *Em Aberto* e *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* do Inep. Faço questão de registrar aqui o nome dessas pessoas muito queridas. Na Cortez Editora: José Cerchi Fusari, Marcos Antonio Lorieri, Marcos Cezar de Freitas, Marli André (amiga adorada, infelizmente já falecida), Pedro Goergen, Terezinha Azerêdo Rios e Valdemar Sguissardi. No Inep: José Marcelino de Rezende Pinto, Maria Machado Malta Campos, Rubens Barbosa de Camargo e Walter Esteves Garcia.

Em ambos os conselhos adotamos a prática de não enviar para o autor ou autora apenas os pareceres que, às vezes, continham incongruências e até desrespeito aos autores. Se fosse simplesmente para escolher pareceristas, recolher pareceres e enviá-los aos autores não precisaria de uma comissão qualificada para isso. Mas, infelizmente, é o que constato frequentemente nas comissões editoriais na área educacional. Líamos os trabalhos, avaliávamos os pareceres emitidos e decidíamos em conjunto, redigindo um parecer conclusivo que enviávamos aos autores para apreciação.

Não devia ser assim que procedia a comissão editorial de uma revista científica de grande prestígio em educação, que me remeteu um parecer a um artigo que eu enviara para eventual publicação, me acusando de ter plagiado Vigotski. Respondi que estranhava muito porque, àquela altura – confessava eu envergonhado –, eu jamais lera uma linha de Vigotski e qualquer cópia de seu pensamento só poderia ser admitida se tivesse sido psicografada por algum Chico Xavier da vida, no que eu, por ser materialista ateu, não podia crer.

Como já afirmei, minha apropriação mais extensiva dos conteúdos teóricos específicos da Pedagogia (nomeadamente Psicologia da Educação e Didática) se daria só tardiamente, como decorrência do interesse que me suscitara o aprofundamento nos estudos de Economia Política, Sociologia, Filosofia, etc. Também a obra de Vigotski chegara tardiamente no Brasil. Por essa ocasião poucos a haviam lido, embora já existisse uma certa “moda” vigotskiana. De minha parte o mais próximo que eu chegara de seu conhecimento fora por intermédio de minha esposa que, como coordenadora pedagógica, assistira uma palestra a respeito do tema e viera me dizer, surpresa, que aquilo que eu insistia com ela, na educação de nossas filhas, a respeito do fato de que devemos sempre supor que a criança pode compreender um pouco mais do que julgamos que basta, Vigotski chamava de “zona de desenvolvimento proximal”.

Pois bem, intrigado com a nefanda acusação de plágio, recorri a minha querida amiga Marta Kohl de Oliveira, colega na Feusp e uma das pioneiras na divulgação do pensamento de Vigotski no Brasil. Ela disse para eu não estranhar o fato porque o Vigotski e eu tínhamos um referencial teórico comum que era o Marx e, por isso, como muito provavelmente quem deu o parecer não lera Marx, ele ou ela pode ter atribuído a Vigotski algo que este, muito legitimamente, tivera herdado de Marx. Achei a hipótese plausível e aproveitei para antecipar minha leitura já planejada da obra de Vigotski.

Para “localizar-me” no assunto, li antes alguns intérpretes e comentadores, começando pelo livro da própria Marta Kohl, até porque a informação que eu tinha era de que as ideias de Vigotski eram muito difíceis de se compreender. Ao proceder à leitura direta de toda sua obra traduzida no Brasil, uma das primeiras constatações que fiz – ao lado da beleza de suas ideias, da riqueza teórica de suas contribuições, e do ineditismo de sua abordagem pedagógica – foi precisamente a clareza de suas formulações e a acessibilidade de seu pensamento. Outra constatação – que

deve explicar porque, não obstante seduzidas por suas ideias, as pessoas em geral tenham dificuldade em entendê-lo – é o débito inescapável de sua teoria à contribuição teórica de Karl Marx. Assim, penso que não é possível aurir toda a riqueza teórica de Vigotski, sem passar pelo pensamento de Marx. Por isso, não é incomum encontrar pessoas a citar Vigotski para defender ideias que ele jamais aprovaria.

Vigotski conseguia enxergar mais longe do que todos os outros que tentavam explicar o desenvolvimento da psicologia humana porque ele estava assentado em ombros de gigante. Isso precisa ser levado em conta em qualquer análise que se pretenda fazer para explicar a razão de haver interpretações díspares e incongruentes de seu pensamento, algumas até o igualando a Piaget que, apesar de toda sua genialidade, não teve a sorte do contato sistemático com o materialismo histórico. Se a pessoa não se desprende de sua concepção tradicional e metafísica do mundo e da educação, apropriando-se de uma visão científica da sociedade que o materialismo histórico oferece, dificilmente ela terá condições de compreender e aproveitar inteiramente tudo o que Vigotski oferece. Mas pior do que não compreender é tirar conclusões parciais ou infundadas de suas ideias e conceitos, e usá-las para justificar as próprias conclusões, às vezes errôneas. Com isso, em acréscimo às pessoas que não entenderam Marx e o utilizam como dogma, agora temos pessoas que têm dificuldade em compreender Vigotski – entre outros motivos porque não leram Marx –, que também o usam como dogma para continuarem defendendo a maldito ensino tradicional, mesmo se autointitulando dialéticos, histórico-críticos, etc.

\*\*\*

Das homenagens e honrarias que recebi em minha vida acadêmica, duas se destacam por sua importância social e pelo que me proporcionaram de alegria e distinção: o título de Cidadão Paulistano, em 2022, e o de Professor Emérito da Faculdade de Educação

da Universidade de São Paulo, em 2023. O primeiro foi uma grande surpresa e uma emoção inteiramente inédita. Jamais pensaria que os políticos da Câmara de Vereadores fossem se preocupar em distinguir com tal honraria um teórico da educação tão inexpressivo nos embates políticos da municipalidade. Na cerimônia de outorga do título, pude encontrar velhos e novos amigos, de dentro e de fora da área da educação, saudá-los e agradecer-lhes por sua amizade e companheirismo. Mas pude sobremaneira cumprir o dever de agradecer a minha família – minhas filhas, netas e esposa – pela felicidade que me têm proporcionado e que é o combustível que movimenta toda minha atividade de pessoa e de cidadão. Dever maior ainda de acusar a importância da dedicação e afeto de minha querida esposa, Thais Cossoy Paro, que há quase cinquenta anos se presta, com sua competência e sua ternura, todo auxílio complementar para que eu possa realizar minhas atividades acadêmicas e intelectuais, e com a qual divido, em proporções iguais, qualquer honraria que porventura eu tenha merecido da cidade de São Paulo.



Na outorga do título de Professor Emérito da Feusp, com a neta

Quanto ao título de Professor Emérito da Feusp, não é possível expressar a alegria que tive quando fui informado da iniciativa. Receber essa distinção da instituição à qual estive ligado durante mais de meio século, primeiro como aluno, depois como docente, encheu-me de orgulho e contentamento. Fico imensamente grato a todos os responsáveis, em especial aos representantes das novas gerações do corpo docente e discente da

Feusp, a quem coube, na verdade, a decisão de honrar-me com o título.



Mulheres queridas preenchendo a minha vida

A menção dessa homenagem em minhas memórias vale não apenas por seu significado e pela honra que me trouxe, mas também porque a redação do discurso obrigou-me à realização de algumas sínteses teóricas que foram muito apreciadas por pessoas presentes com as quais estabeleci algum diálogo mais profundo após a cerimônia. A principal delas dizia respeito à necessidade de uma nova ética social e à imprescindível assimilação da contribuição teórica de Marx para que ela se realize. Mas em minha exposição não fiz uso exclusivamente de Marx. Lancei mão, entre outras, da contribuição de Ortega Y Gasset, cujas ideias eu conhecera antes das de Marx e que, como afirmei, teve importante influência em minha percepção do mundo.

Sabendo-me “marxista”, algumas pessoas se surpreendem ao me ver citando Ortega y Gasset, um autêntico liberal. O exame dessa questão pode jogar luz sobre a riqueza de ideias que podemos colher quando deixamos de lado o preconceito ou o dogmatismo, ao cotejar contribuições teóricas de grandes pensadores, com posições político-ideológicas divergentes ou até contraditórias. Vejamos.

Marx me diz: o homem se faz pelo trabalho. Sua singularidade como espécie é, pois, o trabalho, pois só o homem é capaz de trabalhar, tomando-se o trabalho em seu sentido geral. Mas que trabalho é esse? Marx responde: O trabalho como “uma atividade adequada a um fim”. Mas Marx não tira isso do nada. Ele teve um caminho teórico para chegar aí. Se você aceita isso sem mais perguntas e reflexões, por mais verdadeiro que isso seja, você o transforma em dogma. As pessoas se maravilham com as conclusões belas e verdadeiras dos grandes mestres, mas em geral não se dão ao trabalho de buscar seus fundamentos, que dão razão de ser a essas maravilhas e que propiciam um desenvolvimento constante do pensamento.

Continuemos então questionando. O que é esse fim que orienta o trabalho? O que ele pressupõe? De onde ele deriva? Ora, o fim só pode ser estabelecido a partir de um valor (ético). Estabelecer um fim pressupõe algo que se valora, ou seja, algo que seja a expressão da nossa vontade. A vontade é o substrato da ética. Posso, então, concluir que antes do trabalho (ou simultaneamente a ele, se preferir), a singularidade do homem como espécie é a ética. Recapitulando: 1) não existe o homem sem trabalho; 2) o trabalho pressupõe um objetivo; 3) não há objetivo sem valor; 4) o valor é o conteúdo da ética. Marx disse isso explicitamente? Não, pelo menos que eu saiba. Se eu disser isso, estou sendo marxista? Não, se tomar Marx como um mito e marxismo como uma seita. Por essa razão que o próprio Marx se declarou não marxista. Ele não pretendia que seus leitores aceitassem suas ideias porque foi ele quem as disse, mas porque elas eram resultado da ciência, que só

tem sentido vista criticamente. Por isso, ao tirar essas conclusões continuo autenticamente marxiano por me basear em sua contribuição científica universal.

Vamos agora a Ortega y Gasset. Ele afirma que o homem é aquele para o qual o mundo não é indiferente. Para fundamentar isso, ele nos oferece páginas belíssimas em sua obra *Meditação da técnica* (Ortega y Gasset, 1963), revelando uma nova forma de ver o supérfluo. Para ele, o homem é o único ser para o qual o supérfluo é necessário. Mas o conceito aqui não se identifica com o do senso comum vigente, que o vê apenas como luxo ou desnecessidade. Supérfluo não é o desnecessário, ao contrário, supérfluo é aquilo que fica para além do necessário. Necessário se identifica com o que vimos chamando de necessidade natural. Para forjar um neologismo, poderíamos dizer “necessariedade”, para indicar aquilo que acontece *necessariamente*, naturalmente. Mas o necessário, assim, restringe-se aos limites do natural. O homem não se detém nesse limite, ele o transcende, manifestando-se diante dele. Ao fazê-lo, institui o supérfluo, a transcendência do necessário. Por isso, Ortega y Gasset afirma que o homem não se contenta em “viver”, ou seja, viver naturalmente como todos os outros seres vivos. Ele precisa, mais que naturalmente, viver superfluamente, ou seja, “viver bem”. O homem, portanto não é aquele que vive, isso todos os seres vivos fazem. O homem é aquele que vive bem, que vive o seu supérfluo, produto de sua vontade. Deduzo, mais uma vez, que o específico do humano é a criação de valor, a ética.

Quer dizer que Gasset descobriu isso? Isso já não estava suposto no pensamento de Marx? Digo que se pode responder afirmativamente às duas questões. Por que posso afirmar assim? Porque não petrifiquei o pensamento de Marx como um dogma. Refleti a respeito. Percebo, então, a originalidade da formulação teórica de Gasset sobre o tema e concluo que ele está certo e não contraria o pensamento de Marx. Está certo, então, porque era marxista? Não, mas porque viu a realidade e pensou sobre ela a partir de sua erudição pessoal.

Como Marx viveu antes, pode até ser que essa sua erudição continha sub-repticiamente o pensamento de Marx incluído, mesmo que ele não tivesse disso consciência. Mas não importa. Para mim não deixa de ser um pensamento extremamente fecundo para compreender, eu diria, para explicitar, o conceito de trabalho e da especificidade do humano-histórico em Karl Marx.

Tem sentido? Todo. Mas os sectários não podem ver isso, porque se baseiam em dogmas, que às vezes podem até corresponder a verdades, mas que se fossilizam em suas mentes. De minha parte, considero que as formulações de Gasset nessa obra são pura riqueza teórica e ousa dizer que podem até ser utilizadas, tanto para elucidar o pensamento de Marx a marxistas, quanto para predispor os liberais a uma iniciação do pensamento materialista histórico.

## 15 Hoje

E hoje? Pois bem, em minha vida de aposentado, continuo realizando com gosto muitas atividades intelectuais. Destaco três delas com as quais me deleito particularmente em realizar. A primeira, mais óbvia e que não requer maiores comentários, são os livros. Sou um leitor contumaz. A leitura não deixa ninguém só. Por ela mantenho o diálogo com o mundo, de hoje e de sempre. Na aposentadoria pratico diariamente a vingança contra os períodos de minha vida em que estive privado de tempo ou de condições para ler o que tanto queria.

\*\*\*

O segundo destaque é um tipo de atividade que só comecei a desenvolver há pouco mais de um ano. Ao ouvir meu discurso na cerimônia de recebimento do título de Professor Emérito, um amigo meu, que não é da área da educação, chamou-me a atenção, dizendo: “Vitor, você precisa divulgar melhor essas tuas ideias. Não podem ficar confinadas entre as paredes da academia. São os professores, os pais e a massa da população

que precisam te ouvir. Por que você não posta tuas ideias nas redes, em pequenos vídeos? É preciso compensar as bobagens que se publicam nessas mídias.” Ponderei que já havia meus livros e as muitas palestras que eu dou. “Sim, ele retrucou, mas em cada meia hora de TikTok ou Instagram você atinge mais pessoas do que todos os seus livros e palestras já atingiram até hoje.” Capitei.

Novato na área, comecei enfrentando uma enxurrada de incompetentes do ramo da produção e edição de vídeos para as redes, acostumados a postar baboseiras de autoajuda. Por fim aprendi, com auxílio de minha neta que tinha 11 anos, a produzir, editar e publicar eu mesmo meus vídeos e posts. As postagens são feitas simultaneamente no Youtube, no Facebook, no Instagram e no TikTok.



Com as netas

Para cada publicação, costumo produzir dois textos. Um, que utilizo para gravação de minha fala em vídeo que, em geral, não passa de três minutos, e outro, que consiste num resumo dessa fala, com cerca de 130 palavras, que é publicado na forma de post. Muito raramente, há vídeos mais longos, recortados de minhas palestras ou entrevistas online. Os

posts escritos têm um alcance menor, mas, mesmo assim, é surpreendente verificar o número significativo de leitores que transitam nas redes.

A iniciativa mostrou-se inteiramente acertada. As postagens têm alcançado um número enorme de pessoas e logrado uma repercussão que me deixa vivamente animado. O que muita gente não acreditava é que, em meio a multidões que se comprazem com dancinhas, travessuras de pets, criancinhas saudáveis e graciosas, ou então com abomináveis fakenews e medíocres mercadores de autoajuda, há também muita gente que exhibe capacidade de pensar e apreciar falas consistentes, de conteúdo crítico, sobre a realidade social.

Na elaboração dos conteúdos expostos, procuro ser sóbrio, rigoroso e direto, de modo a facilitar ao máximo a compreensão, mas sem fazer nenhuma concessão à linguagem “fácil” e popularesca, que às vezes pode atrair adeptos, mas que não provoca a reflexão e o crescimento intelectual. A colegas que às vezes perguntam se eu não deveria baixar um pouco o tom (ou seja, “aligeirar” os conceitos) ao nível dos interlocutores, respondo que minha intenção de educador é, pelo contrário, expô-los às condições de galgarem novos níveis intelectuais, não de reafirmá-los nas condições culturais em que se encontram, escamoteando a complexidade do real. Estou certo de que é possível ser entendido – expressando-me com correção e sem abrir mão da assim chamada linguagem culta – também pelas pessoas mais modestas em termos de erudição. Minha esperança e minha aposta é que, sem baixar o nível, posso alcançar aqueles que, mesmo mergulhados na pseudoconcreticidade do senso comum (Kosík, 1976), pelo menos se arriscam a deixar-se cativar por um discurso coerente, fundado na ciência e na razão. Sinto que venho conseguindo. Dá gosto ver a quantidade de pessoas que gostam das ideias, que as comentam, e que, às vezes, exibem poder de abstração maior do que eu costumava ver em muitos trabalhos apresentados em congressos por colegas da academia.

Para mim pessoalmente, a experiência tem sido muito enriquecedora, pois, ao reescrever de forma sintética, desnudando para o grande público o corpo de conhecimentos e ideias produzidas a partir de meus estudos e pesquisas, e já expressos de forma acadêmica em meus livros, volto a refletir e a aprofundar conteúdos que de outra forma eu talvez nunca viesse a fazer. É muito prazeroso e reconfortante esse constante revisitar de ideias e conceitos para apresentá-los de forma ainda mais clara e didática aos novos “leitores”. Essa atividade tem preenchido boa parte de meu tempo e eu a tenho realizado com muito zelo e alegria, como se estivesse cumprindo o “apostolado” cultivado por D. Geneveva (minha mãe) quando eu era criança.

\*\*\*

O último destaque, *last but not least*, é a coordenação do Gepae. Como já informei, adotei com os orientandos de pós-graduação o sistema de orientação em grupo praticado por Saviani em meu doutorado. Assim, além da orientação e acompanhamento individual, eram realizadas reuniões mensais com a presença de todos para discutir questões comuns e refletir sobre temas teóricos, a partir de leituras previamente combinadas. Nessas ocasiões também discutíamos dissertações e teses dos orientandos, em elaboração ou após suas defesas. Com o passar do tempo, o grupo foi crescendo pela incorporação de ex-orientandos e outras pessoas que, por indicação dos que já faziam parte, queriam também participar da experiência.

Em 1993, em combinação com os integrantes do grupo, resolvemos transformá-lo num Grupo de Pesquisa, com cadastro no CNPq, com o nome de Grupo de Estudos e Pesquisas em Administração Escolar – Gepae. Mas, por falta de tempo e disposição (mais desta última, para ser sincero) para estar permanentemente atualizando seus dados na Plataforma Lattes, já faz alguns anos que seu registro, aí, foi extinto. Mas, de fato e de direito, o Gepae continua mais vivo do que nunca.

Mesmo após minha aposentadoria o grupo tem se reunido ininterruptamente todos os meses letivos. Temos como norma a leitura completa de um livro por reunião. Esporadicamente ainda se fazem discussões de teses ou dissertações de autoria dos componentes do grupo. Essas dez leituras por ano propiciam um crescimento intelectual bastante interessante. Os livros escolhidos são em sua maioria clássicos nas várias áreas das ciências humanas: filosofia, educação, sociologia, política, antropologia, psicologia, economia política, história, neurociência, didática, enfim todas as áreas consideradas fundamentais para a compreensão do ensino e das políticas educacionais. Na primeira reunião do ano, em fevereiro, em vez de livro de não ficção estabelecemos o costume de ler algum grande clássico da literatura mundial que enseje a discussão de temas ligados à realidade socioeconômica.



80 anos - festa surpresa dos amigos do Gepae

Durante a pandemia as reuniões foram realizadas *online*. Depois, com o término das restrições, já não era possível deixar de fora as pessoas que moravam distantes ou até no exterior, por isso as reuniões passaram a ser híbridas, ou seja, presenciais e online simultaneamente. As discussões são gravadas e depois postas à disposição para todos os componentes do grupo para que, mesmo aqueles que não puderam participar, tenham acesso a elas. No grupo, que hoje conta com perto de setenta inscritos, há várias pessoas que não podem participar, em virtude de seus horários de trabalho – muitos são professores universitários – ou mesmo por falta de tempo disponível para fazer as leituras e participar das reuniões, mas fazem questão de continuar “afiliados” para poderem acompanhar, como

podem, a bibliografia contemplada, os debates e mesmo as conversas no grupo de WhatsApp. Embora eu não tenha mais orientandos oficiais, grande parte dos componentes do Gepae são estudantes de pós-graduação que, às vezes, encaminhados por seus próprios orientadores, se beneficiam das orientações, aconselhamentos e sugestões que emergem de nossas discussões.

Para mim e – a julgar por seus depoimentos – para os frequentadores do grupo também, essa prática de leitura e discussão tem sido de particular importância para o crescimento intelectual e a satisfação pessoal de todos nós. Muitos revelam que, por respeito aos colegas e ao coordenador, bem como pelo fato de haver uma programação estabelecida a ser cumprida, acabam por ler livros que em outras situações jamais se animariam a ler, e que se revelam importantíssimos para sua cultura e para suas atividades acadêmicas. Tudo isso amalgamado pelo afeto que transforma as discussões em conversa entre amigos.

As reuniões presenciais sempre se deram no prédio da Feusp, mas, a partir do final de 2023 – sem burocracia e contando com acomodações mais adequadas –, passaram a ser realizadas em minha residência. Com maior ou menor assiduidade, entre dez e quinze pessoas, em média, costumam se fazer presentes nessas ocasiões. São pessoas adoráveis que não desgrudam do grupo, e também apreciam participar com alegria dos *happy hours* nos botecos da vizinhança, logo após as reuniões. Os outros adoráveis que participam online, lamentam não estarem presentes fisicamente, mas comungam do espírito de companheirismo e da identidade de propósitos e ideias fundantes de um mundo social e educativo menos ruim para a humanidade. Isso me anima e contribui muito para mitigar as perspectivas atroz para nosso mundo e nossa escola que as notícias da mídia nos lançam diuturnamente na face.

## Referências

- BARNARD, Chester. *As funções do executivo*. São Paulo: Atlas, 1966.
- BECKER, Gary S. Investment in human capital: a theoretical analysis. In: UNESCO. *Readings in the economic on education*. Paris: Unesco, 1968. p. 505-523.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. Ação política e a expansão da rede escolar. *Pesquisa e Planejamento*, São Paulo, n. 8, 1964.
- BERGER, Manfredo. *Educação e dependência*. Porto Alegre: Difel, 1976.
- BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1973.
- BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. 2. ed. Porto Alegre, Zouk, 2015.
- CASARA, Rubens. *A construção do idiota: o processo de idiosubjetivação*. Rio de Janeiro: Da Vinci, 2024.
- CUNHA, Luiz Antonio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1975.
- EMERSON, Ralph Waldo. *Ensaio*. São Paulo, Cultrix, 1966.
- EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante*. São Paulo: Campinas: Cortez; Autores Associados, 1986.
- FAYOL, Henri. *Administração industrial e geral*. 9 ed. São Paulo: Atlas, 1981.
- FREITAG, Bárbara. *Escola estado e sociedade*. São Paulo: Edart, 1977.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSÍK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEÃO, A. Carneiro. *Introdução à administração escolar: para as escolas de professores dos institutos de educação, universidades e faculdades de filosofia, ciências e letras*. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1953. [1. ed. em 1939]

LISPECTOR, Clarice. *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres*. Rio de Janeiro: Rocco. 1998.

LOURENÇO FILHO, M. B. *Organização e administração escolar: curso básico*. 6. ed. atualiz. São Paulo: Melhoramentos, 1972. [1. ed. em 1963]

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, [1968].

MARX, Karl. *O capital: livro I, capítulo VI (inédito)*. São Paulo: Ciências Humanas, 1978.

MAYO, Elton. *Problemas humanos de una civilización industrial*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1972.

NEIL, Alexander Sutherland. *Liberdade sem medo*. 16. ed. Rio de Janeiro: Ibrasa, 1976.

ORTEGA Y GASSET, José. *Meditação da técnica*. Rio de Janeiro: Livro Ibero-americano, 1963.

PARO, Vitor Henrique. Conceito, justificativa e fases do planejamento da educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 18, p. 63-73, set. 1976.

PARO, Vitor Henrique. *Escola e formação profissional: um estudo sobre o sistema regular de ensino e a formação de recursos humanos no Brasil*. São Paulo: Cultrix : Fundação Carlos Chagas, 1979.

PARO, Vitor Henrique. A propósito do ensino profissional livre no Estado de São Paulo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 36, p. 27-40, fev. 1981a.

PARO, Vitor Henrique. *Estudo comparativo de custo-aluno nos diversos graus e modalidades de ensino*. São Paulo: ATPCE : FCC, 1981b.

PARO, Vitor Henrique. *Por dentro da escola pública*. São Paulo: Xamã, 1995.

PARO, Vitor Henrique. *Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia*. Campinas: Papyrus, 1996.

PARO, Vitor Henrique. *Qualidade do ensino: a contribuição dos pais*. São Paulo: Xamã, 2000.

PARO, Vitor Henrique. Parem de preparar o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: PARO, Vitor Henrique. *Escritos sobre educação*. São Paulo: Xamã, 2001a. p.13-31.

PARO, Vitor Henrique. Políticas educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. In: PARO, Vitor Henrique. *Escritos sobre educação*. São Paulo: Xamã, 2001b. p.121-139.

PARO, Vitor Henrique. *Reprovação escolar: renúncia à educação*. São Paulo: Xamã, 2001c.

PARO, Vitor Henrique. *Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação*. São Paulo: Cortez, 2008.

PARO, Vitor Henrique. *Crítica da estrutura da escola*. São Paulo: Cortez, 2011.

PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar: introdução crítica*. 17. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012

PARO, Vitor Henrique. *Diretor escolar: educador ou gerente?* São Paulo: Cortez, 2015.

PARO, Vitor Henrique. *Professor: artesão ou operário?* São Paulo: Cortez, 2018.

PARO, Vitor Henrique. *O capital para educadores ou Aprender e ensinar com gosto a teoria científica do valor.* São Paulo: Expressão Popular, 2023.

PARO, Vitor Henrique; FERRETTI, Celso João; VIANNA, Cláudia Pereira; SOUZA, Denise Trento R. de. *Escola de tempo integral: desafio para o ensino público.* São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.

RIBEIRO, J.Q. *Fayolismo na administração das escolas públicas.* São Paulo: Linotechnica, 1938

RIBEIRO, José Querino. *Ensaio de uma teoria da administração escolar.* São Paulo: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, USP, 1952. 171 p. (Administração Escolar e Educação Comparada – Boletim 158.)

RIBEIRO, J. Q. *Ensaio de uma teoria de administração escolar.* Ed. rev., anot. e ampl. por João Gualberto de Carvalho Meneses. São Paulo: Saraiva, 1978.

ROCKWELL, Elsie; MERCADO, Ruth. *La escuela, lugar de trabajo docente.* México: Departamento de Investigaciones Educativas, 1986.

SAMUELSON, Paul A. *Introdução à análise econômica.* 8. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1975. 2 v.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia.* São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1983.

SCHULTZ, Theodore W. *O capital humano: investimento em educação e pesquisa.* Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SCHULTZ, Theodore W. *O valor econômico da educação.* Rio de Janeiro: Zahar, 1961.

TAYLOR, Frederick Winslow. *Princípios de administração científica.* 7. ed. São Paulo: Atlas, 1978.

THIOLLENT, Michel J. M. *Crítica metodológica, investigação social & enquete operária.* 5. ed. São Paulo: Polis, 1987.

WARDE, Mirian Jorge. *Educação e estrutura social: a profissionalização em questão.* 2. ed. rev. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

WEREBE, Maria José Garcia. *30 anos depois: grandezas e misérias do ensino no Brasil.* São Paulo: Ática, 1994.

## **Legados Pedagógicos**

“Legados Pedagógicos” é a versão para Língua Portuguesa da sessão “Acquired Wisdom”. Esta sessão está dedicada a publicar depoimentos, memoriais, reflexões de pesquisadores/as experientes. A proposta é partilhar reflexões sobre diferentes trajetórias de vida e investigação, que possam inspirar novas gerações de pesquisadores.

Os textos submetidos à sessão Legados Pedagógicos devem ter pelo menos 15 páginas com reflexões sobre a própria trajetória acadêmica do/da pesquisador/a considerando um ponto de vista peculiar e original a partir de elementos como: principais contribuições para seu campo de pesquisa; principais lições aprendidas durante sua carreira; opiniões sobre os fatores pessoais e situacionais (instituições e outras afiliações, colegas, orientadores e orientados) que estimularam de forma significativa seu trabalho; construção de objetos e campos de pesquisa em educação.

**Legados Pedagógicos Equipe Editorial**

**Karine Morgan (Editora)**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

**Andréa Barbosa Gouveia**

Universidade Federal do Paraná

**Claudio Nunes Pinto**

Universidade do Sudoeste da Bahia

**Maria Beatriz Luce**

Universidade Federal do Rio Grande de Sul

**Miriam Fabia Alves**

Universidade Federal de Goiás

**Patricia Baroni**

Universidade Federal do Espírito Santo



Este artigo pode ser copiado, exibido, distribuído e adaptado, desde que o(s) autor(es) e *Education Review/Reseñas Educativas/Resenhas Educativas* sejam creditados e a autoria original atribuídos, as alterações sejam identificadas e a mesma licença CC se aplique à obra derivada. Mais detalhes sobre a licença Creative Commons podem ser encontrados em <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. *Education Review/Reseñas Educativas/Resenhas Educativas* é publicado pela Mary Lou Fulton College for Teaching and Learning, Arizona State University. O conteúdo de 1998-2020 da *Education Review/ Reseñas Educativas/ Resenhas Educativas* foi publicado sob uma licença CC diferente: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0>



**Nota:** Os pontos de vista ou opiniões apresentadas nas resenhas de livros são exclusivamente do (s) autor (es) e não representam necessariamente os da revista.