

Neidson Rodrigues

Intelectual, professor
e gestor

Eliane Marta Teixeira Lopes

Leôncio Soares

Luciano Mendes de Faria Filho

organizadores



Neidson Rodrigues

Intelectual, professor
e gestor

Eliane Marta Teixeira Lopes

Leôncio Soares

Luciano Mendes de Faria Filho

organizadores



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Reitora Sandra Regina Goulart Almeida

Vice-Reitor Alessandro Fernandes Moreira

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Diretora Andrea Moreno

Vice-Diretora Vanessa Ferraz Almeida Neves

CONSELHO EDITORIAL

Juliana Batista dos Reis – Ciências Aplicadas à Educação

Juliana de Fátima Souza – Administração Escolar

Telma Borges da Silva – Métodos e Técnicas de Ensino

Danilo Marques Silva – Representante discente (PPGE)

Stephanie Rebeca Medeiros Maria – Representante discente (PROMESTRE)

CONSELHO CIENTÍFICO NACIONAL

Ana Elisa Ribeiro; Antonio Vicente Marafioti Garnica; Breynner Ricardo de Oliveira; Carmen Lúcia Brancaglion Passos; Cezar Luiz De Mari; Conceição Aparecida Oliveira dos Santos; Danilo Marques Silva; Fernanda Castro; Gelsa Knijnik; Gláucia Jorge; Hércules Tôledo Corrêa; José Leonardo Rolim Severo; Lenilda Rêgo Albuquerque De Faria; Lia Tiriba; Liane Castro de Araujo; Marcelo Lima; Maria de Fátima Barbosa Abdalla; Maria Fernanda Rezende Nunes; Maria Rita Neto Sales Oliveira; Marina Alves Amorim; Marlecio Maknamara; Mitsuko Antunes; Nilmara Braga Mozzer; Patrícia Corsino; Regilson Maciel Borges; Rita Márcia Furtado; Simone de Freitas Gallina; Surya Aaronovich Pombo de Barros; Tacyana Karla Gomes Ramos; Verônica Mendes Pereira; Walesson Gomes da Silva.

CONSELHO CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Daniel Melo; Eduardo José Campechano Escalona; Eric Plaisance; Felipe Andres Zurita Garrido; Freddy Varona Domínguez; Hervé Breton; João Carlos Relvão Caetano; Juan Arturo Maguiña Agüero; Margarida Alves Martins; Mirta Castedo; Roser Boix Tomás; Rufino Adriano; Sébastien Ponnou; Silvia Parrat Dayan.





© Eliane Marta Teixeira Lopes, Leôncio Soares, Luciano Mendes de Faria Filho, 2024.

R696 Neidson Rodrigues [recurso eletrônico] : intelectual, professor e gestor / Eliane Marta Teixeira Lopes, Leoncio Jose Gomes Soares, Luciano Mendes de Faria Filho (orgs.). -- Belo Horizonte: Editora Selo FaE, 2024.
126 p.

ISBN: 978-65-88446-60-7.
[Vários autores]
Inclui Bibliografias.

1. Rodrigues, Neidson -- Biografia. 2. Universidade Federal de Minas Gerais -- Faculdade de Educação -- Memória. 3. Universidade Federal de Minas Gerais -- Faculdade de Educação -- História. 4. Educação. 5. Professores -- Biografia. 6. Administradores escolares -- Biografia. 7. Intelectuais -- História.
I. Título. II. Lopes, Eliane Marta Teixeira . III. Soares, Leoncio Jose Gomes. IV. Faria Filho, Luciano Mendes de. V. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.092

Catalogação da fonte: Biblioteca da FaE/UFGM (Setor de referência)
Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O

EDITORA SELO FAE

Editor-Chefe Ademilson de Sousa Soares

Editora-Adjunta Ana Maria de Oliveira Galvão

Coordenação editorial Olívia Almeida

Preparação Ana Clara Moyen

Projeto gráfico Izabela Barreto

Diagramação e capa Ana Clara Moyen

Imagem da capa Fotografia de Ana Clara Moyen a partir de escultura de Leandro Gabriel Coelho Pereira

sumário

6	Apresentação
11	Neidson Rodrigues, lembrar para não esquecer! <i>Andrea Moreno</i>
16	Neidson Rodrigues: intelectual
17	Neidson Rodrigues, um intelectual engajado <i>Luiz Antônio Cunha</i>
28	Neidson Rodrigues: educador mineiro, filósofo e político <i>Carlos Roberto Jamil Cury</i>
34	Neidson Rodrigues: orientador e professor
35	Orientador, orientação: modos de fazer, modos de usar <i>Eliane Marta Teixeira Lopes</i>
47	Neidson Rodrigues: um professor que deixou marcas <i>Ana Maria de Oliveira Galvão</i>
59	Neidson Rodrigues: gestor
60	Neidson Rodrigues e as múltiplas faces da gestão: um olhar a partir do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social <i>Jáima Pinheiro de Oliveira e Luiz Paulo Ribeiro</i>
70	Apêndices
71	Discurso de abertura do Congresso Mineiro de Educação (1982) <i>Neidson Rodrigues</i>
75	Discurso de posse como Diretor da Faculdade de Educação da UFMG (1994) <i>Neidson Rodrigues</i>
88	Entrevista a Neidson Rodrigues <i>Nelma Marçal Lacerda Fonseca</i>
122	Sobre os organizadores e autores



Apresentação

Como citar este capítulo

Lopes, Eliane Marta Teixeira; Soares, Leôncio; Faria Filho, Luciano Mendes de. Apresentação. In: Lopes, Eliane Marta Teixeira; Soares, Leôncio; Faria Filho, Luciano Mendes de (org.). *Neidson Rodrigues: Intelectual, professor e gestor*. Belo Horizonte: Editora Selo FaE, 2024. p. 7-10.

Há, entre nós, intelectuais, pesquisadores e pesquisadoras brasileiros, um certo vício pelo reinício das coisas. Ele se caracteriza pela ideia de que não temos tradições intelectuais a seguir e, se as temos, são arcaicas e muito pouco confiáveis e, portanto, devem ser combatidas e esquecidas, jamais continuadas. Assim, postamo-nos, quase sempre, numa posição de quem está a iniciar as coisas, sejam elas tradições intelectuais ou políticas.

No campo da educação, não é muito diferente. Com exceção de algumas poucas pessoas, como Paulo Freire, mais cultuado do que lido, por certo, há um amplo esquecimento de nossas tradições intelectuais. Não é sem sentido, por exemplo, que Ana Waleska Mendonça e Zaia Brandao tenham publicado um livro com o sugestivo título *Por que não lemos Anísio Teixeira? uma tradição esquecida* (1997), a respeito de um de nossos mais importantes intelectuais/educadores do século XX.

A organização deste livro e do seminário que o originou é, pois, uma ação contra o tempo, contra o esquecimento e a favor da memória. Neles, buscamos registrar, por meio do trabalho de memória e da reflexão intelectual, a marcante presença de Neidson Rodrigues, a um só tempo professor, orientador, intelectual e gestor entre nós e sua singular importância para a educação brasileira. O Seminário *Neidson Rodrigues: intelectual, professor e gestor*,¹ ocorrido em 10 de maio de 2023, no

1 A comissão organizadora do seminário foi composta por Ana Maria de Oliveira Galvão (professora do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação/FaE/UFMG), Andrea Moreno (professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino/FaE e Diretora da FaE/UFMG), Eliane Marta Santos Teixeira Lopes (professora emérita do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação/FaE/UFMG), Leôncio José Gomes Soares (professor do Departamento de Administração Escolar/FaE/UFMG), Luciano Mendes de Faria Filho (professor do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação/FaE/UFMG), Vanessa Ferraz Almeida Neves (professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino/FaE e Vice-Diretora da FaE/UFMG).

Auditório Neidson Rodrigues, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, foi um momento único, marcado pelas relações e expressões de afeto e reflexões intelectuais.² Organizado em homenagem ao trabalho e em evocação ao 20º aniversário do falecimento de Neidson Rodrigues e como parte das celebrações dos 55 anos da FaE/UFMG, o seminário resultou de um incômodo, nem sempre explicitado pelas gerações mais velhas de que, embora Neidson tivesse se tornado um *lugar de memória* (Nora, 1984), ao dar nome ao espaço mais importante dos encontros que ocorrem na instituição em que trabalhou, muitos(as) estudantes e professores(as) mais jovens não o conheciam. Diante da importância de Neidson para a educação brasileira, em suas várias e múltiplas dimensões, realizamos o evento, enfocando três desses lugares por ele ocupado: o da produção intelectual, o do professor/orientador e o de gestor.

Este livro reúne os textos que foram apresentados no seminário acima aludido.³ Em sua organização, buscamos manter a mesma lógica que presidiu a organização do evento, ou seja, *Neidson Rodrigues, intelectual*; *Neidson Rodrigues, professor e orientador*; *Neidson Rodrigues, gestor*. Acrescentamos, ainda, como apêndice, dois discursos de autoria do homenageado – pronunciados na abertura do Congresso Mineiro de Educação (1983) e na sua posse como diretor da Faculdade de Educação da UFMG (1994) – e uma entrevista por ele concedida a Nelma Fonseca. Atuando contra

² Além dos(as) autores(as) dos capítulos e dos(as) organizadores(as) do livro, participaram das mesas-redondas do seminário, os(as) seguintes convidados(as): Glaucia Vasques de Miranda (professora aposentada do Departamento de Administração Escolar/FaE/UFMG), Henrique Estrada Rodrigues (professor da PUC-RJ e filho do homenageado), Nelma Marçal Lacerda Fonseca (servidora aposentada da Secretaria Estadual de Educação/MG) e Rita Amélia Teixeira Vilela (professora aposentada do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino/FaE/UFMG). Todas as apresentações podem ser assistidas no canal do Youtube da FaE (https://www.youtube.com/channel/UCI9PI_2XMRWOOaX8ZzY294A). No período de 10 a 26 de maio de 2023, também foi realizada, no Espaço de Poéticas da FaE/UFMG, uma exposição em homenagem a Neidson Rodrigues, com curadoria do Centro de Documentação (CEDOC) e do Espaço Arteducação, da FaE/UFMG. Agradecemos, mais uma vez, a Marilene Carvalho, pela cessão de documentos diversos, que fizeram parte da referida exposição, pertencentes ao acervo pessoal do homenageado.

³ Alguns textos aqui publicados mantêm, portanto, marcas da oralidade, própria das apresentações ocorridas naquela ocasião.

o esquecimento e a favor da memória, o conjunto dos capítulos busca apresentar as contribuições, o legado e as realizações do homenageado, simultaneamente, para a Faculdade de Educação, seus colegas e alunos, e para a educação mineira e brasileira.

Neidson Rodrigues nasceu em Ituiutaba, em 1942, e faleceu em Belo Horizonte, em 2003. Bacharel e mestre em Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP), doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e com pós-doutorado pela Universidade de Londres, foi professor da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) até 1978, quando se tornou professor da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG.) Atuou, durante sua trajetória, em diversificadas atividades: foi professor/orientador em cursos de graduação e de pós-graduação, diretor da Faculdade de Educação (1994-1998), presidente da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) (1993-1995), membro da diretoria do International Network of Philosophers of Education (1990-1994), fundador e editor de periódicos, além de Superintendente Educacional da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais (1983-1987), quando coordenou o Congresso Mineiro de Educação, uma experiência considerada inovadora na gestão de políticas públicas educacionais. Publicou artigos e oito livros, alguns dos quais com perfil mais acadêmico e outros voltados para educadores, em um sentido mais amplo: *Ciência e linguagem: uma introdução do pensamento de Saussure* (Achiamé, 1980), *Estado, educação e desenvolvimento econômico* (Cortez, 1982), *Lições do Príncipe e outras lições* (Cortez, 1984), *Por uma nova escola* (Cortez, 1985), *Da mistificação da escola à escola necessária* (Cortez, 1987), *Filosofia... para não filósofos* (Cortez, 1989), *Elogio à educação* (Cortez, 1999) e *Glórias e misérias da razão* (Cortez, 2003, edição póstuma). Por ocasião de seu falecimento, aproximadamente 200 mil exemplares de seus livros já haviam sido vendidos.⁴ Esperamos que, ao final da leitura deste livro, o(a) leitor(a) – tanto aquele(a) que já tem intimidade com sua obra e/ou com ele conviveu quanto o(a) que ainda não o conhece – se aproxime do seu pensamento e da sua ação.

⁴ Para mais informações sobre a vida, a atuação e a obra de Neidson Rodrigues, ver, entre outros, Araújo (2009), Castro (2006), Chamon (2022), Dalben, Oliveira, Vilela (2003), Nakamura (2003).

Referências

ARAUJO, Ubaldo Dutra de. *Neidson Rodrigues e o primeiro Congresso Mineiro de Educação: história, pensamento e ação na reconstrução democrática dos anos 80*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

CASTRO, Magali de. O estabelecimento de políticas educacionais através de consulta às bases: revisitando a proposta do Primeiro Congresso Mineiro de Educação. *Ensaio: avaliação de políticas públicas em educação*, v. 14, n. 51, p. 197-208, abr./jun. 2006.

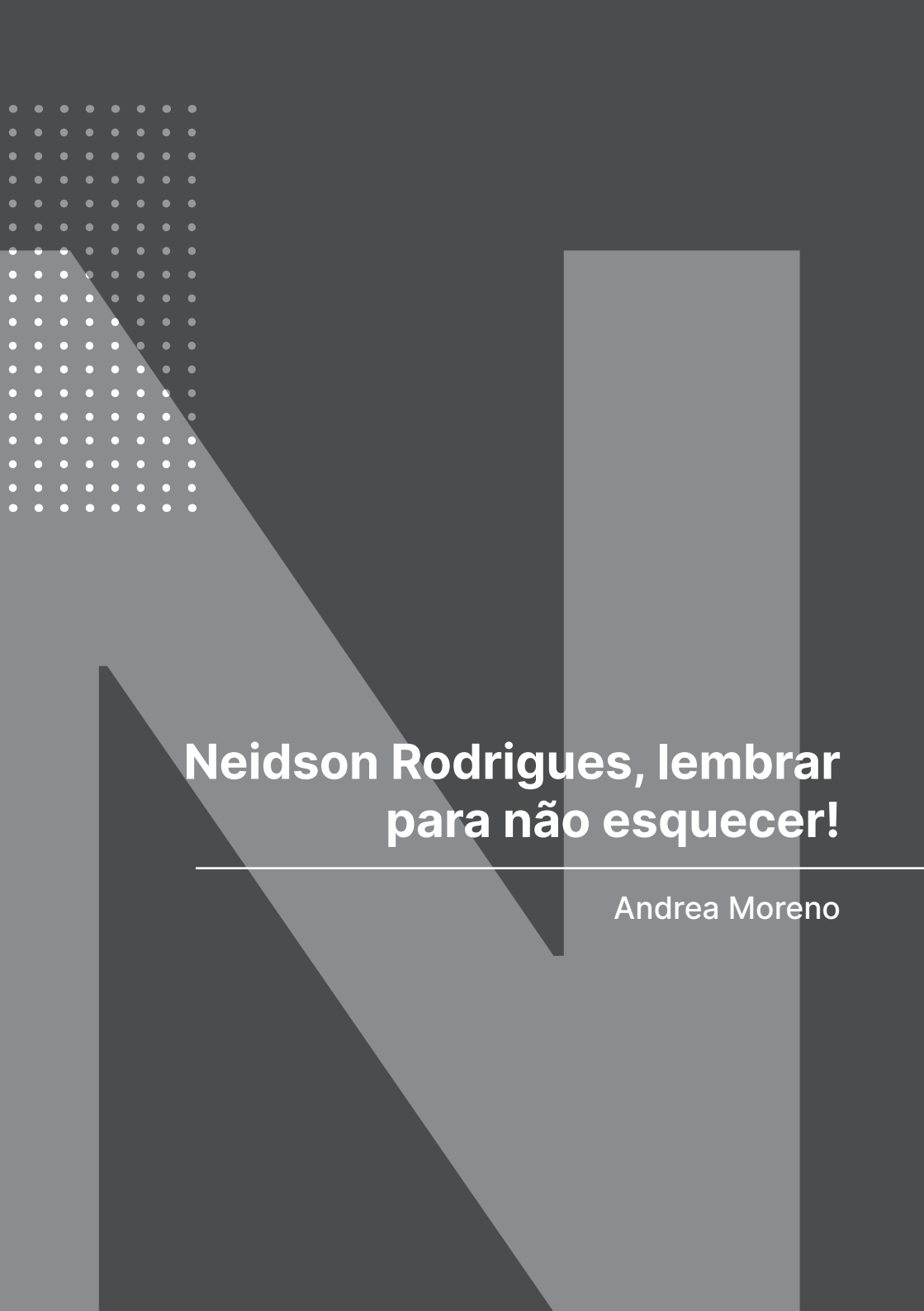
CHAMON, Magda. “Lições” do educador Neidson Rodrigues. *Paidéia: Revista do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde*, v. 17, n. 28, p. 133-140, jul./dez. 2022.

DALBEN, Ângela, OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales, VILELA, Rita Amélia T. Lembrando Neidson Rodrigues. *Revista Brasileira de Educação*, n. 22, p. 145-147, jan/abr. 2003.

MENDONÇA, Ana Waleska, BRANDÃO, Zaia (org.). *Por que não lemos Anísio Teixeira? Uma tradição esquecida*. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.

NAKAMURA, Tânia M. T. *I Congresso Mineiro de Educação (1983): uma história parcialmente contada*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2003.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*, n. 10, p. 7-28, jul./dez. 1993.



Neidson Rodrigues, lembrar para não esquecer!

Andrea Moreno

Como citar este capítulo

Moreno, Andrea. Neidson Rodrigues, lembrar para não esquecer.*In*: Lopes, Eliane Marta Teixeira; Soares, Leôncio; Faria Filho, Luciano Mendes de (org.). *Neidson Rodrigues: Intelectual, professor e gestor*. Belo Horizonte: Editora Selo FaE, 2024. p. 12-15.

Encarregou-me a comissão organizadora do Seminário *Neidson Rodrigues: intelectual, professor e gestor* de fazer uma breve saudação a todas as pessoas presentes no evento e àquelas que acompanharam pela internet por meio do canal da Faculdade de Educação no YouTube.¹ Essa deferência, à qual agradeço, certamente se deve ao fato de que, hoje, ocupo uma posição que, outrora, foi ocupada por nosso homenageado, o professor Neidson Rodrigues.

Não conheci pessoalmente o Neidson, mas, confesso, não passa uma semana sem que nos lembremos, sem que eu me lembre dele, e sinta sua presença aqui entre nós. Isso se deve, certamente, pela contínua evocação de sua presença, em nossa memória, toda vez que adentramos ao auditório que leva seu nome. Mas não é apenas por isso.

No período em que estive na UFMG, Neidson ocupou as mais diversas posições institucionais e esteve à frente de muito projetos, como veremos ao longo deste livro, que organizamos a partir do seminário e da exposição. A respeito disso, não custa lembrar, ou seja, retirar do esquecimento, que Neidson teve papel fundamental no desenho institucional atual da UFMG, como presidente da comissão que elaborou o atual Estatuto da UFMG, aprovado em 1999.

Quando Aluísio Pimenta assumiu a Reitoria da Universidade de Minas Gerais (UMG), hoje UFMG, em fevereiro de 1964, tinha como principal proposta a Reforma da Universidade. Os caminhos que essa reforma trilhou, as veredas que abriu, já são histórias, analisadas e contadas em diversas publicações. De 1964 a 1967, a UFMG, em um movimento próprio, foi pioneira na Reforma Universitária de nosso país e antecedeu, inclusive, a famosa Reforma de 28 de novembro de 1968. A reforma da já então UFMG teve enorme impactos na instituição. A FaE, a nossa Faculdade de Educação, foi criada em 28 de fevereiro de 1968, como um dos frutos do

¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/@UFMGfae>.

desmembramento da Faculdade de Filosofia em vários centros e faculdades. No início de 2023, mais precisamente no dia 28 de fevereiro, a Faculdade de Educação completou, pois, 55 anos!

A FaE se organizou, inicialmente, em cinco departamentos – os atuais Departamentos de Administração Escolar, Métodos e Técnicas de Ensino e de Ciências Aplicadas à Educação, e o extintos Departamentos de Psicologia da Educação e de Metodologia de Pesquisa. Dois anos depois, dava seus primeiros passos na organização de sua pós-graduação, o Mestrado em Educação. Olhando para trás, vemos que nesse mais de meio século, a FaE nunca parou. É, hoje, um centro de excelência na pesquisa, no ensino e na extensão. Pertencer e dirigir essa casa, tão inclusiva, acolhedora e compromissada, nos enche de orgulho. Temos, mesmo, muito o que comemorar!

Lembrar a história da UFMG e da FaE é, sobretudo, lembrar a história de seus sujeitos. Nada daqui se construiu sozinho, sem as mãos e o pensamento de muita gente. É por isso que o mês de fevereiro de 2023, além do aniversário da FaE, trouxe-nos uma outra lembrança – a de falecimento do nosso professor, ex-diretor dessa casa, Prof. Neidson Rodrigues. Neidson veio para a UFMG em 1978, no movimento de fortalecimento da nossa pós-graduação. Na FaE, em Minas Gerais e no Brasil, em toda sua trajetória como educador, pesquisador, gestor, orientador, fez inúmeras atividades. Ser humano ímpar. Homem raro, me disseram algumas pessoas quando souberam da homenagem. Comemorarmos nossos 55 anos homenageando Neidson Rodrigues é uma maneira de dizer de sua importância para o que hoje somos, para o que depois dele edificamos, para os projetos que temos, para o que ainda vamos realizar. É uma maneira de dizer às pessoas mais jovens que continuamente nos chegam, que Neidson Rodrigues foi escolhido como nome do auditório da FaE para lembrarmos, sempre, a cada celebração realizada nele, a cada evento organizado, a cada assembleia convocada, a cada decisão tomada e a cada ideia compartilhada, que tudo isso só é possível pelos que nos antecederam, nos ensinaram e nos abriram caminhos. Neidson é um deles. O Seminário realizado no Auditório Neidson Rodrigues, bem como este livro, contam um pouco dessa história, motivo pelo qual evoco as palavras do historiador francês Pierre Nora (1993, p. 13), quando ele diz que: “Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória

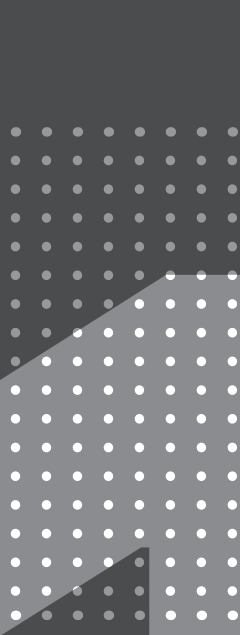
espontânea, que é preciso criar arquivos, organizar celebrações, manter aniversários, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque estas operações não são naturais” –, e é por isso que aqui estamos.

O seminário e a exposição realizados em 2023 são maneiras de celebrar, de rememorar, de tirar do esquecimento, de criar um lugar de memória e só foram possíveis porque construídos a várias mãos. Antes de tudo, gostaria de agradecer a Henrique Estrada, filho de Neidson, pela forma carinhosa como recebeu nosso convite e o esforço que fez para estar presente conosco. Em nome do Henrique, agradecemos a toda família do Professor Neidson Rodrigues. Um agradecimento também à Comissão Organizadora, composta pelos professores e professoras Ana Maria de Oliveira Galvão, Eliane Marta Teixeira Lopes, Leônicio José Gomes Soares, Luciano Mendes Faria Filho e Vanessa Ferraz Almeida Neves – pela ideia, pelo envolvimento, pela parceria. Faço questão de nomear cada membro da equipe do Centro de Documentação e Memória (CEDOC): professor Eliezer, pós-graduandas Ana Claudia e Thais, estudantes Nathalia, Emanuelle, Matheus, Marcus Vinicius, Marcelo, que junto com a Professora Daniele Alves, do Espaço Arteducação, conceberam e montaram a exposição. Agradeço também a Marilene Carvalho a cessão de documentos que compõem a exposição. Gratidão ao Projeto Pensar a Educação, Pensar o Brasil, que, nas pessoas da profa. Libéria Neves e do Thiago Rosado, permitiu a edição de vídeo. Ao Wellington, do Jardim Mandala, que deixou nosso auditório mais bonito, e à Profa. Kamille Vaz, que incluiu nossa programação no Quarta na Pós, coordenado por ela. Aos técnicos da FaE, às vezes invisibilizados, mas cujo suporte é sempre fundamental. Impossível nomear todos, mas agradeço aos setores de áudio, contabilidade, serviços gerais, secretaria da direção, secretaria da Formação Intercultural para Educadores Indígenas (FIEI), que deram todo suporte para que o evento pudesse ser realizado. Ao pessoal da Biblioteca Alaíde Lisboa, que nos ajudou a rastrear toda obra de Neidson disponível no seu acervo. Finalmente, um agradecimento especial a todos os convidados, aos que aceitaram fazer parte das mesas, nosso reconhecimento e nosso agradecimento por estarem conosco, e ao Professor Neidson Rodrigues, *in memoriam*, por ter existido, por ter escolhido essa casa como sua, por ter nos dado motivos para celebrar.

Referência

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*, n. 10, p. 7-28, jul./dez. 1993.

**Neidson Rodrigues:
intelectual**



Neidson Rodrigues, um intelectual engajado

Luiz Antônio Cunha

Como citar este capítulo

Cunha, Luiz Antônio. Neidson Rodrigues, um intelectual engajado. In: Lopes, Eliane Marta Teixeira; Soares, Leôncio; Faria Filho, Luciano Mendes de (org.). *Neidson Rodrigues: Intelectual, professor e gestor*. Belo Horizonte: Editora Selo FaE, 2024. p. 18-27.

1

Neste momento de evocação, minha mente viaja para os anos 1970, quando o Brasil passava por momentos turbulentos. Sopravam ventos ruins e ventos bons.

Apesar da repressão policial-militar, a luta contra a ditadura avançava no campo político. Nas eleições legislativas de 1974, o partido da oposição recebeu quase a metade dos votos para a Câmara dos Deputados e mais do que isso para o Senado, expressão nítida do enfraquecimento da ditadura militar e de seus apoiadores. Temendo resultado pior e para retardar a queda da ditadura, o pacote de decretos-leis de abril de 1977, baixado pelo general-presidente Ernesto Geisel, mudou a Constituição, espichou a duração do próprio mandato, fundiu o Estado da Guanabara com o do Rio de Janeiro e impôs senadores não eleitos pelo voto popular. Também reduziu o quórum para a votação de emendas constitucionais, expediente que teve insuspeitada importância para além do que a ditadura pretendia.

Apesar dessas medidas autoritárias, a *linha dura* queria mais e tentou um golpe, liderado pelo ministro do Exército general Sylvio Frota, que acabou destituído. Saiu atirando: acusou a presença de comunistas no serviço público, como que a denunciar traição ao golpe desfechado em 1964. Nessa lista estava o nome de Hélio Pontes, professor da Faculdade de Educação da UFMG, que muitos de nós desejávamos vê-lo na Reitoria. Por causa disso, nosso desejo foi frustrado.

Não foram apenas ventos ruins que sopraram naquele ano de 1977. Aproveitando as brechas abertas pelas medidas jurídico-políticas autoritárias de Geisel no Pacote de Abril, Nelson Carneiro, na época senador pelo finado Estado da Guanabara, reapresentou projeto de emenda constitucional que suprimia da Carta Magna a indissolubilidade do vínculo matrimonial. O divórcio passaria a ser legal no país.

O clero católico tentou reeditar manifestações de massa da época da primeira Lei de Diretrizes e Bases, demonizando a emenda Carneiro, mas ela contou com apoio popular e parlamentar. De nada adiantaram as ameaças de excomunhão de parlamentares, nem mesmo a argumentação de alguns deputados oposicionistas *autênticos* de que mais importante era a luta contra o regime autoritário do que diziam ser uma *digressão divorcista*. A pressão clerical católica sobre o presidente da República, que havia funcionado por tanto tempo, foi inócua no luterano general Geisel. O projeto do senador Nelson Carneiro venceu até com votos de parlamentares situacionistas. O arcabouço jurídico do Estado brasileiro incorporou uma antiga demanda popular, resultado do processo de secularização da cultura – o amparo da lei para novo vínculo conjugal após a dissolução do anterior. Ou seja, o Congresso Nacional fez valer o princípio laico de que a legislação é produto da soberania do povo, que não pode estar tutelada pelo clero de quaisquer religiões. Nesse episódio, secularização da cultura e laicidade do Estado convergiram como em poucos momentos de nossa história. Eu nem desconfiava que esses processos viriam a se tornar meu objeto principal de pesquisa, duas décadas mais tarde.

Outro bom vento soprou nesse ano turbulento quando ingressei no programa de doutoramento em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Encontrei lá colegas atuantes em diversos segmentos da Educação Brasileira. Foi quando conheci Neidson Rodrigues e Carlos Roberto Jamil Cury. Eles tinham antecedentes diferentes dos meus e eram autores de dissertações produzidas em quadros de referências teórico-metodológicos também diferentes. Eles provinham de estudos de Filosofia, no sentido estrito, e suas dissertações de mestrado mostravam isso. Neidson estudou a Filosofia da Linguagem, com foco na linguística; e Cury, o entrelaçamento do pensamento de católicos e liberais na ideologia da educação

brasileira na década de 1930. Quanto a mim, vinha de uma Sociologia Política de base empírica, tentando entender a gênese e o desenvolvimento dos sistemas escolares. Essa diferença de proveniência e de temática não impediu que desenvolvêsemos forte e duradoura sintonia na busca do futuro, expresso no binômio democracia e escola pública. Me faz lembrar (hoje é dia de muitas evocações) o verso de Atahualpa Yupanqui, na milonga “Los Hermanos”, imortalizada na voz de Mercedes Sosa: “Y así nos reconocemos/ Por el lejano mirar” [“E assim nos reconhecemos/ Por enxergarmos longe”] (Yupanqui, 1977).

Mirávamos ao longe a escola pública impulsionadora da democracia, e isso não era fácil. Naquela época, circulava nos meios educacionais um algoritmo simplificador: se o Estado era ditatorial e estava a serviço do capital, a escola que ele mantinha só poderia fazer o mesmo. Como a escola pública difundia a cultura dominante (a cultura burguesa) e somente ela, e não poderia ser diferente, impunha-se uma escola que difundisse a cultura popular. Somente a educação popular, sem vínculo com as secretarias da educação, poderia estar a serviço do povo. Portanto, fora a escola pública/estatal, viva a educação popular. Nas eleições de 1982, os governos eleitos pelos partidos de oposição à ditadura corrigiram esse algoritmo simplista em Minas Gerais, no Rio de Janeiro, em São Paulo, no Paraná e no Mato Grosso do Sul. De diferentes modos e com diferentes metas, desenvolveram políticas de fortalecimento da escola pública referida aos interesses populares. No governo Tancredo Neves e na gestão de Otávio Elísio Alves de Brito, Neidson Rodrigues foi o cérebro e a voz da reorientação mineira.

Terminamos o doutoramento e seguimos nossos caminhos, Neidson e Cury na UFMG, onde construíram carreiras acadêmicas sólidas e brilhantes. Eu segui no Rio de Janeiro, com alguma derivação geográfica e institucional. Nossos caminhos se cruzaram em muitos pontos, sempre na defesa da educação pública, ameaçada por tantos e poderosos interesses empresariais e ideológicos, legitimados por mitos supervalorizadores do privado e depreciativos do público. Como a ditadura pregou durante 20 anos e Michel Temer junto com Jair Bolsonaro, sua mais grotesca e tardia expressão, repetiram por seis. E o efeito inercial promete durar...

Neidson combinou várias dimensões da atividade teórico-prática, como a gestão política (na Prefeitura de Piracicaba e na Secretaria da Educação de Minas Gerais), a docência universitária (na UNIMEP e na UFMG), a direção acadêmica (na UNIMEP, na UFMG e na ANPED) e a reflexão filosófica e pedagógica divulgada em artigos, livros e conferências proferidas Brasil afora – amplitude abordada em suas particularidades por outros autores deste livro. Por tudo isso, meu texto tem por título *Neidson Rodrigues, um intelectual engajado*.

Convenhamos: intelectual engajado é um pleonasma. Educador engajado, também. A teoria e a prática mostram que todo educador é engajado, seja movido pela construção do futuro, seja pelo freio às mudanças presentes ou, ainda, pelo retorno ao passado, consciente disso ou não. Minha experiência mostra que, para muitos de nós, o ofício de educador antecedeu o engajamento, pelo menos o engajamento consciente. Não foi assim com Neidson: educação e engajamento consciente andaram simultâneos no tempo e convergentes no propósito. Ao invés de uma lente grande angular, que captasse toda sua ampla atividade intelectual, optei por uma teleobjetiva na direção do livro *Da mistificação da escola à escola necessária*, publicado em 1987, quando ele já tinha deixado a Superintendência da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. E fechei o foco no tema “Educação e política”, que me parece atualíssimo.

Esse livro foi lançado no ano da instalação da Assembleia Nacional Constituinte, que tantas expectativas despertou. Na articulação entre educação e política, no âmbito da educação pública, o que mais preocupou Neidson foi o desvio para a esquerda, não para a direita. No crescente das lutas pelas liberdades democráticas, quem poderia imaginar que o fascismo estava vivo e atuante, como no atentado (felizmente gorado) arquitetado por militares em abril de 1981 no Riocentro, onde se reuniam milhares de pessoas para um show? Que o fascismo estava vivo e atuante até mesmo em atentado no interior dos quartéis, como na ação terrorista de um tenente do Exército, em 1986, que planejou explodir bombas para forçar aumento salarial? E que esse tenente, promovido a capitão ao passar para a reserva forçada, entraria na política e viria a ocupar a presidência da República?

Visto de hoje, parece estranho que houvesse desvio para a esquerda a ser criticado. Pois havia e era importante nos meios educacionais. Nos projetos de reformulação curricular de vários estados ocorreu o que chamei, mais tarde, de *voluntarismo ideológico*, um termo inventado para designar a atitude generosa de pretender acabar com os males da sociedade no curto prazo de uma administração, como nas propostas que imaginavam compensar os efeitos da alienação do trabalho ou até mesmo dissolver a ideologia dominante.

Exemplos disso Neidson não precisava procurar longe, pois estavam presentes aqui mesmo em Minas, onde a proposta para o currículo do ensino de 1º grau previa que se ensinasse aos alunos da 5ª série o conceito marxiano de modo de produção, algo difícil até mesmo para estudantes de cursos superiores, devido ao elevado nível de abstração e ao nada trivial conhecimento prévio requeridos para sua compreensão.

Neidson reconhecia a procedência da crítica que animava tais propostas, por rejeitarem submeter “a educação política dos educandos à ideologia da segurança nacional, passando pela crítica à particular concepção de neutralismo que a educação escolar deveria manter face aos problemas políticos da sociedade brasileira” (Rodrigues, 1987, p. 20). Ele reconhecia que essa crítica foi importante por manter, mesmo nos anos mais fechados do regime autoritário, uma chama acesa em torno da importância da discussão do ato educativo.

Naquela época, estava generalizada entre os educadores a ideia de que a formação dos educandos para a cidadania deveria se dar

“pelo acréscimo de ações propriamente pedagógicas, mediante disciplinas, conteúdos e *educador específico* para o atendimento do objetivo. Julga-se, por aí, que devem ser introduzidos conteúdos de política, de filosofia, de sociologia ou então politizar o ensino de história e geografia, indicando as atividades comemorativas e do centro cívico como o meio mais adequado para a formação da consciência política do educando (Rodrigues, 1987, p. 21-22).

Ou seja: contra o enxerto da direita, pretendia-se o enxerto da esquerda. Motivos para se pensar espontaneamente assim não faltavam. No momento em que Neidson

escrevia aquelas linhas, estava em vigor o decreto-lei da junta militar que, em 1969, enxertou a Educação Moral e Cívica em todos os níveis da educação, pública e privada, inclusive no ensino superior, onde assumiu a modalidade de Estudos de Problemas Brasileiros. Na contramão da ditadura, não foi raro, tampouco fácil, desviar essa disciplina obrigatória para tratar de temas relevantes para os alunos e seu contexto. Nunca será demais parabenizar os abnegados docentes que conseguiram (ou pelo menos tentaram) traduzir a moral e o civismo para outra linguagem, para outra perspectiva, às vezes correndo perigo pessoal ou funcional.

Em 1988, um projeto de lei suprimindo a Educação Moral e Cívica tramitava preguiçosamente na Câmara dos Deputados e só foi transformado em lei e sancionada pelo presidente Itamar Franco cinco anos mais tarde. O decreto-lei da junta militar foi revogado, mas a saída era conciliatória, pois o conteúdo permaneceu. A carga horária dessa disciplina e seu conteúdo deveriam se incorporar às outras da área de Ciências Humanas e Sociais, em todos os níveis, do ensino fundamental até o superior.

Foi contra os enxertos que Neidson incidiu sua crítica. Contra os da direita, nem precisava dizer, porque seus leitores estavam todos de acordo quanto a isso. O problema eram os enxertos da esquerda. Vejamos como encaminhou a solução que preconizava.

Ele não achava correto atribuir o processo de formação da consciência a *uma atividade específica*, porque isso tendia a fragmentar e isolar o processo pedagógico. A conscientização deveria ser tarefa de *toda a educação escolar*. Sua diretiva estava no subtítulo daquele livro, na forma de um lema curto e direto: *a metodologia como uma política*.

Desde a publicação do texto de Neidson aqui comentado, muita água passou embaixo da ponte e inundou a escola pública com uma enxurrada de interessados em fazer dela uma arena de disputa por poder político, por dinheiro e pelas consciências. O *voluntarismo ideológico* passou da esquerda para a direita.

As igrejas católica e evangélicas, em cooperação, fizeram inserir na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a qualificação do ensino religioso como parte integrante da formação do cidadão e transpuseram seus missionários (mais ou menos

dissimulados) para dentro dos quadros docentes, e remunerados pelo poder público. E fazem crer que a religião é a fonte e o fundamento essencial dos valores que a escola pública tem o dever de cultivar. Como se não existissem religiões diferentes das suas e indivíduos não religiosos e até antirreligiosos. Como se não houvesse valores gerados pelo convívio humano e acordados politicamente, como a liberdade de crença, inclusive de legítima crença não religiosa e até de crença antirreligiosa.

Os temerosos das mudanças culturais, supostamente ameaçadoras da família, pretendem impedir a escola de tratar de temas como sexo e gênero, que imaginam provir de interesses escusos de partidos políticos comunistas. Sem poder controlar os filhos e lhes impor suas regras, atarantados pais imputam aos professores a responsabilidade por seus filhos terem ideias e comportamentos que não aprovam. E, mais grave do que tudo, a tão temida ideologia de gênero, que tem apoio das Igrejas Cristãs e do combo patriarcalismo-fascismo. Para reverter o processo de secularização da cultura, inventaram um Movimento Escola sem Partido, aliás partidário do que há de mais reacionário na sociedade. E não faltam projetos de leis que, além de proibirem professores de tratarem de temas sensíveis, incitam os alunos a denunciarem seus mestres.

As Forças Armadas, as polícias militares e os bombeiros militares procuram colocar em prática o que Olavo Bilac propôs na década de 1920, quando, esgotada a inspiração poética, tornou-se propagandista da Liga da Defesa Nacional. Ele difundiu pelo país a ideia de que a caserna era o modelo para a escola na formação do cidadão-soldado. Essa concepção militarista da educação adubou uma árvore frondosa nas escolas das polícias militares, assunto em que Minas Gerais é pioneira e recordista nacional. Os galhos menores, os das escolas cívico-militares, parece que serão cortados no governo Lula. mas se salvam os troncos das escolas das PMs, dos Bombeiros e dos colégios do Exército para enquadrar meninos e meninas no antigo lema “manda quem pode, obedece quem tem juízo”.

Que diria Neidson desse panorama? Posso adiantar, com base em conversa que mantivemos pouco antes de sua partida, que ele recusaria a pretensão do ensino

religioso assumir o papel de parte integrante da formação básica do cidadão. Antes de tudo, por uma questão lógica: uma disciplina facultativa não pode ser qualificada de integrante da formação da cidadania. Estariam condenados a uma formação incompleta ou defeituosa os que optarem por não a frequentar, como a Constituição permite? Fiel à sua primeira educação na tradição metodista, ele era contrário à presença do ensino religioso na escola pública. Na escola privada, sim, se fosse confessional. Neidson se posicionou contra os dogmatismos, viessem donde viessem. Na Carta aos Professores de Ciências do 1º Grau, quando ainda era Superintendente da Secretaria da Educação, ele apontou uma questão muito importante para se ultrapassar o *analfabetismo científico* que ainda sobrevive. A ciência não deveria ser apresentada como um repertório de dogmas. Disse: “É necessário que o conhecimento científico seja despido de qualquer aparência cabalística. O conhecimento científico não é o desvendamento de um mistério através de fórmulas mágicas com as quais o homem possa ter uma relação quase que religiosa com a realidade” (Rodrigues, 1984, p. 101-102). O que o professor deveria fazer era se esforçar para que as crianças aprendessem o *modo de produzir* o conhecimento científico.

Diante dos temerosos de que as mudanças do mundo entrem na escola, ele se manifestou em vários textos sobre a necessidade de abrir as portas para o mundo, não de fechá-las, como pretendem os defensores de uma educação doméstica e domesticadora: encerrar os filhos numa bolha isolante do *mundo lá fora*. Neidson era partidário do enfrentamento das contradições para se construir a democracia, processo ao qual a escola não pode ficar alheia. Nas suas palavras:

“ A escola democrática é aquela que permite a manifestação das várias contradições que perpassam a escola e que, na sua forma de organização, permite o aprendizado a respeito da natureza dos conflitos e das contradições existentes na sociedade de hoje. Deve ser uma escola onde os professores trabalham de maneira organizada; onde os alunos, os pais e a comunidade podem ter a capacidade ou a possibilidade de apresentarem suas alternativas, críticas, observações e sugestões (Rodrigues, 1987, p. 61).

Estou certo de que ele estaria atento para o renascimento do fascismo em nosso país, potencializado pela ação de mútuo reforço entre o governo federal derrotado e

os estaduais vencedores em 2022 e os rebanhos de apoiadores. E para o efeito mais visível nas escolas, a violência moral e física sofrida por professores e alunos.

Acredito que Neidson fosse favorável à educação pautada por valores morais na escola pública, mas não os de origem religiosa ou militarista, nem ministrada por professores específicos. Valores e docentes, sim, mas os do próprio processo educativo. Se pudesse, eu lhe perguntaria sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, aprovada em 2012 pelo Conselho Nacional de Educação. Até onde eu sei, passaram despercebidas pelas instituições educacionais. Julgo que elas deram um passo importante no pensamento educacional brasileiro no rumo da democracia, por se fundamentarem nos princípios

da dignidade humana, da igualdade de direitos, do reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades,

da laicidade do Estado,

da democracia na educação,

da transversalidade, vivência e globalidade,

e da sustentabilidade socioambiental (Brasil, 2012, p. 48).

O objetivo é ambicioso: componente obrigatório nos cursos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Como se fosse pouco, componente diferenciado ou transversal na formação de *todos* os profissionais de *todas* as áreas de conhecimento.

Presumo que Neidson fizesse ressalvas a essas diretrizes, não por recusar seus princípios nem sua orientação democrática, que ele aprovaria, mas pela ambição do objetivo e sua distinção dos demais conteúdos. Penso que faria uma advertência para a tentação irresistível de se criar mais uma licenciatura para formar especialistas em Direitos Humanos e mais um cargo na carreira do magistério em todos os níveis e modalidades. Como ele disse para a Educação Política, na década de 1980, acredito que ele diria o mesmo para a Educação em Direitos Humanos – conteúdo

diferenciado, não; mais um enxerto, não; educador específico, também não. Permeiar todo o processo educativo, sim. Mais uma vez, ele insistiria na *metodologia como política*. E que não ficasse no discurso, mas, fosse, sobretudo, prática, principalmente da parte dos docentes, cujo exemplo de respeito às diversidades, à democracia, à laicidade, etc., vale mais do que mil palavras.

É hora de encerrar. Depois de focalizar pequeníssima parte dos escritos de Neidson Rodrigues, transitei do passado rememorado para o presente contrastado, imaginando o que ele nos diria sobre uma questão estratégica do pensamento e da prática educacionais, como a política e os direitos humanos. A certeza com que termino estas palavras é de podermos encontrar na sua obra publicada e no que se escreveu e se escreverá sobre ela, assim como na lembrança dos privilegiados que, como eu, puderam conhecê-lo, um repertório de forte inspiração para nos ajudar a construir o futuro da escola pública e da democracia em nosso país.

Referências

BRASIL. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Resolução CNE/CP 1/2012. *Diário Oficial da União*: Seção 1, Brasília, DF, 31 de maio de 2012.

LOS hermanos. Interprete: Atahualpa Yupanqui. Compositor: Atahualpa Yupanqui. In: MERCEDES Sosa interpreta a Atahualpa Yupanqui. Intérprete: Mercedes Sosa. [S.l.]: Universal Music Argentina S.A., 1977. 1 CD, faixa 6.

RODRIGUES, Neidson. *Lições do príncipe e outras lições*. São Paulo: Cortez, 1984.

RODRIGUES, Neidson. *Da mistificação da escola à escola necessária*. São Paulo: Cortez, 1987.



Neidson Rodrigues: educador mineiro, filósofo e político

Carlos Roberto Jamil Cury

Como citar este capítulo

Cury, Carlos Roberto Jamil. Neidson Rodrigues: educador mineiro, filósofo e político. In: Lopes, Eliane Marta Teixeira; Soares, Leôncio; Faria Filho, Luciano Mendes de (org.). *Neidson Rodrigues: Intelectual, professor e gestor*. Belo Horizonte: Editora Selo FaE, 2024. p. 29-33.

2

Dentre os princípios da educação nacional, elencados na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, artigo 206, VI, avulta a *gestão democrática*. Esse princípio dialoga criticamente com o passado da ditadura civil-militar de 1964 que ensejou uma gestão autoritária no âmbito da educação. Esse tipo de gestão foi um dos pontos contestados pelo movimento de docentes que tiveram atuação significativa no capítulo da educação durante os trabalhos da Constituinte. Ao mesmo tempo, o movimento tinha, atrás de si, experiências e práticas nos estados que buscavam novos caminhos para a gestão educacional. Os caminhos mais propositivos tiveram como apoio a eleição direta de governadores em 1982. Entre outros governadores que se proclamaram democráticos e que propuseram avanços na educação, pode-se apontar Franco Montoro, em São Paulo, Leonel Brizola, no Rio de Janeiro, José Richa, no Paraná, e Tancredo Neves, em Minas Gerais.

Tancredo Neves constituiu um secretariado bastante progressista na área social e para tanto escolheu como secretário de Educação o professor Octávio Alves de Brito, identificado com a causa democrática da educação escolar em Minas Gerais e que seria, anos mais tarde, na Constituinte, um dos membros mais importantes na redação do capítulo da educação. Ao compor sua equipe, Alves de Brito chamou pessoas igualmente identificadas com essa causa, entre as quais o professor Neidson Rodrigues, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Conhecido por suas publicações e presenças em eventos, por suas posições críticas ao regime militar e suas políticas e, ao mesmo tempo, sequioso de novos caminhos para essas políticas, no âmbito da autonomia relativa dos estados, Neidson Rodrigues seria o protagonista de uma proposta das mais significativas da área de educação e que se tornaria fundamental para a inserção do princípio da *gestão democrática* na Constituição Federal. Essa proposta foi o Congresso Mineiro de Educação.

Neidson Rodrigues nasceu, em 1942, na cidade de Ituiutaba, no Triângulo Mineiro. Em sua infância teve uma formação protestante, de corte metodista, e a Bíblia era um livro constante em sua casa. Foi seu primeiro livro ganho como presente. Completou o curso ginasial em sua cidade natal. Durante esse curso, sua avó teve importante papel em sua formação. Mesmo sendo analfabeta, era admiradora das histórias bíblicas e, assim, exigia que o neto fizesse leituras todas as noites dos livros bíblicos. Em alguns momentos, era necessário que o neto pesquisasse mais sobre a história para uma melhor compreensão da sua avó. A leitura dos textos bíblicos, desde a infância e adolescência, fez com que se despertasse nele o interesse pela leitura e pela história dos povos antigos.

Os anos iniciais de sua vida escolar não foram fáceis, especialmente nas disciplinas de matemática e ciências, porém, quando o assunto era história antiga, ele obtinha excelentes resultados. Concluído o ginasial, aos 16 anos, mudou-se para a cidade de Uberaba com o objetivo de concluir o ensino científico e ingressar na Faculdade de Medicina. Com dificuldades na área de exatas e sem recursos para fazer cursinho, não obteve sucesso. Em 1963, aos 21 anos, ele leu o livro *Assim falava Zaratustra*, de Nietzsche. A partir dessa leitura, Neidson Rodrigues desenvolveu o interesse pela filosofia e, ao mesmo tempo, entrou em um conflito de natureza religiosa que o fez rever determinadas convicções que havia assumido, sempre na direção de uma formação intelectual mais ampla. Ao mesmo tempo, começou a participar de movimentos ligados a estudante secundaristas, inclusive com o objetivo de luta política em favor das reformas de base do governo Goulart. A participação em movimentos políticos o levou a leitura de pensadores ligados a várias correntes e tendências de pensamento, aí compreendidos pensadores marxistas e não marxistas.

Neidson Rodrigues concorreu ao vestibular de Filosofia, da Universidade de São Paulo (USP) em 1967, no qual foi aprovado. O vestibular de Filosofia da USP, naquela época, era um dos mais difíceis e muito concorrido, tendo mais ou menos 10 candidatos

por vaga e sendo composto por três etapas. Uma vez graduado, em 1971, e com o objetivo de se tornar professor universitário, ingressou no mestrado em Filosofia das Ciências, também na Universidade de São Paulo, em 1972, sob a orientação da filósofa Marilena Chauí. A defesa da dissertação, intitulada *Saussure: uma revolução da linguística*, se deu no ano de 1975. Dessa dissertação, resultou seu primeiro livro publicado, em 1980, com o título *Ciência e linguagem: uma introdução ao pensamento de Saussure*, pela editora Achiamé.

Todo esse processo o levou a profundas reflexões sobre a forma de avaliação das escolas. No vestibular, ele foi avaliado pelo seu potencial de se tornar um filósofo. Segundo ele, o foco desse método estava na mensuração da capacidade de progresso de cada aluno, e não no reconhecimento daquilo que esse aluno conseguiu reter durante o ano escolar. Em 1973, começou a trabalhar como professor no Instituto Educacional Piracicaba, na cidade de Piracicaba, no estado de São Paulo. Instituto este que mais tarde, no ano de 1978, transformou-se na Universidade Metodista de Piracicaba, uma das maiores e mais importantes universidades privadas do país naquele momento. Lá o professor Neidson Rodrigues fundou e foi diretor da Faculdade de Comunicação. Ainda em Piracicaba, trabalhou como secretário municipal de Coordenação Política da Prefeitura Municipal, durante os anos de 1976 a 1978. Neste mesmo período estava fazendo o seu doutorado, na primeira turma de Filosofia da Educação, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Faziam parte dessa turma, Luiz Antônio Cunha, Mirian Warde, Bruno Pucci, Osmar Fávero, Fernando José de Almeida, Antônio Chizzotti, Guiomar Namó de Melo, Betty Oliveira e eu. Nesse programa, estudou-se muito o pensamento de Gramsci a respeito do papel da sociedade civil e do Estado na configuração de um estado de direito e de uma sociedade mais igualitária. Sua tese de doutorado, sob a orientação do professor Dermeval Saviani, intitulada *Estado, educação e desenvolvimento econômico*, se deu no ano de 1979. Dela resultou seu segundo livro, publicado em 1982 pela editora Cortez de São Paulo, no qual o autor apresentava uma nova direção para os seus estudos, buscando discutir as relações entre Estado e educação, com ênfase no ensino superior. Destaca-se que Neidson Rodrigues defendeu o seu doutorado no período em que o Brasil se encontrava sob regime militar. Nesse sentido, os seus estudos foram direcionados para a análise da constituição do Estado autoritário no Brasil

e como a educação estava vinculada ao processo de legitimação desse Estado e à política econômica elaborada por ele.

Em 1978, foi convidado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais para atuar como professor colaborador quando o programa estava passando por um processo de reformulação. Ele trabalhou como professor colaborador durante os anos de 1978 e 1979 e, no ano de 1980, prestou concurso na UFMG, sendo aprovado e tornando-se efetivo como professor adjunto.

A reformulação do curso foi muito significativa para o corpo docente e discente e foi vista como uma experiência singular e exitosa perante os outros programas. Nele, havia uma grande participação dos estudantes aprovados na discussão coletiva de seus projetos, que eram acompanhados, por pelo menos um ano, por um grupo de professores. Durante esse ano, todos os estudantes discutiam todos os projetos de cada qual. Só depois é que passavam a uma orientação com um docente. Muitos dos estudantes aprovados vinham de uma prática social em movimentos sociais, de uma prática escolar, e queriam um processo mais aberto de discussão de seus objetos de pesquisa. A partir da sua experiência pregressa na Igreja Metodista, no movimento secundarista, na sólida formação em Filosofia na USP, na UNIMEP e na Prefeitura de Piracicaba, na articulação com os colegas do curso de doutorado, na experiência rica da pós-graduação inovadora, na docência, na orientação e na pesquisa, ele reuniria um cabedal robusto para enfrentar a convocação da Secretaria de Educação para assumir o posto de superintendente da Educação no Estado de Minas Gerais. Esse cabedal incluía, de um lado, a busca da democratização do Estado, no caso pela mediação da educação escolar, e a urgência da participação da sociedade civil, no caso a comunidade escolar, nesse processo. A gestão não mais poderia ser do tipo vertical ou clientelística. Havia que se rever o papel do Estado. E a gestão não podia prescindir da presença da comunidade escolar. Como articular esses dois polos, dentro do estado mineiro, ainda sob a ditadura, com a potência da sociedade civil? Quais os limites possíveis dessa articulação?

Nasceu, então, a proposta de um Congresso Mineiro de Educação, cujo processo se iniciaria nas escolas do estado, em cada município, para debater os reais problemas

da educação a partir da voz dos participantes. A resultante das escolas seria levada às regionais com delegados vindos e eleitos pelas escolas a fim de articular os problemas levantados. Finalmente, haveria o grande evento na capital do estado, fecho participativo do Congresso, com grande presença de delegados. Levadas as conclusões ao governador, houve muita resistência da parte de parlamentares que não aceitavam a eleição de diretor ou diretora da escola, com base na Constituição de 1967. Mas não houve resistência quanto à constituição de colegiados escolares com participação de representantes de docentes, familiares, estudantes do então segundo grau e membros da comunidade. Mesmo assim, a saída foi fazer do diretor ou diretora o presidente do colegiado.

No fundo, Neidson tinha como fundamento sua larga experiência na sociedade civil e no Estado bafejada pela teoria gramsciana do Estado ampliado, em que o Estado se torna uma síntese entre si e a sociedade civil.

Vencida essa experiência que se tornou modelo para muitas outras similares no Brasil, e que se fez presente na consecução do princípio da *gestão democrática nas escolas públicas*, vencido esse momento de *farta comunicação*, era preciso um recolhimento de *solidão* para recarregar as energias intelectuais. Neidson Rodrigues, então, postula um pós-doutorado na Inglaterra, junto à prestigiada Universidade de Londres em 1989. Neidson Rodrigues, com a experiência internacional, abastecido em seus estudos teóricos, tornou-se diretor da Faculdade de Educação, entre 1994 e 1998, algo que ele já havia experienciado na UNIMEP.

Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 17 set. 2024.

RODRIGUES, Neidson. *Ciência e linguagem: uma introdução ao pensamento de Saussure*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

RODRIGUES, Neidson. *Estado, educação e desenvolvimento econômico*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1982.



**Neidson Rodrigues:
orientador e professor**

**Orientador,
orientação: modos de
fazer, modos de usar**

Eliane Marta Teixeira Lopes

Como citar este capítulo

Lopes, Eliane Marta Teixeira. Orientador, orientação: modos de fazer, modos de usar. In: Lopes, Eliane Marta Teixeira; Soares, Leôncio; Faria Filho, Luciano Mendes de (org.). *Neidson Rodrigues: Intelectual, professor e gestor*. Belo Horizonte: Editora Selo FaE, 2024. p. 36-46.

3

O que começou em 1983 não começou em 1983 – nem em 1984, data da defesa da tese de doutorado elaborada por mim e orientada por Neidson Rodrigues, intitulada *Colonizador-colonizado: uma relação educativa no movimento da história*.

Muito antes, conheci Luiz Antônio Cunha, que, tendo obtido o doutorado na PUC-SP em 1980, logo começou a ser convidado para o nosso recém-criado Mestrado em Educação. Tínhamos amigos em comum no Rio de Janeiro (e aqui me lembro com carinho da amiga Clarice Nunes, doutora em 1991, pela PUC-RJ, com uma bela tese sobre Anísio Teixeira. O tempo e a geografia são cruéis). Por esse nosso conhecimento antecipado, pude conversar com ele muitas vezes, tanto sentindo a brisa do mar na Fiorentina quanto atrás de um mineiro feijão tropeiro, e às vezes por carta. Indicou-me uma bibliografia preciosa para minha dissertação de mestrado, e cito apenas Albert Soboul (1914–1982), historiador francês, especialista em Revolução Francesa, e ativista comunista, que em determinado momento esteve no Rio de Janeiro oferecendo cursos e palestras, nos quais Luiz Antônio esteve presente – ou não. Consultei vasta bibliografia, um autor levando a outro, para escrever o primeiro capítulo da dissertação; aprendi com essa bibliografia muito mais do que com os teóricos, o que é luta de classes (os textos históricos de Marx foram fundamentais), as lutas pelo poder, as estratégias políticas e as crueldades advindas tanto das vitórias quanto dos fracassos, e entendi melhor o Brasil – se é que isso é possível.

No primeiro capítulo, sobre o contexto histórico, da dissertação de mestrado finalmente intitulada *A publicização da instrução no contexto histórico do século XVIII: um estudo de caso da relação educação-sociedade*, meu orientador, antes de ser amigo, Carlos Roberto Jamil Cury, escreveu: “muito bom para um livro, não para uma tese: refaça!”. Comecei a aprender o que eram os moldes acadêmicos, só para transgredir-los depois. É preciso aprender os moldes para se autorizar a transgredir depois. Atenção: eu disse se autorizar – com moderação. Frequentei com o Cury o jardim de infância. Os seus filhos, Roberta e Rafael, e o meu, Rodrigo, frequentavam a Escola Infantil Balão Vermelho. Memórias incríveis desse espaço muito educativo, coladas à minha decisão, em 1966, de fazer curso de Pedagogia.

A defesa de sua tese de doutorado na PUC-SP (eu estava lá!) *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*, foi decisiva para o capítulo, digamos, explicativo – teórico seria demais – da minha dissertação. Extremamente preciso na sua leitura de Antonio Gramsci, Cury me fez estudar esse autor muito seriamente, já que hegemonia era o “meu” conceito central. Mas também me legou outro ensinamento que transmiti a muitos(as), o de é que é preciso manter uma relação erótica com o tema que se está a estudar – dormir, comer, e acordar pensando nele. Se lerem *O banquete*, de Platão, compreenderão melhor. Como anedota, quero contar que aquele chique que quase todos nós damos às vésperas da defesa, eu também dei. O orientador estava aproveitando férias, em São José do Rio Preto, e eu descobri, em pânico, que a palavra “publicização” não era dicionarizada. Ai de mim que já ia sendo reprovada no momento da leitura do título! Passei um interurbano para ele, que é como se falava, e ele me acalmou, nem sei como, e felizmente para todos nós encontrei a palavra no Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa. Tanta aflição para ser obrigada a mudar o título quando o livro foi publicado, primeiro pela Loyola, em 1981, por proposta de Selma G. Pimenta, e com prefácio de Paulo Freire: *As origens da educação pública: a instrução na revolução burguesa do século XVIII*; e depois pela Argumentum, em 2009, por proposta da Betânia Figueiredo, professora de história moderna da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (Fafich/UFMG). Ela, tanto quanto eu, consideramos, hoje, que

há nesse trabalho um bom entendimento das relações entre a Revolução Francesa e as origens da educação pública – a do século XVIII. Relações explícitas, conforme indicavam as fontes, entre educação e sociedade. Gratidão ao orientador da minha dissertação. Lembro que a última frase do livro foi usada por Guiomar Namó de Mello quando secretária municipal de São Paulo, no governo Mário Covas, no cartão de Natal que enviou aos professores da rede pública.

Como podem perceber, a “vida” teórica do Programa de Pós-Graduação da UFMG esteve fortemente entrelaçada com a formação da pós-graduação da PUC de São Paulo. Mas a gente sabe que nenhum entrelaçamento é para sempre. O Cury fez sua estreia em bancas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG no dia 19 de dezembro de 1978; Neidson em 20 de março de 1981 e Luiz Antônio Cunha em 25 de abril de 1986, na banca da dissertação de Maria Auxiliadora Nicolato, intitulada *A caminho da Lei 5540/68 (a participação de diversos autores na definição da Reforma Universitária)*. Nesse trabalho, Cury foi o orientador e o outro membro da banca foi Hélio Pontes, cuja gentileza e competência contribuíram para o lastro deste Programa. Na ata da defesa, com o resultado da concessão do título para Maria Auxiliadora, não há o que minha memória guardou – talvez uma memória falsa, inventada –, pois me lembro de que o início foi às 9:30h (e isso está na ata), mas houve – ou não? – uma interrupção para o almoço e a defesa só acabou no meio da tarde. Por essa e por outras, insistimos tanto: é preciso cruzar as fontes!

Vou voltar à minha trajetória no doutorado. Depois de ter sido aprovada na seleção para a pós-graduação da PUC-SP, a escolha de um tema de tese era inevitável. Tal como sempre recomendei aos meus alunos e alunas, de alguma forma o cacife acumulado na pesquisa e elaboração da dissertação devem ser aproveitados. E eu procurei fazer isso, mas inicialmente de forma errada, ou seja, minhas perguntas

estavam erradas e quem me alertou para isso foi o professor Francisco Iglesias¹ – que continua a fazer muita falta. Minha premissa inicial era a de que se o pensamento revolucionário francês havia penetrado no Brasil e até em Minas Gerais, sendo um dos fundamentos das Inconfidências, mineiras e outras – atenção: era o início dos anos 1980 e a historiografia sobre o assunto estava longe de se colocar as perguntas de hoje –, então podíamos pensar que o pensamento liberal educacional francês chegou à província de Minas Gerais por meio dessa influência. Iglesias me fez só uma pergunta, e simples: você vai fazer uma tese para dizer que não? Fiquei com vergonha, claro. O *se* e o *então*, em história, são uma armadilha, nunca acreditem em soluções simples para perguntas complicadas. Rer as referências acumuladas no mestrado e ler as novidades da área era o melhor remédio de que eu precisava para fazer a pergunta certa. Havia lido Tocqueville, *O antigo regime e a revolução*, para a dissertação de mestrado e como um raio, quase uma epifania, eu me lembrei de um capítulo que dizia, “naquilo que precede uma revolução há ensinamentos, há lições” (Tocqueville, 1979, p. 357). E aí a pergunta se impôs: qual educação política foi construída no século XVIII entre colonizador e colonizado para resultar na Inconfidência Mineira? Mas quem haveria de querer orientar uma tese que não passava nem pela escola, nem por educadores e educadoras, ou métodos e técnicas de ensino, políticas educacionais, ou administração escolar? Neidson Rodrigues aceitou. Com Neidson, troquei bibliografia

1 Francisco Iglésias (Pirapora, 28 de abril de 1923 — Belo Horizonte, 21 de fevereiro de 1999) foi um historiador brasileiro. Respeitado intelectual, destacou-se especialmente pelos estudos sobre a história econômica e social dos séculos XIX e XX. O seu estilo primoroso faz de seu texto um modelo literário. Filho de José Iglésias e de Josefa Fernández, imigrantes espanhóis, transferiu-se ainda jovem para Belo Horizonte, estudando no Ginásio Mineiro. A partir de 1941, integrou a primeira turma do curso de História e Geografia da Universidade de Minas Gerais, atual Universidade Federal de Minas Gerais, graduando-se em 1944. Ingressou como professor na mesma Universidade em 1949, tendo lecionado na Faculdade de Ciências Econômicas (UFMG) as cadeiras de História Econômica Geral e do Brasil. Tornou-se livre-docente em 1955, com a tese *Política econômica do governo provincial mineiro (1835-1889)*. Nos anos seguintes, publicou diversos livros sobre temas de história econômica e história política. Aposentou-se em 1982. Iglésias foi também cofundador e redator da revista literária Edifício (1946), ao lado de amigos como Otto Lara Resende, Hélio Pelegrino, Sábato Magaldi, entre outros.

e ideias. Justamente, em 1983, quando eu elaborava e tramava a tese, ele tramava e fazia acontecer o Congresso Mineiro de Educação. Ele passava, de vez em quando, pela minha casa, que era caminho para a Secretaria, e fazíamos o *up to date* da tese. Ele me escutava, não simplesmente ouvia, dava opiniões, sugestões de bibliografia. Eu o escutava e sempre o respeitei com a grande amizade que o respeito pode produzir. Havia afeto entre nós: eu me deixava afetar por ele, e ele se deixava afetar por mim.

Como um “empinador de pipa”, ele me dava linha, e eu voava, com gaiola e tudo: acho que gostava de correr riscos. Na véspera da defesa, havia entre nós dois uma certa tensão. Ele havia permitido que eu fizesse um texto em que a história da educação política na província de Minas Gerais era contada por meio da relação entre movimentos conspiratórios, motins e repressão e violência, intercalando poesias e documentos.

A tese foi publicada em livro, em 1985, e no prefácio que escreveu Neidson inicia o texto com uma passagem de Merleau-Ponty, que depois disso não me canso de repetir. Assim são as primeiras frases da citação: “Daquilo que vivo, amanhã terei que construir uma imagem, e no momento em que o vivo não posso fingir ignorá-lo. O passado que contemplo foi vivido e, a partir do instante em que desejo penetrar em sua gênese, não posso ignorar que foi um presente” (Merleau-Ponty, 1980, p. 31).

O Congresso Mineiro de Educação o exauria, mas o apaixonava pela capacidade que via naquele outro, para quem organizava o congresso, de criar ideias e de acompanhá-lo naquilo que ia produzindo, em ação e textos. Nesse sentido, outros trechos do seu prefácio ao meu livro falam do seu trabalho, não do meu, e podem expressar os momentos que ele vivia:

“ O grande movimento histórico não resulta, de outro lado, de grandes idéias elaboradas ou assumidas por grandes heróis. Não são as ideias que fazem a história, nem os heróis que a realizam, e sim é a própria história que produz as grandes ideias e seus heróis. [...]

Se uma idéia só vale pelo nível de socialização que ela pode promover, pois só assim é uma idéia capaz de interferir na história, então devemos estar atentos para examinar idéia e propostas que podem ser socializadas, isto é, possa avançar na direção a que se comprometem as vanguardas do povo. Se isso não acontece, a vanguarda não conseguirá se manter colada ao povo, e os ideais não passarão de “representações mentais” produzidas nos laboratórios dos intelectuais. Impotentes, pois, para produzirem qualquer movimento de mudança social (Rodrigues, 1985, p. 14).

É bem verdade que, só escrevendo este texto, me dou conta de quão imbricados estavam nossos trabalhos, quão ele estava impregnado do seu próprio trabalho. Ele “pondo fogo no parquinho” da tradicional educação mineira e eu imiscuindo, em séria tese de doutoramento na PUC de São Paulo, documentos sem grande ineditismo, poemas de época e outros contemporâneos a nós, escondendo da banca que havia descoberto um autor maravilhoso, Michel de Certeau e seu *A escrita da história*, de 1982; espalhando epígrafes de Guimarães Rosa atinentes a cada capítulo e concluindo a tese com uma charge do Henfil. Era um pouco antropófaga, e me sentia febril o tempo todo.

Na qualificação, ele permitiu que eu apresentasse o material dividido assim: primeiro capítulo; outro capítulo. A estrutura do trabalho manteve-se quase como na qualificação: “*A guisa de introdução*”; Capítulo 1, “O movimento da história e a história dos movimentos”, que aponta diretamente o Capítulo 2, “Roteiro e percurso dos movimentos políticos e sociais” (foi nesse capítulo que eu entendi o que havia feito: *O futuro é sempre o ponto de partida de uma marcha na qual o historiador volta, indo*), e depois o terceiro, “O ser colonial: mineiro e vassalo”, para o qual li *Os condenados da terra*, e o magnífico Prefácio de Sartre a esse livro de Frantz Fanon de 1968, que eu e muita gente boa, à época, não tinha muita ideia de quem fosse. Nesse capítulo, descobri: quem veio em busca de vantagens (o português vindo atrás da riqueza e das minas de ouro na colônia) obrigatoriamente adere e é submetido a um sistema colonial: não se pode ser colonizador e colonizado ao mesmo tempo. E de

novo Gramsci: no frigar dos ovos só há dois lados. No entanto, a melhor conclusão para a minha tese quem me deu foi Henfil.² Uma charge, estampada na revista *Veja* (foram várias as charges publicadas em 1984), tornava claro o desejo que o povo tinha de votar e que a repressão, por fim, preparava, leia-se educava, o povo para a democracia. Como podem perceber, concluir uma tese com uma charge era muita ousadia e, ao mesmo tempo, um enorme risco. Minha banca foi integrada pelos professores Dermeval Saviani, Oder José dos Santos, Paulo Freire, Neidson e... não me lembro. Conquistei, e a banca concedeu-me o título de doutora. A defesa de um trabalho acadêmico era, e ainda é, embora não tenha certeza, um momento solene, cujos rituais são mantidos. Tal como a apresentação de uma orquestra. Na minha opinião, é solene porque um(a) estudante produziu um conhecimento que até então era desconhecido, e esse conhecimento fazia falta na grande biblioteca do mundo; pelo menos é o que supomos. É solene porque professores e professoras leram, puseram sua inteligência, o seu tempo e seu conhecimento a serviço de captar o melhor naquele texto e prepararam-se para declarar o título de doutor/a, que na sociedade em que vivemos vale, tem valor, mesmo que produzir tal conhecimento seja o efeito, ou a prorrogação do tempo daquela sociedade e do trabalho coletivo de muitos que aí estiveram e produziram conhecimento antes.

Mas, afinal, o que é um orientador? O que leva um estudante a buscar um certo professor para orientá-lo em vez de tantos outros, tão competentes quanto, e às vezes mais que o escolhido? O *it*. O *it*, como sabemos ou não, pouco importa, é um pronome em língua inglesa; quando eu era jovem dizíamos, nos referindo às paqueras “ele/ela tem ‘muito it’”... Mas quem fala disso de forma muito bonita é

² Henrique de Souza Filho, mais conhecido como Henfil, nasceu em Ribeirão das Neves, a 5 de fevereiro de 1944 e morreu no Rio de Janeiro, a 4 de janeiro de 1988. Foi um cartunista, quadrinista, jornalista e escritor brasileiro. A música popular brasileira não deixou passar despercebida a história dessa família notável, e João Bosco e Aldir Blanc compuseram a canção “O bêbado e a equilibrista”, cheia de mensagens um tanto enigmáticas para quem a ouve descontextualizada: Caía a tarde feito um viaduto...

Clarice Lispector³ em seu romance *Água viva*. Desde 1978, releio esse livro e marco com canetas de cores diferentes aquilo que me fisga. Como ela mesma diz, palavra pescando o que não é palavra. Cito apenas uma das vezes em que ela explica o que é *it*: “Por enquanto o que me sustenta é o ‘aquilo’ que é um *it*” (Lispector, 1973, p. 52).

Repetindo, o que é o orientador? Vou usar a metáfora do jogo de buraco. Acho que a orientação tem muito de jogo, às vezes de gato e rato, às vezes de fantasma. O buraco é um jogo em que um dos jogadores distribui 11 cartas para cada jogador e mais 11 para um montinho chamado “morto”. Quem consegue acabar com suas cartas primeiro tem o direito de pegar o morto para completar seu jogo e talvez bater, ou seja, ganhar. Na orientação, o orientador é um morto que fala. O orientando olha para ele e o vê pleno de promessas: ele sabe o que não sei, ele vai me dizer *tudo*, vai me *dar* o que preciso para ganhar esse jogo. Não pensa, inicialmente, qual será sua banca, e se o dele será um trabalho indicado para publicação ou não (embora queira). Esse morto fala porque é ali que está o conhecimento, mas quando o orientando conquista o morto, surpresa!, não é o conhecimento que está ali, mas a transmissão do conhecimento. Os parceiros não sabem exatamente o que está acontecendo ou porque está acontecendo, mas *está* acontecendo. Quando nos perguntam, como vai a tese, evasivamente respondemos sobre as fontes, sobre as entrevistas, a metodologia, a escrita, pois há ali alguma coisa de inapreensível que torna difícil responder ao *qué pasa?* O objeto e a metodologia, depois de tanto trabalho, logo vão cair; sobretudo no *momento do depois*, depois de passado por todos os trâmites, “dá a surpresa de ser”; instaura-se o vazio, o “sinto falta”. Não brinco com isso; é um momento de dor, ao passo que enquanto há transmissão do conhecimento, e até do *it*, é um momento de pura alegria: vou saber primeiro o que ninguém sabe ainda e *por supuesto* esse morto

3 Clarice Lispector foi uma escritora e jornalista brasileira nascida na Ucrânia em 10 de dezembro de 1920. Autora de romances, contos e ensaios, é considerada uma das escritoras brasileiras mais importantes do século XX. Sua obra está repleta de cenas cotidianas simples e tramas psicológicas, reputando-se como uma de suas principais características a epifania de personagens comuns em momentos do cotidiano. Quanto às suas identidades nacional e regional, declarava-se brasileira e pernambucana. Morreu no Rio de Janeiro, em 9 de dezembro de 1977.

me ama. Sobre o que pode ser feito com isso, é de cada um(a). Posso até negar o que escrevi: “esqueçam o que eu escrevi”, fez questão de afirmar um intelectual, que foi eleito presidente da República. A tese é, muitas vezes, o que há antes da tese, por exemplo, um acerto de contas com o passado. A minha foi; a de alguns orientandos também. Nas teses e dissertações há uma página, os agradecimentos, que faz crer ao leitor que a lendo vai entender a vida escondida do autor(a), mas também a relação entre os parceiros do jogo. Ledo engano. Na minha tese escrevi, entre agradecimentos a tantos: “Ao Neidson Rodrigues, orientador deste trabalho, ele sabe por quê”. Afinal, o que eu queria agradecer a ele, já que o molde me obrigava a isso? Eu não sabia. E recorri a esse artifício, talvez me lembrando do ditado do meu avô português: *Tu que sabes eu que sei, cala-te tu que eu me calarei*. Mas recentemente descobri em J. Lacan:⁴ “É próprio das verdades nunca se mostrarem por inteiro” (Lacan, 1992, p. 173). Assim, eu mesma não sabia, e não saberia, o que naquela página escrever, ou haveria um malogro, pois, como disse Barthes⁵ em *O rumor da língua*: “Malogramos sempre ao falar do que amamos” (Barthes, 1988, p. 300-309). E fazer uma tese é, afirmo isso sem qualquer pudor, um trabalho de amor, no qual o malogro está presente. Se não aceitamos isso, vamos fazer um trabalho, não infundável, já que todos são, mas um

4 Jacques Lacan foi um psicanalista francês que nasceu e morreu em Paris, 13 de abril de 1901 – 9 de setembro de 1981. Depois dos estudos em Medicina, Lacan se orientou em direção à Psiquiatria e fez seu doutorado em 1932. Depois de ser analisado por Rudolph Loewenstein, passou a integrar a Sociedade Psicanalítica de Paris (SPP) em 1934. Teve contato com a psicanálise através do surrealismo e a partir de 1951, opondo-se aos pós-freudianos que promoveram a Psicologia do Ego, propõe um retorno a Freud. O caráter inovador de sua abordagem, seus temas e sua concepção da cura psicanalítica conduziram a cisões com a SPP e instâncias internacionais. Seu ensino foi primordialmente oral, dando-se através de seminários e conferências. Jacques Lacan foi um dos grandes intérpretes do texto freudiano, propondo resgatar a psicanálise e dando surgimento à corrente lacaniana.

5 Roland Barthes foi um escritor, sociólogo, crítico literário, semiólogo e filósofo francês. Nasceu em Cherbourg, França, em 12 de novembro de 1915 e morreu em Paris, 26 de março de 1980. Formado em Letras Clássicas em 1939 e Gramática e Filosofia em 1943 na Universidade de Paris, fez parte da escola estruturalista, influenciado pelo linguista Ferdinand de Saussure. Crítico dos conceitos teóricos complexos que circularam dentro dos centros educativos franceses nos anos 50. Entre 1952 e 1959 trabalhou no Centre national de la recherche scientifique – CNRS.

trabalho muito cansativo e aborrecido. A dura aceitação do malogro faz o trabalho, e todos os envolvidos, ficarem mais leves e livres. Para começar, quem sabe? Outra coisa.

Ao concluírem-se os trâmites, dá-se o acontecimento. Fazer uma tese é um *acontecimento* no melhor sentido que lhe dá Alain Badiou (Badiou, 2002). De cabeça eu cito, não literalmente é claro: é o que faz advir o sujeito; que faz advir “outra coisa” que não as opiniões, a própria situação ou o próprio da situação, e é um suplemento casual, imprevisível, que se esvanece tão logo aparece. Ninguém fica se sentindo doutor para sempre, apenas quando a presidência da banca faz a proclamação. É só um momento. Penso que um bom antídoto para essa vaidade que pode nos aprisionar é fazer como o louco da cidade de Eduardo Galeano que pôs um espelho sob o queixo e respondia a quem lhe perguntava o que fazia: estou vigiando o inimigo (Galeano, 1993).

Vai aqui um agradecimento sincero aos psicanalistas que me escutaram, aos orientadores que tive, pois que me ensinaram a orientar, e aos meus orientandos: eles sabem por quê.

Referências

- BADIOU, Alain. *O ser e o evento*. São Paulo: Zahar, 2002.
- BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- GALEANO, Eduardo. *Las palabras andantes*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1993.
- LACAN, Jacques. *O seminário, livro 8: a transferência*. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.
- LISPECTOR, Clarice. *Água viva*. São Paulo: Círculo do Livro, 1973.
- LOPES, Eliane Marta S. T. *As origens da educação pública: a instrução na revolução burguesa do século XVIII*. São Paulo: Loyola, 1981.

LOPES, Eliane Marta S. T. *As origens da educação pública: a instrução na revolução burguesa do século XVIII*. Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

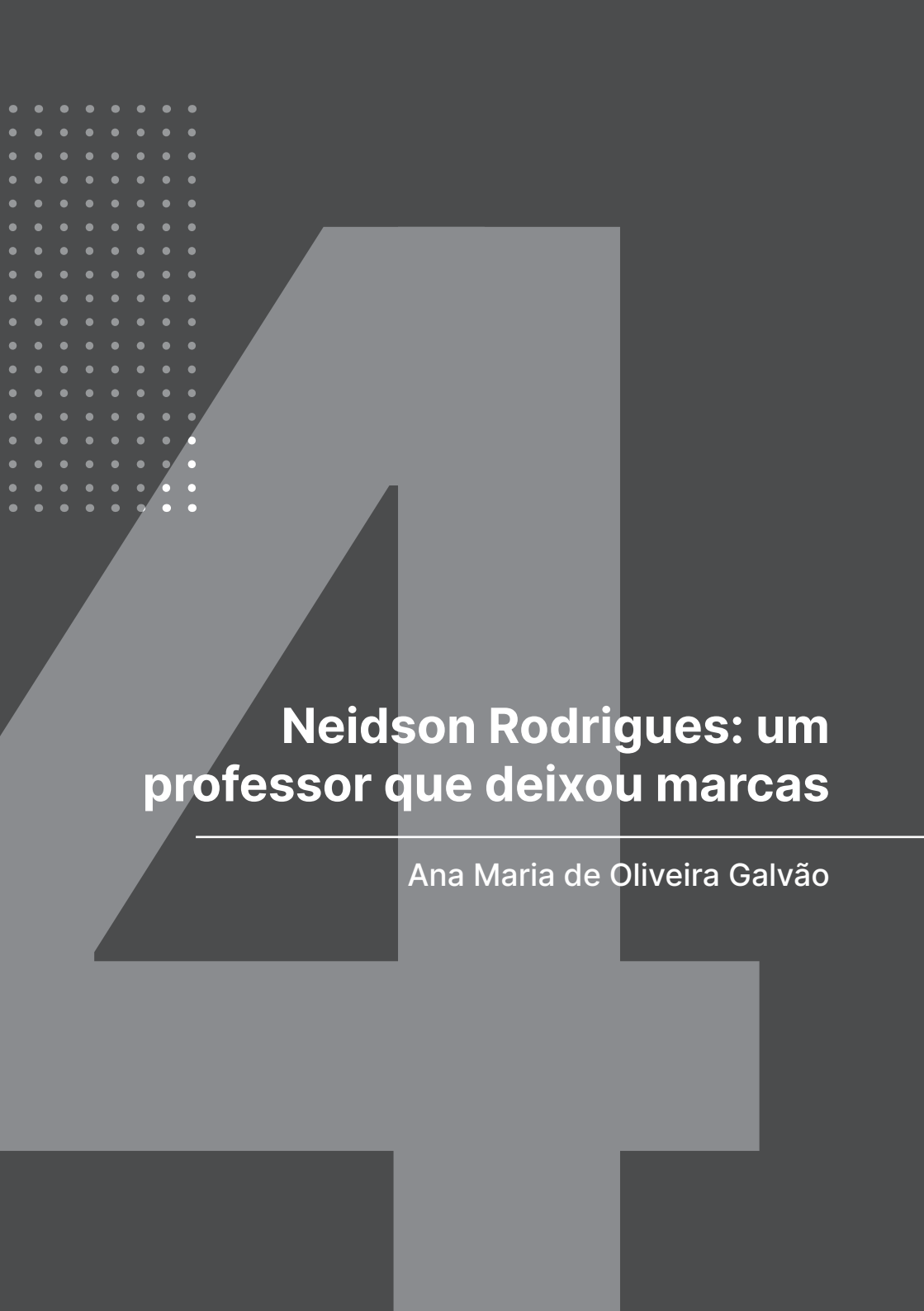
LOPES, Eliane Marta S. T. *Colonizador-colonizado: uma relação educativa no movimento da História*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1985.

MERLEAU-PONTY, Maurice. A crise do entendimento. In: CHAUI, Marilena. *Merleau-Ponty: os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1985. p. 29-46.

O bêbado e a equilibrista. Interprete: Elis Regina. Compositor: João Bosco e Aldir Blanc. In: *Essa Mulher*. [S.l.]: WEA, 1979.

RODRIGUES, Neidson. Prefácio. In: LOPES, Eliane Marta S. T. *Colonizador-colonizado: uma relação educativa no movimento da História*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1985. p. 11-14.

TOCQUEVILLE, Alexis de. *O antigo regime e a revolução*. São Paulo: Abril Cultural, 1979.



Neidson Rodrigues: um professor que deixou marcas

Ana Maria de Oliveira Galvão

Como citar este capítulo

Galvão, Ana Maria de Oliveira. Neidson Rodrigues: um professor que deixou marcas. In: Lopes, Eliane Marta Teixeira; Soares, Leôncio; Faria Filho, Luciano Mendes de (org.). *Neidson Rodrigues: Intelectual, professor e gestor*. Belo Horizonte: Editora Selo FaE, 2024. p. 48-58.

4

Neidson Rodrigues foi professor por, aproximadamente, 30 anos. Teve uma breve experiência na Pontifícia Universidade Católica (PUC) de Campinas, mas realmente começou sua carreira como professor universitário, quando ainda cursava o mestrado em Filosofia na Universidade de São Paulo (USP), no início dos anos 1970, no Instituto Educacional Piracicaba, que se tornaria a Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Em 1978, tornou-se professor da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Foi, ainda, professor da Educativa¹ e teve experiências mais curtas de docência em outras instituições de ensino.

Na FaE, deu aulas na graduação, nas diferentes licenciaturas, de Estrutura e Funcionamento do Ensino e de Política Educacional.² Na pós-graduação, foi professor

¹ Para mais informações sobre essa instituição, ver <http://www.educativa.org.br/>

² Segundo Rosa e Trojan (2019), a disciplina “Estrutura e Funcionamento da Educação Brasileira” foi criada em 1969 (em substituição à “Administração da Educação”), tornando-se obrigatória nos cursos de Pedagogia e nas demais licenciaturas. Previa-se que a estrutura e o funcionamento do ensino brasileiro fossem estudados a partir dos seus fundamentos legais. Principalmente a partir dos anos 1980 e 1990, com a redemocratização do País e as novas discussões sobre a formação de professores, houve uma tendência a ser alterado o nome da disciplina (que, em muitas instituições, passou a ser denominada de “Política Educacional”) e o seu conteúdo, que se tornou mais crítico e contextualizado.

de Filosofia e Política da Educação, mas também ofertava cursos mais livres, em disciplinas que tinham como título, por exemplo, Teoria do Conhecimento, que podiam abarcar uma série de temas mais específicos. Nessa direção, ele ofertou, entre outras, disciplinas sobre Gramsci, Hume e Descartes.

Ainda na FaE, orientou dissertações de mestrado e teses de doutorado, além de bolsistas de iniciação científica. Com base na análise da publicação *Catálogo de Dissertações de Mestrado (1977-1988)* (UFMG, 1989), no Repositório da UFMG³ e no Currículo Lattes de Neidson, ele orientou cinco dissertações de mestrado e duas teses de doutorado,⁴ sobre diversos temas, como a experiência de trabalho e resistência do trabalhador ferroviário no início do século XX (Corgozinho, 1999); anarquismo e educação no mesmo período na Argentina (Barracos, 1985); a experiência da aprendizagem de valores éticos-morais de militantes de esquerda em contextos políticos-limite (Marques, 1999); o ensino de dança (Carneiro, 2003); a relação entre médico e paciente (Lima, 1989); a política educacional relacionada ao fracasso escolar (Gonçalves, 1981) e ao ensino superior (Castro, 1982). Em consonância com o perfil do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) na época, a ênfase dos trabalhos orientados estava em processos educativos não escolares, vivenciados, principalmente, em movimentos sociais. Neidson também orientou trabalhos vinculados a outros programas de pós-graduação, como a tese de doutorado de Eliane Marta Lopes, na PUC-SP, sobre a relação colonizador-colonizado no movimento da história (Lopes, 1984).

Neste capítulo, vou abordar, especificamente, a experiência de ter sido sua aluna. Embora o vivido tenha sempre um caráter singular, tenho certeza de que outros(as) ex-estudantes se reconhecerão em meu depoimento. Isso aconteceu no primeiro semestre de 1993. Faz, portanto, 30 anos. Havia começado o mestrado no ano

3 Ver: <https://repositorio.ufmg.br/>

4 É possível que essas informações não sejam precisas, pois a alimentação do Repositório era, até recentemente, muito lacunar. Nem todas as dissertações e teses eram/foram digitadas e/ou digitalizadas. Além disso, não havia a cultura de preenchimento do Currículo Lattes, plataforma lançada e padronizada apenas em 1999.

anterior. Tinha vindo do Recife, minha cidade de origem e onde havia cursado a graduação em Pedagogia, na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), especialmente para fazer o curso. Naquela época (como ainda é hoje), o mestrado – o doutorado tinha sido recentemente implantado (em 1991) – era muito bem avaliado pela CAPES e tinha uma característica que me fez querer cursá-lo: era conhecido por acolher militantes de várias partes do país e pessoas pertencentes a grupos sociais marginalizados. Além disso, Belo Horizonte havia me atraído quando, um pouco mais de um ano antes, ainda na minha graduação, eu havia conhecido a cidade, ao participar da 13ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). No primeiro semestre do mestrado, tínhamos de cursar a disciplina Análise Crítica da Prática Pedagógica (ACPP), em que discutíamos o memorial de cada um(a) dos(as) colegas. Um memorial, e não um projeto, era o texto que apresentávamos no processo seletivo. Importava mais, naquele período, para o curso e, conseqüentemente, para os(as) que compunham as bancas de seleção, a trajetória de vida até então construída por cada um(a) dos(as) candidatos(as) do que uma proposta de pesquisa já sistematizada.⁵ Na ACPP, aos poucos, sob a mediação de um grupo de professores(as), íamos construindo, coletivamente, ideias de pesquisa que fossem consideradas relevantes e viáveis. A minha turma, composta por 20 estudantes, tinha, como professoras da disciplina, Magda Soares, Glaura Vasques de Miranda e Ana Maria Casasanta Peixoto. Depois da ACPP, que se estendia por dois ou três meses, escolhíamos as disciplinas que gostaríamos de cursar para dar continuidade ao curso, entre um leque ofertado pelos(as) professores(as), pensadas a partir do perfil da turma. Mas havia também a possibilidade de demandarmos disciplinas específicas, com base no contato que havíamos tido com o corpo docente. No transcorrer da ACPP, os(as) professores(as) iam na turma, se apresentavam e se colocavam à disposição para ser orientadores(as) de pequenos grupos – e, mais tarde, na maior parte das vezes, orientadores(as) das dissertações – e para, eventualmente, oferecer disciplinas sobre temas que nos interessassem. O currículo tinha essa dinâmica, embora, evidentemente, o(a) professor(a) também pudesse oferecer

⁵ Para uma discussão sobre a potencialidade do currículo do mestrado naquele momento e a centralidade ocupada pela ACPP, ver Arroyo (1982).

disciplinas que interessassem a ele(a). No primeiro e no segundo semestres do mestrado, Neidson não foi professor da nossa turma. Mas, ao final do primeiro ano do curso, nosso grupo,⁶ formado após a ACPP, foi procurá-lo e pedir que ele ofertasse uma disciplina. Fizemos essa demanda por vários motivos, embora eu não possa assegurar se o que hoje elaboro sobre isso é o que eu pensava no período.

Eu já conhecia Neidson de leituras. Recentemente, encontrei um fichamento que eu havia feito do livro *Estado, educação e desenvolvimento social* (Rodrigues, 1982), no meu curso de Pedagogia na UFPE, em uma disciplina denominada Economia Política da Educação, ofertada pelo professor Geraldo Barroso. Encontrei, também, no caderno dessa disciplina, as anotações sobre o debate que tínhamos tido em sala de aula sobre o livro. Como eu tinha vindo de longe somente para cursar o mestrado, tinha em mente a ideia de ser aluna de professores(as) que eu já havia lido. Foi assim com Magda Soares, com Eliane Marta Lopes, com Miguel Arroyo e com Carlos Roberto Jamil Cury.

Eu havia conhecido Neidson na apresentação que ele fez no final da ACPP, quando os(as) professores(as) do mestrado iam na nossa sala. As muitas anotações que fiz nesse dia (29 de maio de 1992), e que estão no meu caderno, não deixam dúvidas de que muito do que ele falou me interessou. Além disso, nosso grupo de quatro estudantes era orientado por Eliane Marta, que, como mencionado, havia sido orientanda de Neidson no doutorado.

Por fim, mas não menos importante, Neidson era conhecido, nas conversas de corredores, por ser um pensador muito perspicaz e erudito e eu achava que não poderia perder a oportunidade de ter aulas com ele. Como o(a) leitor(a) pode observar, não havia um tema que particularmente nos interessasse; sentíamos que podíamos aprender com ele, qualquer que fosse o assunto. Não tenho muita certeza

⁶ Formado por Flávio Couto e Silva de Oliveira (professor e gestor da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte), José Alfredo Oliveira Debortoli (professor da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG), Maria Madalena Silva de Assunção (professora da PUC-Minas), além de mim mesma.

do que demandamos a Neidson – a memória já me falha –, inclusive porque nosso grupo era muito heterogêneo. Ele acabou ofertando uma disciplina que, como me referi anteriormente, chamava-se Teoria do Conhecimento, mas o foco do curso foi uma discussão sobre “modernidade”.

Éramos apenas quatro estudantes, três matriculados e uma ouvinte. A maioria da nossa turma preferiu cursar disciplinas consideradas mais direcionadas ao desenvolvimento das suas pesquisas, seja pela temática, seja por serem consideradas importantes para a formação de pesquisadores(as), como Metodologia de Pesquisa (ironicamente, sou professora dessa área hoje na FaE), seja pelo perfil dos(as) professores(as) – alguns(algumas) mais envolvidos em movimentos sociais do que Neidson. Vou narrar um pouco como foi a dinâmica da disciplina. A proposta era a seguinte: lermos integralmente o livro do estadunidense Marshall Berman, *Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*, que originalmente havia sido publicado em 1982 e traduzido no Brasil em 1986. Ao mesmo tempo, leríamos os autores que Berman havia analisado no decorrer do livro. Os mais velhos certamente conhecem a obra, porque foi daqueles livros que todos(as) liam – fico pensando se hoje, na formação de novos(as) pesquisadores(as), ainda existem esses livros que “todos(as) liam”. Penso que os(as) mais jovens talvez não a conheçam. Berman busca compreender a produção de um certo espírito da sociedade e da cultura ocidentais – europeias e norte-americanas, certamente diríamos de imediato hoje, provocados pelos estudos decoloniais – que pode ser identificado com a palavra “modernidade”, gestado principalmente nos séculos XIX e XX. O livro analisa obras literárias, artísticas, econômicas, políticas, urbanísticas, para mostrar a emergência do moderno que, como alude o próprio título da obra, uma citação de Marx, é marcado pela efemeridade, pela velocidade, pela vertigem.

Então, o que fizemos na disciplina? Antes de começar a leitura de Berman, lemos Édipo-Rei (Sófocles, 1990) – meu caderno não mente. Neidson queria que observássemos, na obra, escrita aproximadamente em 427 a.C., questões como as relações entre identidade, razão e conhecimento; razão e poder. Ele era fascinado pelos gregos. Depois de 15 dias da primeira leitura e da primeira aula sobre a obra, lemos novamente a tragédia e a discutimos em outra aula. Depois, lemos o livro de

Berman aos poucos. Lemos a introdução e o capítulo em que ele aborda a obra *Fausto*, de Goethe; e lemos o *Fausto* de Goethe: um livro de mais de 400 páginas, uma peça em versos, escrita em 1808. Tenho meu livro, encapado, como fazia na época, cheio de anotações. Lemos o capítulo em que Berman aborda o *Manifesto Comunista* (Marx; Engels, 1988), publicado originalmente em 1848, e lemos o *Manifesto Comunista*.

Lemos o capítulo em que o autor discute Baudelaire, e lemos poemas de Baudelaire.

Fizemos também leituras complementares, como trechos de *O discurso filosófico da modernidade* (Habermas, 1990) e o ensaio *A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica* (Benjamin, 1987).

As duas últimas partes do livro de Berman, sobre o modernismo em São Petersburgo – que ele analisa a partir da obra de Dostoiévski – e em Nova Iorque – discutido a partir das vanguardas artísticas contemporâneas –, pelo que minha memória me permite afirmar e pelos registros do meu caderno, não chegaram a ser lidas na disciplina.

Em cada aula, Neidson partia das leituras indicadas e desenvolvia o tema com grande erudição. Hipnotizava-nos. Meu caderno, mais uma vez, mostra a minha vontade de que aquilo tudo não se perdesse: a letra pequena, as linhas quase justapostas, a quase ausência de desenhos (sempre desenhei durante as aulas...), comentários freneticamente anotados. Rousseau, Spinoza, Hegel, Kant, Marx, Freud, Merleau-Ponty, Husserl, Gramsci, Lukács, Maquiavel, Nietzsche, Weber, Hume e também filósofos brasileiros, como Sérgio Paulo Rouanet, que havia publicado, em 1987, *As razões do Iluminismo*, eram nossos companheiros.

Literatura, arte, estética, alegria, dor, prazer, desgraça, bipartição, deus, diabo, Mefistófeles, movimento, dinheiro, poder, desejo de atordoar-se, razão, empreendedorismo burguês, suicídio, processo civilizatório moderno, luta de classes, capital, trabalhadores, ação, modernidade, cotidiano, modernismo, modernização, urbanização, contradição, vertigem, processo civilizatório, romantismo, insatisfação, sensação de vazio, angústia, eram palavras e expressões que, recorrentemente, emergiam nas/das nossas discussões.

Um detalhe, que não é um detalhe: logo no segundo ou terceiro dia de aula, Neidson levou uma garrafa de vinho e, a partir de então, partilhar o vinho tornou-se parte

da disciplina. Ele dizia que era para invocar Dionísio, já que o prazer, o belo, a alegria tinham de estar presentes em um espaço em que se produzia conhecimento, como era um curso de pós-graduação. Dionísio, afirmava, representava o excesso, o rompimento do equilíbrio, o êxtase... e isso muitas vezes era necessário para conhecer, para pensar, para elaborar o pensamento, para produzir e compartilhar ideias.

Ao mesmo tempo em que nos hipnotizava com sua erudição, Neidson nos considerava seus interlocutores, pois tínhamos também a palavra. Talvez o(a) leitor(a) esteja se perguntando: como tudo isso cabia em uma disciplina de 60 horas? Hoje, também não sei. As aulas eram geralmente de 15 em 15 dias, para que pudéssemos ter tempo de ler e de fazer comentários, orais e escritos, sobre o que havíamos lido. Lembro aos(às) mais jovens que, em 1993, não havia internet, não havia chat GPT, não havia produção/disseminação do conhecimento que não fosse realizada oralmente, em aulas, palestras e eventos, e por meio do manuscrito, do datilografado, do xerox e do impresso – livros, capítulos de livro, teses e dissertações, artigos em revistas. Não existia o digital. Nós, os(as) estudantes da disciplina, compramos ou tomamos de empréstimo os livros em diferentes bibliotecas; e lemos alguns dos poemas de Baudelaire em fotocópias. Não tínhamos Google e recursos semelhantes para que buscássemos informações rápidas que pudessem nos ajudar a entender melhor o que estávamos lendo. Tínhamos dicionários, muitos outros livros e as aulas. Todo esse esforço levava tempo, muito tempo. Ao longo dos anos, sempre que me lembro da experiência de ter cursado essa disciplina, compreendo o quanto ela foi importante no meu processo de constituição como professora e como pesquisadora.

Em primeiro lugar, porque a disciplina me fez ter, ainda mais, o prazer de conhecer, o prazer de produzir conhecimento. O vinho, as discussões, as conversas e as leituras nos colocavam, simultaneamente, nas dimensões do trabalho e do sabor, mediadas pelo saber⁷. Peço licença para transcrever o trecho que abre o comentário que escrevi sobre *Fausto*, em maio de 1993:

⁷ Aqui, estou usando palavras de Roland Barthes, autor que se tornou um dos eixos dos encontros, sob orientação de Eliane Marta, do nosso pequeno grupo: “Sapientia: nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria, e o máximo de sabor possível.” (Barthes, 1980, p.45).



Ler. Deleitar-se, saborear, delirar, parar, pensar, refletir, associar, viajar, conhecer, informar-se, enfadar-se, adormecer, inquietar-se, negar, deixar-se seduzir, emocionar-se, ver, interpretar, sonhar (...) Na segunda e terceira leituras do mesmo texto, percepções diferentes, novas, emergem: seja por ter explorado mais o próprio texto – detendo-me, esmiuçando mais, em algumas passagens (...); seja por eu já estar em outro momento do meu entendimento das coisas subjacentes ao texto – porque li, ouvi, falei, senti, experimentei, revi ou lembrei de, entre uma leitura e outra, coisas que mudaram meu modo de “olhar” o texto; seja por estar, nas várias leituras, em lugares e estados de espírito diferentes.

Também nessa experiência, compreendi, uma vez mais, a importância de ler textos em primeira mão. Os comentadores são bem-vindos – como o foi Berman – mas apenas como um passo (muitas vezes necessário) para ler as grandes obras. Os clássicos – mesmo que hoje critiquemos a ideia de que clássico é o que a Europa define como tal e busquemos ampliar o escopo de autores(as) e territórios assim classificados – devem ocupar a prioridade nas nossas leituras, nas nossas releituras. Entre as grandes obras, havia/há sempre grande espaço para a literatura. Penso hoje: quando eu leria Goethe? Quando eu leria e releria Édipo-Rei?

Entendi, ainda, a necessidade de elaborarmos, com calma, serenidade e uma grande dose de esforço, nossas ideias, mesmo que isso às vezes tome décadas, precise de leituras e releituras, pesquisas e pesquisas: esse trabalho tem de estar em nosso horizonte. Neidson me fazia pensar. Ele me ensinou que todos temos de aprender a pensar e a elaborar o próprio pensamento.

Compreendi, também, que todo(a) bom(boa) professor(a) aposta na ideia de que os(as) estudantes podem ser interlocutores reais. Éramos estudantes de mestrado – eu fiz 24 anos durante a disciplina –, Neidson nos escutava, nos convidava a pensar e a elaborar ideias com ele. Não era arrogante, não era afetado, não era impermeável e fechado em suas próprias certezas. Quando estava preparando a fala que deu origem a este texto, fiquei pensando que é interessante observar que Neidson raramente é lembrado como professor Neidson. Era somente, é somente, Neidson.

É importante também me referir ao próprio conteúdo da disciplina. Minha dissertação de mestrado buscava analisar o cotidiano da escola primária na Paraíba no início do século XX (Galvão, 1994). Como principais fontes, mobilizei a obra do escritor José Lins do Rego. No meu trabalho final da disciplina, abordei a vertigem da “modernidade” naquele tempo e lugar específicos: a chegada da luz elétrica, do cinema, da ferrovia, das ruas e praças planejadas... O tempo passava, na visão dos homens e mulheres que ali viveram, com uma velocidade jamais vista – as novas tecnologias estavam mudando radicalmente as formas de estar no mundo. Havia assombro e fascínio; medo e sedução. Uma vez mais, fiquei instigada a pensar os significados que as pessoas de cada época atribuem ao mundo, à vida – questão que permanece entre meus principais interesses como pesquisadora. Naquele caso específico, tentava entender que sentidos as pessoas atribuíam ao movimento, à impermanência, ao novo, ao ultrapassado, ao moderno, ao antigo...

Para terminar, gostaria de narrar um episódio. Alguns anos depois de ter sido aluna de Neidson e de já ter concluído o doutorado, estava com meu filho mais velho no colo – um bebê talvez de uns cinco meses – no “orelhão” da FaE. Vi que, enquanto eu falava ao telefone, Neidson nos observava fixamente. Quando terminei a ligação, ele me falou, se referindo ao meu filho: “Ele é feliz. Ele é um bebê feliz”. Esse era Neidson.

Referências

- ARROYO, Miguel G. A reforma na prática (a experiência pedagógica do mestrado da FAE/UFMG). *Educação & Sociedade*. Campinas, n. 11, p. 106-132, jan. 1982.
- BENJAMIN, Walter. A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e História da Cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1987. ,p. 165-196.
- BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.
- BARRANCOS, Dora Beatriz. *Destruir é construir: anarquismo, educação e problematização dos costumes na sociedade argentina no princípio do século*. 1985. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985.

CARNEIRO, Natália Martins. *A dança no processo formativo do educando: elementos para um entendimento da dança na/da escola*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

CASTRO, Maria Ceres Spínola de. *O planejamento que (nos) convém: um estudo da transfiguração da educação superior no Brasil*. 1982. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1982.

CORGOZINHO, Batistina Maria de Sousa. *Continuidades e rupturas nas linhas da modernidade: a passagem do tradicional ao moderno no centro-oeste mineiro*. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *Escola e cotidiano: uma história da educação a partir da obra de José Lins do Rego (1890-1920)*. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1994.

GOETHE, Johann Wolfgang von. *Fausto*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1991.

GONÇALVES, Francisca dos Santos. *A recuperação: dissimulando o fracasso da política educacional*. 1981. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1981.

HABERMAS, Jürgen. *O discurso filosófico da modernidade*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1990.

LIMA, Alzira Maria Carvalho. *Da dessacralização à profanação da medicina: a trajetória do diálogo médico-paciente*. 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1989.

LOPES, Eliane Marta S. T. *Colonizador-colonizado: uma relação educativa no movimento da história*. 1984. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1984.

MARQUES, Maria Elizabeth. *Autonomia-heteronomia: um aprendizado nas sombras do passado*. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *O manifesto comunista*. São Paulo: Global, 1988.

RODRIGUES, Neidson. *Estado, educação e desenvolvimento econômico*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1982.

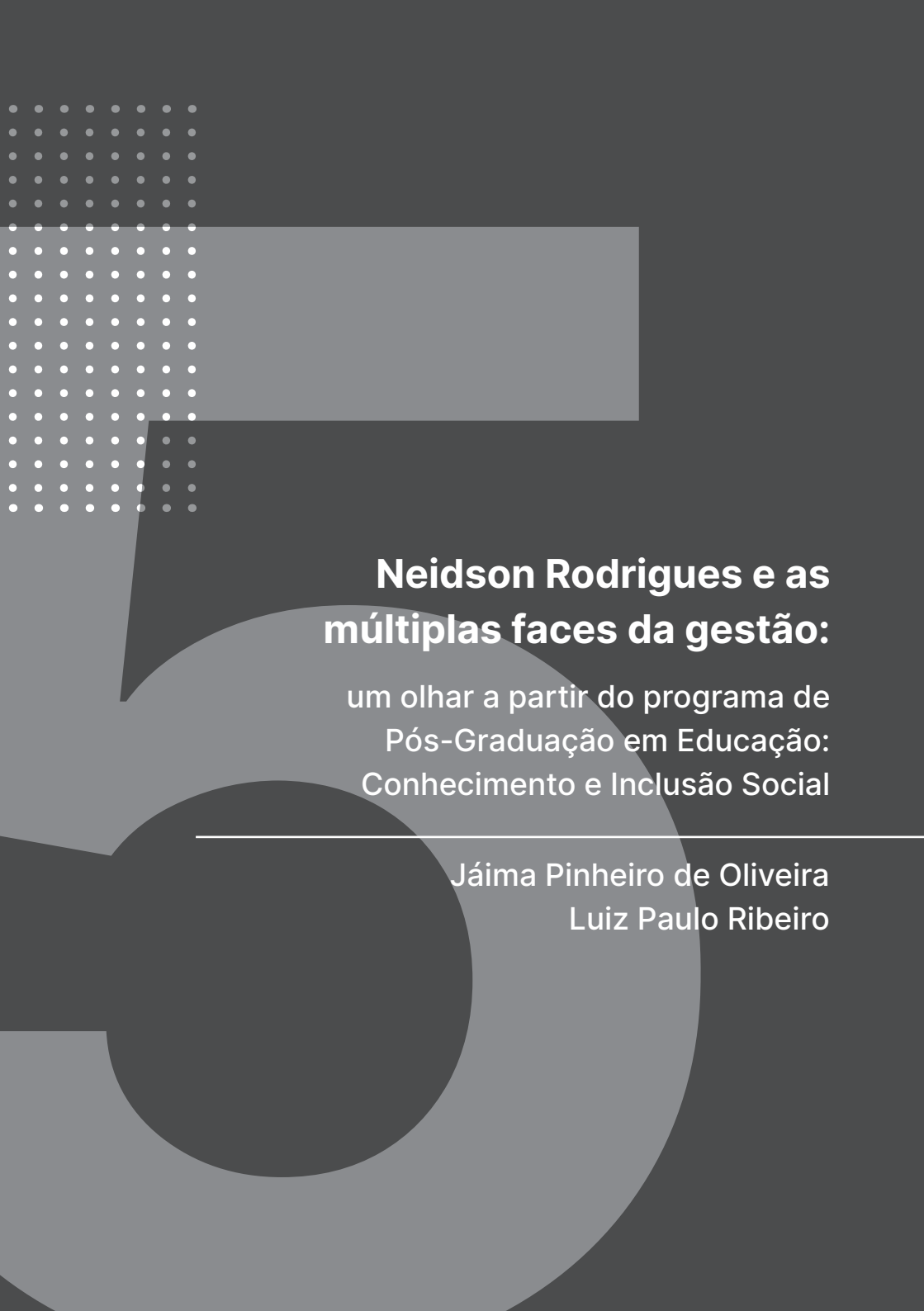
ROSA, Gregory; TROJAN, Rose. A Política Educacional como disciplina: revisão de literatura. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, v. 4, p. 1-18, 2019.

SÓFOCLES. *Édipo-Rei: uma tragédia grega*. São Paulo: Zahar, 1990.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. *Catálogo de Dissertações de Mestrado da Faculdade de Educação da UFMG (1977-1988)*. Belo Horizonte: FaE, 1989.



Neidson Rodrigues: gestor

The background features a dark gray field with a grid of small white dots in the upper left corner. Overlaid on this are several geometric shapes: a light gray rectangle, a dark gray trapezoid, and a large, light gray circle that dominates the lower half of the image. The text is positioned in the center-right area, overlapping the circle and the trapezoid.

Neidson Rodrigues e as múltiplas faces da gestão:

um olhar a partir do programa de
Pós-Graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social

Jáima Pinheiro de Oliveira
Luiz Paulo Ribeiro

Como citar este capítulo

Oliveira, Jáima Pinheiro; Ribeiro, Luiz Paulo. Neidson Rodrigues e as múltiplas faces da gestão: um olhar a partir do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. *In: Lopes, Eliane Marta Teixeira; Soares, Leôncio; Faria Filho, Luciano Mendes de (org.). Neidson Rodrigues: Intelectual, professor e gestor.* Belo Horizonte: Editora Selo FaE, 2024. p. 61-69.

5

Este capítulo tem o intuito de fornecer uma breve contextualização sobre ações, representações e participações do professor Neidson Rodrigues que trouxeram importantes contribuições para o Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social (PPGE), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Com certeza, tudo que mencionássemos aqui seria pouco para agradecer as contribuições dele para este programa e para a Educação de um modo geral. Por isso, optamos por fazer algumas considerações sobre sua trajetória, que podem fornecer uma noção geral dos caminhos percorridos por ele e da dimensão que isso representou e representa para o PPGE. Os autores deste capítulo tiveram a honra de fazer uma homenagem ao professor Neidson Rodrigues durante o primeiro evento de aniversário dos 55 anos da Faculdade de Educação (FaE). O *Seminário Neidson Rodrigues: intelectual, professor e gestor* ocorreu no dia 10 de maio de 2023, contou com uma exposição e a participação do PPGE ocorreu na abertura do evento, preparado com muito cuidado e carinho por uma equipe de docentes, técnicos e estudantes da FaE.

Nessa ocasião, conhecemos mais sobre o professor Neidson, considerando suas dimensões de intelectual, professor, gestor e orientador. Estas foram as ênfases dadas durante essa homenagem com falas de extremo cuidado e carinho, contando também com a participação de familiares.

Em entrevista à professora Nelma Marçal Lacerda Fonseca¹ (que também esteve presente no evento da FaE), publicada em 2003, na *Revista Brasileira de Educação*, Neidson nos conta com paciência e sabedoria sua trajetória escolar, marcada por muitas dificuldades que, como ele nos deixa claro em sua fala, foram taxadas por “deficiência intelectual”.

“Era considerado um aluno com todas as deficiências próprias dos alunos com péssimo aproveitamento escolar. Tive várias reprovações na escola. Repeti duas ou três vezes alguns anos no curso primário. No curso ginásial, não me lembro de ter passado nenhuma vez sem recuperação (naquele tempo se chamava segunda época), especialmente em matemática e ciências. [...] não consegui sucesso no curso científico e fui reprovado três vezes, porque não conseguia aprender ciências, matemática; tinha enorme dificuldade neste aprendizado e formei, inclusive, uma certa autoconsciência, estimulada pelo sistema escolar, de que era um aluno deficiente, que tinha enorme deficiência mental e intelectual. Isto me acompanhou durante muitos anos, até que, num momento bastante curioso da minha vida, me deparei com um livro de filosofia, o *Assim falava Zaratustra*, de Nietzsche (Fonseca, 2003, p. 151).

Essa história só mudaria depois dessa leitura e com diversas mudanças de cidades, em um contexto de uma construção profissional muito difícil também.

“Estando sem poder sair de uma pequena cidade do interior de São Paulo, em 1963, peguei este livro por acaso. Ia passar uma semana sozinho em Pirajuí e resolvi levá-lo para casa, porque ouvira falar que filosofia era alguma coisa bastante interessante. Comecei a ler *Assim falava Zaratustra*, e isto mudou radicalmente a história da minha vida. A partir desse livro de Nietzsche, entrei num enorme conflito de natureza religiosa; ele me fez checar determinadas convicções religiosas que eu tinha (Fonseca, 2003, p. 92).

Esses trechos foram destacados para reforçar algo que ele também menciona nessa entrevista e que hoje costumamos comentar em sala de aula e que as escolas precisam

1 A entrevista faz parte deste volume e está contemplada no apêndice (p. 88-121).

estar atentas: é necessário que os professores compreendam que a formação humana é “uma rede de relações” em que a construção de conhecimento não ocorre somente por meio de uma trajetória regular ou linear. Nas palavras dele, “na realidade, aprendemos num conjunto de experiências que se dão na escola e fora da escola. A escola é um local ótimo para se fazer sínteses, discussões, ampliar experiências, mas nunca para reduzir as experiências de aprendizado” (Fonseca, 2003, p. 152).

Nessa trajetória de muitas mudanças, o professor Neidson se tornou filósofo, com mestrado pela Universidade de São Paulo (USP), doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e pós-doutoramento pela Universidade de Londres. Teve inúmeras atuações em gestão, dentre as quais gostaríamos de destacar algumas da Faculdade de Educação da UFMG: chefia de departamento, coordenação do Colegiado do PPGE e direção da Faculdade de Educação. Além dessas, gostaríamos de destacar duas atuações que lhe conferiram um grande prestígio nacional, lembradas por vários de seus colegas e estudantes até os dias de hoje, quais sejam: a Superintendência, de 1983 a 1987, e a presidência da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), de 1993 a 1995. Escolhemos essas duas atuações para trazer um pouco mais dessa trajetória e da importância dela para a pós-graduação, de maneira especial para o PPGE.

Sobre a atuação na Superintendência Educacional da Secretaria Estadual de Educação, assim que ele a assumiu, coordenou o que se tornaria um dos mais importantes congressos da área: o I Congresso Mineiro de Educação. Um dos motivos para tamanha relevância foi a participação não só das mais diversas comunidades escolares do estado, mas também de familiares. E todas essas pessoas tiveram a oportunidade de falar sobre o que pensavam e queriam em relação à educação do estado. Quando ouvimos depoimentos atuais sobre esse evento e sobre a participação da comunidade escolar, conseguimos ter a exata noção do conceito de comunidade escolar que leva em consideração a educação como eixo de políticas públicas, ou seja: enxergamos a possibilidade de participação de todos os atores dessa comunidade em situações de diálogos nos quais as suas demandas passam a fazer parte das decisões políticas (Freire, 2000). Em uma época em que as decisões eram completamente centralizadas, sem a menor possibilidade de participação de nenhuma instância da

sociedade civil, participar e dialogar com a comunidade escolar parecia algo muito distante. Até então, tínhamos uma estrutura política e organizacional que vigiava o exercício ou qualquer tentativa de exercício de democracia dentro e fora da escola. Sobre isso, Neidson diz:

“Ao mesmo tempo, quando você pensa que a escola é um espaço de formação do cidadão participativo, fica muito difícil imaginar como se forma o cidadão participativo numa instituição onde a participação é negada. Havia essa questão muito séria, uma questão de natureza política que o regime militar havia imposto. Então, a realização do Congresso geraria uma forma de quebrar isso: convocaríamos os professores, os estudantes, os educadores, os pais para uma participação, para uma fala sobre a escola, para um diálogo, pois o ser humano é um ser de palavra, um ser que precisa da palavra (Fonseca, 2003, p. 154).

Todos que fazem referência a este evento fazem questão de transmitir a ideia de que as discussões que ocorreram ali continuam vivas na atuação de muitos professores, até os dias de hoje, por mais que tenhamos interferências e muitas mudanças governamentais. Essa característica realça ainda mais a coerência com uma das preocupações centrais do professor Neidson Rodrigues, que era a de unir, sempre, a produção de conhecimento científico-acadêmico ao dia a dia da escola.

Em razão disso, esse congresso representou, à época, uma das maiores participações políticas de professores e outros atores da comunidade escolar (e fora dela) nas discussões sobre a educação em Minas Gerais e no país. Foi uma oportunidade única que muitos professores da rede tiveram, pela primeira vez, de discutir sua posição sobre a educação no estado e construir propostas concretas de trabalho. O evento se tornou ainda mais histórico pela quantidade de professores (milhares) que se reuniram para essas discussões na cidade de Belo Horizonte. Nesse mesmo momento, tínhamos um contexto de crescimento científico-acadêmico pelo qual passava a pós-graduação nacional. Portanto, conseguir unir o conhecimento produzido na academia com o que acontecia na escola, sem dúvida, era um desafio que movia, constantemente, as ideias e as ações do professor Neidson. Por isso, uma de suas maiores contribuições, sem dúvida, para a pesquisa em Educação foi essa constituição

do campo sobre política educacional, que nessa época começava a adquirir mais autonomia e legitimação por meio de publicações, criação de disciplinas, linhas de pesquisas, revistas científicas e eventos, como este mencionado. Atrélada a ações semelhantes, aqui poderíamos destacar também a revista *Presença Pedagógica*, que além de um veículo de disseminação acadêmica se tornou muito comum entre os professores da educação básica, pois refletia os problemas ali vivenciados por eles e era também uma forma de contribuir para essa indissociação entre teoria e prática, pois os conteúdos priorizados na revista estavam ligados à produção acadêmica. O professor Neidson foi responsável pelos seis primeiros números dessa revista.

Sobre a presidência da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), no biênio 1993-1995, recentemente, em abril de 2023, foi possível ouvir o nome do professor Neidson Rodrigues, quando, por ocasião de um Fórum Nacional de Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação em Educação (FORPRED Nacional), a professora Maria Beatriz Luce, outro ícone de representação na história e trajetória dessa associação, falava sobre a ANPED e a importância dela para o cenário de pós-graduação em Educação que nós temos hoje.

Ao consultar o Estatuto da ANPED, temos como definição que ela é “uma associação sem fins lucrativos e econômicos, com duração ilimitada, que congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação, professores/ professoras e estudantes vinculados(das) a estes programas e demais pesquisadores/ pesquisadoras da área” (ANPED, Art. 1º). Para além disso, como bem pontua a professora Maria Margarida Machado em um texto que discorre sobre os 40 anos dessa Associação, a história da ANPED se confunde com a própria construção da pós-graduação *stricto sensu* no país. Embora em um contexto histórico bastante complexo, a própria origem dessa associação em 1978 já demonstrava a força que carregava a natureza dessa construção, com o intuito de consolidar e ampliar a “busca pelo desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social” (Machado, 2018).

A natureza da constituição dessa associação está muito atrelada aos sentidos acadêmicos e políticos da área da educação. É isso que lhe confere tamanha importância para a formação de pesquisadores hoje e é, também, por isso que as

últimas décadas de atuação dessa associação têm sido marcadas por garantir e consolidar diálogos democráticos, por meio dos fóruns nacionais e regionais e das reuniões regionais e nacionais. Além disso, muitos pesquisadores associados têm ocupado espaços na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), além de inúmeras funções em fundações de amparo a pesquisas dos estados.

Essa participação indica também “a capacidade de formulação e implementação de políticas voltadas para a pesquisa em educação no país – naquilo que isto tem de potencial e de limitação destes espaços representativos” (Machado, 2018).

Os programas de pós-graduação começaram a funcionar ou a se constituir em nosso país, na década de 1960 e foi a partir desse desenvolvimento que as pesquisas na área de educação começaram a ser reconhecidas institucionalmente (Stremel; Mainardes, 2018). A partir desse desenvolvimento é que surgem também estudos que utilizam a expressão “política educacional” (Mainardes; Gandin, 2013), dando início, na visão destes autores, a um campo acadêmico que, até então, estava atrelado aos estudos de administração da educação, planejamento educacional e educação comparada. Sem dúvida, o surgimento de programas de pós-graduação em Educação e a consolidação da ANPED foram muito decisivos para esse campo e para a abrangência dele, quando consideramos a educação como eixo das políticas públicas. Em 1987, a ANPED instituiu o Grupo de Trabalho Estado e Política Educacional (GT-5) e, finalmente, a partir de 1995, segundo Stremel e Mainardes (2018), esse campo de investigação passa a ser delimitado. Essa breve contextualização indica, por sua vez, a importância de assumir uma presidência de uma associação como a ANPED, há 30 anos, em um contexto de crescimento da pós-graduação no país, especialmente dos programas de pós-graduação em Educação, mas principalmente, em um contexto de articulação entre educação e políticas públicas. Aproximando esse percurso do professor Neidson ainda mais ao PPGE, chegamos à sua atuação como coordenador de 1993 a 1994, parte do mesmo período em que esteve na presidência da ANPED. Além de ajudar a consolidar essa associação como entidade científica da área de Educação, que nós bem sabemos da importância para o cenário de pós-graduação em Educação, nesse momento ele também conduzia as discussões e decisões do Colegiado do PPGE,

tornando-se um dos professores mais importantes desse programa e marcando a vida de muitos de estudantes que tiveram a oportunidade de conviver com ele, seja como aluno em disciplinas, seja como orientador. Na fala da professora Ana Maria Galvão, por ocasião do evento de 10 de maio de 2023, na Faculdade de Educação, chama-nos a atenção a forma como ela se aproximou do PPGE, saindo de Recife e chegando a Belo Horizonte, para cursar o mestrado, porque segundo ela, o programa “tinha uma característica que me fez querer cursá-lo: era conhecido por acolher militantes de várias partes do país e pessoas pertencentes a grupos sociais marginalizados”.² Além disso, nas palavras da professora Ana Galvão, essa vontade era ainda maior, por causa dos nomes que faziam parte desse programa, até então conhecidos apenas por leituras de graduação, tais como: Magda Soares, Eliane Marta Lopes, Miguel Arroyo, Carlos Roberto Jamil Cury, Neidson Rodrigues, dentre outros. Mais uma vez observamos, nessa fala, a natureza e a importância do reconhecimento da educação como eixo político, marca essencial do PPGE e das pessoas que o construíram. Não temos dúvidas de que a qualidade e o alcance atuais do PPGE se devem a pessoas tão importantes, como o professor Neidson. Pessoas que ajudaram a construir a história do PPGE. A sua importância nessa participação foi tão grande que ele integrou a equipe que reformulou a proposta do programa em 1978, antes mesmo de defender a sua tese de doutorado. Nessa ocasião, ele, junto a outros ícones da área de Educação, a exemplo dos professores já citados, foram também convidados a pensar nessa reformulação do PPGE.

Na fala da professora Ana Maria Galvão, também percebemos que, há muito tempo, o PPGE é uma referência inquestionável no cenário nacional da pesquisa em Educação. Hoje é um dos únicos do país que mantém a sua avaliação de excelência, com nota 7, há três avaliações seguidas (dois últimos quadriênios e último triênio), contando com

² Fala de Ana Maria Galvão no Seminário Neidson Rodrigues: intelectual, professor e gestor, realizado no dia 10 de maio de 2023, na Faculdade de Educação da UFMG. A gravação está disponível no acervo audiovisual da Faculdade de Educação e o texto, resultado desta fala, encontra-se publicado neste livro, no capítulo “Neidson Rodrigues: um professor que deixou marcas”.

uma revista (*Educação em Revista*), criada em 1982, classificada no Qualis Capes como A1, também há várias avaliações trienais e quadrienais.

Reiteramos que a atuação do professor Neidson Rodrigues conferiu e confere ao PPGE um lugar de destaque no cenário nacional de programas de pós-graduação em Educação, assim como temos a certeza de que muitos professores que ainda atuam na Faculdade de Educação e que também participaram dessa homenagem histórica, promovida por ela, são testemunhas dessa imponente atuação. Conhecer um pouco mais da história dele e de suas contribuições para a educação de Minas Gerais, de um modo geral, é um privilégio de novas gerações. Esse conhecimento se reflete, também, na sua produção intelectual de referência para muitos e que pode ser conhecida, por exemplo, por meio da leitura de suas obras, tais como: *Ciência e linguagem*; *Estado, educação e desenvolvimento econômico*; *Lições do príncipe e outras lições*; *Por uma nova escola*; *Da mistificação da escola à escola necessária*; *Filosofia... para não filósofos* e *Elogio à educação*. Sem dúvida, nosso programa guardará e sempre manifestará um profundo respeito e uma profunda admiração por ele, que sempre foi preocupado com uma educação e uma escola de qualidade, comprometidas com a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Em tom de profundo agradecimento é que também encerramos este texto.

Referências

FONSECA, Nelma Marçal Lacerda. Entrevistando Neidson Rodrigues. *Revista Brasileira de Educação*, n. 22, p. 148-168, jan. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/PzvB6w4fSzWVjqFsnRkHQR/?lang=pt#>. Acesso em: 10 abr. 2023.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

MACHADO, Maria Margarida. 40 anos ANPed – A produção do conhecimento a serviço da educação e da democracia no Brasil. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/40-anos-anped-producao-do-conhecimento-servico-da-educacao-e-da-democracia-no-brasil-por-maria>. Acesso em: 12 ago. 2023.

MAINARDES, Jefferson; GANDIN, Luis. A abordagem do ciclo de políticas como epistemometodologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: TELLO, César de; ALMEIDA, Maria de Lourdes P. *Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional*. São Paulo: Mercado das Letras, 2013. p. 143-167.

STREMEL, Silvana. *A constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil*. 2016. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

STREMEL, Silvana; MAINARDES, Jefferson. A constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil: aspectos históricos. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 26, n. 168, p. 1-25, 2018.



Apêndices

Discurso de abertura do Congresso Mineiro de Educação (1982)

Sessão de abertura do I Congresso Mineiro de Educação na fase estadual¹

Neidson Rodrigues

Parece-nos que este momento representa um instante em que sentimos, claramente, que em Minas ocorre um novo despertar para se pensar um novo caminho e se realizar a construção democrática da educação neste país.

Na realidade, quando a idéia deste Congresso foi lançada como um desafio para Minas Gerais, nós devíamos romper com algumas adversidades historicamente instituídas no tecido da sociedade brasileira, especialmente, na sociedade mineira. De um lado, tínhamos de vencer a descrença presente no espírito e nas mentes de uma população, há anos marginalizada da capacidade de participar dos processos decisórios que a ela interessa, especialmente, anos de autoritarismo governamental, de planejamento centralizado e de decisões arbitrárias assumidas por um grupo que tomava para si a definição de sua própria competência. E este grupo que se julgava capaz de responder às necessidades nacionais tem conduzido os destinos deste país a uma grave crise econômica, social, política, cultural e educacional. Esta descrença na ação governamental, ou no discurso dos novos governantes, havia de ser vencida na medida em que se colocava um desafio para um Congresso, em que se deveria traçar

¹ Discurso pronunciado na Sessão de abertura do I Congresso Mineiro de Educação na fase estadual em 3 de outubro de 1983. Este texto é uma transcrição do documento original, datilografado, que pertence ao acervo do Centro de Documentação e Memória da FaE/UFGM (CEDOC).

normas, diretrizes para uma política educacional, mas que, entretanto, nada tinha a oferecer a não ser o discurso e o juramento de fé: na realidade, estávamos dispostos a implementar uma mudança na forma de conduzir os negócios públicos da educação no Estado. Havia de se vencer, a desconfiança dos próprios aliados, daqueles aliados de muitas lutas e de muitas batalhas. Estes companheiros olhavam para o grupo que assumiu esta parcela de poder do Estado, com certa desconfiança, receosos de que este grupo, a partir do momento de ascensão, ao poder, viesse reproduzir as tradições daqueles que, em época passada, o utilizaram, apenas, em benefício próprio ou dos seus grupos. Esta desconfiança de que, na realidade, se poderia implementar novos rumos para a educação, havia de ser vencida e, neste Congresso, isto foi um grande desafio.

Tínhamos de vencer a oposição dos adversários, isto é, daqueles que anunciavam que o Congresso não passava de uma forma de se criar uma enganação em cima das dificuldades reais do Governo. Tínhamos de enfrentar, também, aqueles que proclamavam que o Congresso, na verdade, não passava de uma “cortina de fumaça” para encobrir incompetências de pessoas que não queriam assumir as responsabilidades que vinham do campo da educação; daí anunciavam uma grande mobilização no Estado a fim de ganhar tempo. E, enquanto isto, escondiam a sua má vontade, a sua incompetência ou à sua incapacidade de conduzir os negócios da educação. Na realidade, o Congresso representava um desafio que ultrapassava, em muito, a nossa capacidade de imaginação e que preenchia uma expectativa de toda a sociedade – todos queriam participar na realização da mudança. A sociedade mineira demonstra que, há anos, aguardava uma oportunidade de tecer uma crítica àquilo que se fazia no campo da educação. Ao mesmo tempo, desejava apresentar alternativas para solução de problemas, realmente, simples e objetivos. Tais problemas, há muito, já poderiam ter sido resolvidos se a comunidade já participasse dos destinos educacionais em Minas. A mobilização conseguida no Estado e a organização dela resultante nos revelam, claramente, que estamos iniciando um processo de mudança que se traduz numa nova forma de encarar e encaminhar as questões educacionais. Não se proclamou, em nenhum momento, neste Congresso, a implantação de novas técnicas de ensino. Não se reivindicaram novos métodos de ensino; não se reivindicaram novas formas de planejamento e de organização educacionais. O

que se reivindica, claramente, é que a escola cumpra a sua função. Após três ou quatro meses de debates iniciados em cada escola e em cada município do Estado de Minas, chegamos à sensação de que descobrimos o óbvio – o óbvio que muitos dirigentes e intelectuais ignoravam. E o que a escola deve fazer é aquilo que é sua tarefa – ENSINAR. E ensinar coisas simples, preparando o cidadão para a vida da cidadania. Preparar a criança para viver numa sociedade complexa, que exige um nível de formação intelectual, moral e de habilidades profissionais, capazes de dar a ela condições mínimas de sobrevivência.

O que a escola precisa fazer, portanto, é socializar o saber universal. É ensinar aquilo que a nacionalidade precisa saber e conhecer para se ter uma vida digna na sociedade. E, com isto, obter acesso às formas mais elaboradas de vida, para compreensão da sua realidade histórica e espacial e terem informações sobre os processos do conhecimento científico. Conseguir um desenvolvimento intelectual capaz de habilitar cada indivíduo para a aquisição de novas possibilidades e de novas potencialidades para, com seu próprio esforço e capacidade, com a articulação do seu grupo e da sua classe social, encontrar os caminhos para a construção e superação de suas necessidades sociais. A escola não tem nenhum mistério: ela tem de ensinar o saber-sabido. Ela tem de dar um bom curso de língua pátria; tem de dar um bom curso de matemática, tem de ensinar ciências; tem de formar as inteligências e prepará-las para a aquisição de novo saber. Sua tarefa é ensinar as regras da convivência social, preparar o indivíduo para a vida da cidadania, criar no indivíduo habilidades para que ele possa conquistar uma profissão, capaz de dar a ele as condições mínimas para vencer a luta do dia a dia. Tem de prepará-lo para lutar, politicamente, pelos seus direitos de cidadão. O que sentimos é que, anos e anos, neste país, se procurou dar a escola uma destinação que não era a sua. Procurou-se criar um aparato de modernização do aparelho administrativo da escola, criando um verdadeiro mundo de burocracias: papéis e papelórios, relatórios e fichas, funções e mais funções administrativas, supervisão e mais uma série de outras atividades. E tudo isto em nada tem contribuído para que a escola cumpra a sua função: constituem-se em empecilhos que vêm dificultando a tarefa fundamental da escola.

Neste momento, temos um grande desafio – o desafio de recuperar para a escola o óbvio, isto é, permitir que ela faça o que tem de fazer – ensinar as crianças, socializar o saber, preparar as crianças para um novo saber, dando-lhes as condições mínimas de adquiri-lo. Tudo o mais – a administração, a direção, a assistência ao educando, os relatórios, as fichas, as Delegacias Regionais de Ensino, os técnicos, a Secretaria de Estado da Educação – tem por função oferecer melhores condições para que a escola cumpra a sua finalidade.

Queria dizer uma última palavra para todos nós, aqui, no Congresso: temos, realmente, um desafio muito grande – o de transformar as reivindicações, os problemas sentidos nas escolas, as prioridades de cada região, em políticas viáveis para serem implementadas já, porque o tempo que temos é o tempo de hoje. Os dirigentes educacionais, as lideranças intelectuais terão de compreender esta missão que o Estado de Minas Gerais nos dá a todos.

As Universidades e as Faculdades de Educação têm de voltar os seus olhos, agora, para essa realidade concreta do ensino, a fim de poderem preparar professores, administradores e especialistas para essa escola concreta que existe, e não para aquela que existe, apenas, na cabeça de alguns intelectuais ou de algumas propostas, extremamente, descoladas da atual realidade. Temos uma palavra para os políticos e para os partidos: o partido político é a instituição mais significativa e geral da sociedade e tem por função básica realizar uma proposta de sociedade. O partido é aquela instituição, qualquer que ela seja, que tem a proposta mais geral para reorganização do Estado e da sociedade. E os políticos, enquanto representantes dos partidos, devem ser aqueles que implementam estas propostas gerais e universais. E neste sentido, nosso grande desafio aos parlamentares, neste momento, é que compreendam a importância de uma interferência sumamente relevante no campo da educação – a de realizar os grandes objetivos educacionais, a de viabilizar, a nível das leis, do governo e dos projetos, as iniciativas governamentais que possam reverter em benefício da educação geral e das expectativas da maioria da população.

Muito obrigado.

Discurso de posse como Diretor da Faculdade de Educação da UFMG (1994)

Discurso de posse na Faculdade de Educação - 6 de junho de 1994¹

Neidson Rodrigues

Exmos. componentes da mesa, meus companheiros de trabalho e amigos aqui presentes.

Sabemos do costume: no mais das vezes, um discurso numa solenidade de posse igual a esta é composto de considerações otimistas, de anúncios de propostas novas ou de novas possibilidades. Faz-se um balanço do caminho já percorrido, promete-se continuar o que se considera positivo, incentivar as inovações e ampliar as possibilidades criativas. Anunciam-se um juramento e uma profissão de fé no futuro. Deve-se igualmente agradecer a confiança daqueles que nos confiaram os novos encargos. Claro que, num processo de escolha democrática, não se deve agradecer pelo cargo, já que este não pertence a seu ocupante. A soberania do cargo pertence à comunidade delegante. Aqui se agradece a confiança dessa comunidade, por depositar, em nossas mãos, a responsabilidade pela condução do processo acadêmico e administrativo: responsabilidade pesada o suficiente para não ser cobiçada, igualmente nobre e digna para não ser exercida sem sobriedade. Por isso agradeço

¹ Discurso de posse na Diretoria da Faculdade de Educação da UFMG (1994), publicado no periódico *Educação em Revista*, n. 18/19, p.149-156, dez.1993/jun.1994.

o gesto de confiança e me comprometo a envidar todas as minhas forças para dignificar o cargo e assumir os seus encargos. Tenho o sentimento de que a Faculdade de Educação, desde que aqui cheguei, em 1978, tem produzido uma sucessão de projetos administrativos diferenciados. E todos eles têm concorrido para assegurar seu dinamismo e desenvolver novas fronteiras. Consolidou-se um dos programas de Pós-Graduação mais inovadores e produtivos do País. A participação em projetos inovadores, tanto por parte do corpo de professores, quanto por parte dos alunos foi ampliada: desenvolveram-se projetos integrados entre a pesquisa e o ensino, seja através da graduação, da pós-graduação e nas escolas de primeiro e segundo graus; diversificou-se significativamente o envolvimento da Faculdade com a formação e qualificação docente, tanto de seus próprios alunos quanto dos educadores da rede pública do Estado de Minas Gerais. Igualmente, multiplicou-se a presença de professores e pesquisadores da FAE nos órgãos de gestão do sistema educacional e de Pesquisa no Brasil, como nas Secretarias de Educação, CAPES, CNPq, FINEP. Elevou-se a qualificação docente, mesmo no espaço cheio de incertezas dos últimos anos, provocadas pela enorme perda de experientes educadores; consolidaram-se seus Órgãos complementares como o CECIMIG e o CEALE enquanto centros de referência na pesquisa e no ensino; desenvolveram-se novas linhas de pesquisa. Ainda que a duras penas, estão sendo modernizadas suas infraestruturas administrativa e acadêmica. E, cada vez mais, parte de nossos professores estão envolvidos em numerosas atividades locais, regionais e nacionais, de assessorias, programas de especialização oferecidos por outros centros de ensino superior, direção da ANPED, etc.

De outro lado, reconhece-se estarmos vivendo o limiar de novos tempos. Perpassa por todos nós um sentimento de esgotamento. Nesses 27 anos de existência da Faculdade cremos que ela organizou e desenvolveu seu papel na formação e habilitação de pedagogos, conforme determina a atual legislação, bem como procurou cumprir sua tarefa de formar os licenciados da Universidade. No entanto, perpassa por todos nós o “sentimento de crise” dos dias atuais, que nos coloca diante de novos desafios.

1. Os desafios do presente

Parecem esgotadas algumas das tradicionais competências acadêmicas da Faculdade, e um sentimento de crise começa a se avultar entre todos nós. O sentimento de crise é positivo, se não se converter em fator de imobilização. Quando a crise é assumida como instrumento de provocação, podemos convertê-la em força impulsionadora de ação. Em alguns momentos, como nos diz Italo Calvino “o mundo inteiro se parece transformado em pedra, mais ou menos avançada segundo as pessoas e os lugares, e essa lenta petrificação não poupa nenhum aspecto da vida” (Seis propostas, p.16). O que temos de fazer? talvez como Perseu, que diante do risco de ser petrificado pela Górgona, alça voo sustentando-se nas nuvens e no vento e decepa a cabeça da Górgona. E do sangue da Górgona brota o cavalo alado, Pégaso. E assim, da pedra nasce o seu contrário. Do peso, a leveza. Do imóvel, a mobilidade. Do risco da morte, a força da vida. Eis uma primeira lição: não transformarmos a crise em imobilidade, em petrificação das vontades e da ação, mas no seu contrário: em força de transformação e de mudança.

Nesse sentido, creio que alguns desafios se colocam com urgência para todos nós. Citarei de relance alguns, já que eles emergem de nossa consciência coletiva, pois estão presentes em todas as nossas reuniões:

- a. Delinear os novos objetivos que se colocam para a Faculdade de Educação, e em função deles, definir-lhe uma nova estrutura curricular e administrativa;
- b. Induzir, incentivar e incrementar a organização de novos grupos de pesquisa, e articular as que se encontram em andamento, dando-lhes visibilidade;
- c. Abrir canais acadêmicos e administrativos para garantir a expansão da atividade de qualificação e requalificação docente, atendendo à enorme demanda do sistema público de ensino;
- d. Fazer da Faculdade de Educação uma espécie de ÁGORA de formação acadêmica. Assim como o ÁGORA grego era um espaço da formação da cidadania, enquanto espaço público de discursão e informação, o ÁGORA acadêmico deve ser um espaço de discussão, de produção teórica, de circulação de idéias, de inovação, de risco pedagógico.

Creio que até aqui não há qualquer novidade. E não sei se vocês, meus caros companheiros de trabalho, estão esperando grandes novidades. Não as temos a oferecer. Temos, isto sim, o nosso compromisso de trabalhar juntos: nós todos, ao lado da administração da Universidade e nos espaços da ação política a que a cidadania responsável nos convoca. Para isto, já estamos colocando um primeiro desafio desta administração cuja urgência em seu encaminhamento nos convida a anunciar nesta oportunidade: os professores e pesquisadores, alunos e funcionários desta Faculdade deverão buscar, a partir deste momento, alternativas para o mínimo de ocupação burocrática e um máximo de ocupação acadêmica. Nossas reuniões colegiadas (Colegiados de Pedagogia, de Licenciatura, da PósGraduação, do Centro Pedagógico, dos Departamentos e da Congregação), deverão se ocupar da política a ser desenvolvida e assumida pela Faculdade, deixando as tarefas administrativas e burocráticas para um menor número de participantes, quer nas câmaras departamentais, quer num sistema informatizado de gestão, quer em órgãos menores e mais ágeis para a tomada de decisão administrativa.

Vamos converter nossas reuniões colegiadas em focos de debates e de propostas para reorganizarmos a Faculdade de Educação, abandonando a discussão de que “é necessário mudar”, para a discussão do “como” e de “qual direção” queremos seguir. Para que isso seja possível, faz-se indispensável um reconhecimento conjunto e cooperativo de nossas ações em andamento. Sabemos, por ouvir dizer, o que cada um faz e produz. Temos notícias, de quando em quando, do volume de nossas pesquisas e atividades. Temos de transformar esse conhecimento num reconhecimento que resulta da convivência. Devemos procurar conviver em nosso cotidiano com o que cada um faz, com o que em cada Departamento se está produzindo, com o que cada segmento da Faculdade desenvolve. Creio que só a partir desse reconhecimento poderemos costurar nossa identidade e o perfil da Faculdade que todos queremos construir.

À margem desse reconhecimento, creio que poderemos criar uma caricatura, mas não uma identidade. Não queremos reformar por reformar, mudar apenas para deslocar, transformar apenas para não sermos acusados de imobilistas. Deveremos pensar a mudança a partir do que realmente se faz hoje na Faculdade. Identificar

para conhecer e conhecer para nos reconhecermos, eis a tarefa primeira que se coloca para todos nós. Agora eu gostaria de indicar para vocês alguns princípios que gostaria de seguir na condução de minha atuação. Tais princípios eu os fui aprendendo e incorporando ao longo de minha convivência com os educadores. Se somos uma Faculdade de Educação, então aqui é lugar apropriado do aprendizado. E se já se disse que Mestre não é aquele que sempre ensina, mas aquele que de vez em quando aprende, então gostaria de dizer para vocês que o que acima estou colocando resultou do que aprendi no cotidiano destes 15 anos de vida aqui na Universidade, e em especial com os colegas desta Faculdade. Mas igualmente os aprendi com a História da cultura ocidental. São lições aprendidas com os gregos antigos, como Homero, Sófocles e os Filósofos da Grécia clássica; com os modernos como Maquiavel, Descartes, Shakespeare, Goethe, Hegel, Marx; e igualmente com uma dezena de contemporâneos: citá-los seria, no mínimo, uma temeridade em tão curto espaço de tempo.

Essas lições não contêm nenhum projeto de ação administrativa, nem mesmo um plano de trabalho. Correspondem, ou melhor, respondem por princípios que queremos seguir na gestão da Faculdade de Educação. Podem, melhor dizendo, ser tomadas como fundamentos éticos – enquanto princípios fundadores da ação –, que desejamos tomar como referência no próximo quadriênio. Parafraseando Italo Calvino, digamos: sete propostas para o próximo quadriênio.

2. Algumas lições

Peço permissão e alguma paciência para expor, muito rapidamente, sete lições que tenho aprendido com os antigos e com os modernos. Confesso que tentarei trazê-las para nosso trabalho cotidiano. As lições são:

1. Senso de medida
2. Os limites da razão
3. Persistência
4. Utilidade (do saber)

5. A importância do passado (aprender com a História)

6. A linha reta

7. O lugar de Dioniso

Façamos um rápido sobrevoo sobre cada um destes pontos.

1. Senso de medida

Os gregos não admitiam a pretensão desmedida, que ocorre quando o homem ultrapassa o METRON, a própria medida.

Se, de um lado, Sócrates insiste em que a possibilidade de saber é infinita, por outro lado, sabe que sua concretização é finita, já que o domínio das idéias perfeitas só é possível aos deuses. Logo, o saber humano, mesmo postulando a perfeição, deve reconhecer os seus limites. Por isso, pode conhecer intelectualmente a perfeição, e buscar imitá-la mas não alcançá-la. É a mesma lição reforçada por Descartes, quando diz que a vontade é infinita, mas a razão finita. Este ensino no-lo reproduz Shakespeare, através da tragédia do REI LEAR. Por ultrapassar seu senso de medida, acredita o infeliz Rei LEAR poder determinar os parâmetros do saber das intimidades. Revela uma fé absoluta na palavra. Julga poder conhecer o ÍNTIMO, a vontade escondida, a essência dos desejos apenas por meio do discurso do outro. Esquece, como tantos ao longo da história, que, com muita frequência, os homens não são governados de modo absoluto pela razão, mas pelo coração. Por isso não ouve o Rei a lição que sua filha insiste em lhe anunciar: “eu não tenho o CORAÇÃO NA LÍNGUA”. Logo, não se pode confiar cegamente na palavra, como se ela expressasse a totalidade das intenções. É necessário medir, e com boa medida, a possibilidade de expressar a verdade.

Logo, temos de nos exercitar para não termos o coração na língua, nem apostar que outros não o têm.

Por se esquecer dessa lição, LEAR perdeu a chance de conhecer seu povo e a verdade sobre suas próprias filhas, desvendando-lhes o íntimo e as necessidades, e visitando-

os despedido da auréola do poder, mas sem deixar o poder. Só reconhece o seu erro quando se identifica com os miseráveis do reino, mas aí já havia perdido o trono. Nesse momento, ele detém o saber, mas o saber que agora tem revela-se inútil. Conhece agora a verdade, mas não mais tem poder para influir na ordem das coisas. Devemos, pois, ter a humildade de conhecer a realidade, mas enquanto ainda temos o poder de sobre ela interferir; senão, o saber será inútil. Esse SENSO DE MEDIDA que mede nosso próprio poder de conhecer e agir é o mesmo que Descartes chamava de Bom Senso, que para ele “é a coisa mais bem repartida do mundo”. Só que acrescenta de modo um tanto cínico: “é a coisa mais bem repartida, já que mesmo os que não possuem nenhum, não se julgam dele faltos”. Boa advertência. Precisamos exercitar diariamente a consciência de nossos limites para não ultrapassarmos a medida, sem o que estaremos mais próximos da perdição do que da ação justa. Dessa consciência decorre necessariamente o segundo princípio, ou a segunda lição: a utilidade do saber.

2. A utilidade do saber

Aqui a lição nos vem de Sófocles, na reprodução trágica do belo texto conhecido por nós como “ÉDIPO-REI”.

Debatendo-se na busca dos causadores dos novos males que assolam a cidade sob sua proteção real, a cidade de TEBAS, Édipo – o sábio que, pela sua sabedoria, já havia libertado uma vez TEBAS do jugo da Esfinge –, sente-se incapaz de decifrar esse novo enigma. Logo, envia consulta a Apolo, e convoca, por conselho dos sábios, o cego, Tirésias, conhecido como profeta de FEBO. E ao interrogar Tirésias, Édipo lhe lança um desafio que ecoa até a contemporaneidade: diz ele: Tirésias, de ti depende a nossa salvação; “não há tarefa mais gloriosa para um homem do que pôr a sua ciência e o seu poder ao serviço dos outros homens”. É o mesmo que perguntar: de que vale um saber se ele não for útil aos outros homens? De que utilidade nos fala Édipo? Não da utilidade que transforma homens em escravos de outros homens, mas sim o contrário: a utilidade da libertação. Estavam os Tebanos prisioneiros da Esfinge e Édipo os libertara pela força do seu saber ao decifrar o enigma. Agora, estão novamente os Tebanos sofrendo a miséria provocada pela deterioração dos costumes,

pelo esgarçamento da justiça, pela violação das leis, pela permanência da ignorância, pela corrupção do poder. O que deve fazer aquele que detém algum saber? “Colocá-lo a serviço dos outros homens”, isto é, torná-lo útil para desvendar o mistério, resgatar a justiça, espalhar a verdade, extirpar o poder corrupto. A pergunta ressoa para nós hoje: de que vale uma Faculdade de Educação – nossas pesquisas, nosso saber, a produção da ciência na Universidade – se sua fonte e seu produto não puderem ser colocados a serviço dos nossos concidadãos?

Essa breve lição nos conduz imediatamente a outra lição: se são possíveis o saber e a ciência, devemos, no entanto, reconhecer os limites da razão.

3. Crítica e autocrítica

No pórtico do Templo de Apolo, em Delfos, havia uma inscrição que se tornou ponto de partida para o conhecimento, segundo Sócrates: Conhece-te a ti mesmo. O SABER humano não é absoluto, muito menos linear. É um campo de incertezas, de imprecisas precisões, um movimento entre a verdade e a vontade. Pode produzir o bem e o mal, o positivo e o negativo, o desejável e o seu contrário. O conhecimento nos torna mais sábios, não porque nos assegura verdades infalíveis, mas porque nos assegura que estamos sempre em risco. Por isso, devemos estar atentos para o “senso de medida”, e o reconhecimento dos limites da razão. Isso não invalida a competência da razão: apenas nos acena para o caminhar cuidadoso, para colocar em suspensão o que se toma como verdade final, para não transformar as possibilidades da razão em fé religiosa.

Isso nos permite evitar os laços de um NOVO COMPLEXO DE ÉDIPPO: julgar-se infalível. Eis o COMPLEXO EDIPIANO em que nos mergulhamos, se a consciência da razão não estiver equipada com a crítica da própria razão. Se Édipo libertou Tebas lançando mão de seu saber ao decifrar o Enigma da Esfinge, o mesmo Édipo condenou Tebas a novas maldições ao erigir seu saber em absoluto e não desconfiar que desconhecia a si mesmo. Quando conheceu a verdade que um dia tinha se proposto encontrar, mas cujo objetivo ele abandonara ao longo de seu trajeto entre Corinto e Tebas, o conhecimento se lhe revelou inútil. É por isso que Tirésias treme ao lhe anunciar: “como é terrível saber, quando o saber é inútil”. A ignorância de

Édipo sobre si mesmo convertera-se em mortalha de sua própria ciência e em causa de sua própria perdição. E Édipo, o sábio, se transformou em vítima de sua própria ignorância. Assim como o Rei Lear, que só conhece a verdade quando a verdade não lhe pode mais ser útil, nem a seus súditos, Édipo só se descobre a si mesmo quando esse saber se tornara incapaz de resgatar os desvios de seu caminho. Por isso, a advertência continua a valer para nossas ações contemporâneas, e para conduzir a ação daqueles que assumem a tarefa da condução de homens e de instituições: o reconhecimento da razão, a consciência do saber, a produção da ciência não devem ser conduzidas por princípios de fé absoluta na verdade possuída, mas na eterna desconfiança de seus limites. Logo, devemos nos cercar da crítica e da autocrítica. Ouvir os companheiros de jornada, convocar os sábios, investigar a história, não proferir juízos finais, não descansar como quem usufrui de conquistas provisórias, eis algumas lições que podemos aprender com os antigos. Julgar a conquista provisória como definitiva, eis o erro comum do não sábio, já que ele corre o risco de cair no pecado da imprudência. E a imprudência é negação de sabedoria. Por isso, Homero, ao cantar o justo e sábio Ulisses, invoca a musa a inspirá-lo no canto daquele homem valente que, pela sua PRUDÊNCIA, havia conseguido atingir seu objetivo: o retorno a ÍTACA. É isso que nos aponta a quarta lição.

4. Herança histórica e experiência

Ainda entre os gregos, gostaria de buscar novas lições. Para isso chamaria aqui o testemunho de Homero no seu fantástico poema denominado ODISSÉIA. Lá, encontramos o ensino de Ulisses: aprender com os deuses (os sábios que estão para além da História), e aprender com a experiência daqueles que já cruzaram os mesmos caminhos antes de nós. Ulisses, na incerteza do caminho que deve seguir e desconhecendo os perigos pelos quais ainda havia de passar, consulta a deusa Circe para que ela o instrua sobre o modo de proceder no futuro. O que a deusa lhe revela? Que ela pode ensinar-lhe porque conhece o passado: ela sabia o que ocorrera com todos os imprudentes que tentaram atravessar a ilha das sereias sem levar em conta o que havia sucedido no passado e o que poderia acontecer no futuro com tal tipo de imprudência. Mas a deusa lhe insinua igualmente consultar os mortos: VAI ATÉ AS PORTAS DO HADES E CONSULTE OS ESPÍRITOS DOS MORTOS, adverte a deusa: DE

TODOS OS MORTOS? De forma nenhuma. Não há qualquer vantagem em julgar que apenas por ter deixado o mundo dos vivos, o ignorante se converta em sábio. Não, adverte a deusa. Na porta do Hades, Ulisses poderia receber o espírito de muitos mortos, mas deveria prestar atenção apenas a um deles: o daquele que fora sábio em vida, TIRÉSIAS. Se este fora SÁBIO em vida, continua sábio depois de morto. Eis os mortos que devem ser consultados cotidianamente: os que foram SÁBIOS em vida. Quantos nos precederam e foram sábios em vida. Estes continuam a nos ensinar, e devemos voltar nossos olhares interrogantes a eles. E o registro de sua sabedoria se encontra nas portas do moderno HADES: AS BIBLIOTECAS. Devem elas, portanto, ser o lugar para onde devemos nos dirigir cotidianamente, para aprender com os que foram sábios antes de nós e que deixaram traços de sua sabedoria aí registrados. Não devemos temê-los, mas respeitá-los. Locupletemos nossas bibliotecas de sábios do passado, e ao lado da experiência dos que já percorreram os mesmos caminhos, solidifiquemos nossa determinação. E ainda, para não fugirmos dos antigos, uma nova lição: a determinação, a persistência.

5. Persistência

Igualmente os gregos consideram como falta de sabedoria o espírito volúvel, frágil, errante, indeciso. Quando lemos a Odisséia, descobrimos que a Prudência permitiu a Ulisses não ultrapassar sua própria medida, e a PERSISTÊNCIA garantiu que nenhuma dificuldade o impedisse de realizar seu objetivo: retornar a Ítaca. Essa constatação aponta novamente o pecado de ÉDIPO e de todos os que o cercam: todos, seus pais, servos de seus pais, os pais adotivos e principalmente o próprio ÉDIPO, todos, durante todo o tempo, revelam total falta de persistência na perseguição dos objetivos inicialmente propostos. Demonstram, desse modo, fraqueza de caráter e falta de convicção: os pais, se queriam evitar o cumprimento do veredito do destino, teriam de matar o próprio filho quando de seu nascimento. Decidem tomar essa iniciativa e não a cumprem: fogem do que julgam seu dever e encarregam um outro de fazer por eles o que era seu dever. Mas o processo continua: quem foi encarregado de cumprir essa indesejada tarefa cumpriu o seu dever? Igualmente não. E curiosamente, os pais de Édipo, a partir desse instante, tentam esquecer a tarefa atribuída a seu servo: nunca lhe perguntaram nem lhe cobraram o cumprimento da

tarrafa. Tendo sido enviado para ser criado entre pais adotivos, estes, por sua vez, fugiram de seu dever de revelar a Édipo sua origem. Tendo sido alertado mais tarde do que lhe estava destinado, Édipo toma uma decisão. Resolve conferir pessoalmente a verdade sobre si mesmo. Cumpre sua determinação? Igualmente não. Desvia-se do caminho que havia traçado para si, e ao encontrar um viajante que lhe atravessara o caminho, deixa seu coração decidir por sua razão e o mata sem se interrogar se não estaria cumprindo o que fora predito. Revela o enigma da Esfinge, e assume o papel de salvador de Tebas, uma cidade estranha para ele. Escolhido Rei por decisão do povo, casa-se com a viúva do Rei morto, antes de interrogar-se se não era ela sua própria mãe. E o povo de TEBAS celebra seu libertador, antes de conhecer a origem de seu novo Rei. Decide estribado na ignorância e na imprudência. Podemos, assim, notar que todos fugiram da responsabilidade e do dever, todos julgavam, antes de saber, que a casualidade já teria concorrido para eliminar os ditames do destino. Por isso, todos são punidos, pela falta de persistência, pelo desejo de viver na ignorância, na esperança de que a ignorância pudesse desculpar o erro. Isso ainda nos conduz a alguma outra lição? Creio que sim. E esta tenho aprendido com a Geometria Plana: a menor distância entre dois pontos é uma linha reta. Eis a sexta lição.

6. Retidão

Ora, os pontos por onde podem ser traçadas linhas retas são infinitos, e, por isso, as possibilidades de se traçarem linhas retas igualmente o são. Como escolher? Aqui SAUSSURE, um moderno, nos socorre: “o ponto de vista”, diz, “cria o objeto”. Logo, é necessário determinar o ponto de onde partimos. E divisar o ponto desejado. E entre o ponto em que estamos, e que desejamos, a menor distância é uma linha reta. E aqui podemos enlaçar num só propósito a geometria, a linguística, e a política.

Por que o podemos? Porque no racionalismo científico da civilização ocidental, o princípio da construção da linha reta escapa do plano da geometria e se converte no fundamento dos valores ocidentais: fala-se na RETIDÃO DO CARÁTER; no Homem Reto como aquele que apresenta comportamento íntegro, aquele que, como dizia Euclides da Cunha, com “invejável retitude esforçasse por satisfazer seus compromissos”; numa conduta CORRETA como a conduta irrepreensível; na

linguagem, o “termo é correto” se for apropriado, adequado, sem rasura. Não seria do mesmo paradigma a noção de progresso que sempre indica uma linha em ascensão? Do mesmo modo, passando do plano ético para o plano gerencial ou administrativo, as concepções de rapidez nas decisões, decisões corretas, produtividade, relação tempo-movimento, economia de escala, qualidade total, linha de produção, necessidade de se evitar decisões paralelas que são aquelas em que ao mesmo tempo se tenta caminhar por duas retas equidistantes dos mesmos pontos, revelam-nos como a concepção de linha reta está presente em nossa cultura. Maquiavel também nos provoca: qual a melhor postura do príncipe junto com seus generais? Interrogar a todo momento. Diz Maquiavel: o príncipe deve a todo o momento, mesmo em suas horas de lazer, estar ocupado com sua principal tarefa: FAZER A GUERRA. Mas a decisão sobre a melhor estratégia não é solitária, nem circunstancial. Deve aprender a todo momento: qual o melhor caminho? qual a melhor estratégia? Logo, deve estar aberto a todas as possibilidades, e optar pelo mais correto caminho. Não se pode temer a decisão do caminho escolhido corretamente. Ele evidencia: firmeza, persistência, prudência, decisão, retidão. A linha reta nos conduz pelo menor caminho, e isso não significa o melhor entre todos os possíveis, mas o melhor entre o que escolhemos como o possível ou o necessário.

Devemos clarear o que desejamos a partir do ponto em que estamos, para optar pelo melhor, e perseguirmos o menor caminho. E por último a mais leve de todas as lições: entronizar DIONISO no templo de APOLO, ou melhor, a alegria no templo do saber.

7 - União entre Apolo e Dioniso

É bastante curioso o fato de que é no Templo de Apolo, deus da luz e da sabedoria, que é entronizado, uma vez por ano, seu meio-irmão DIONISO, deus do vinho e das emoções. O trabalho intelectual não pode ser considerado apenas peso e cansaço. A sociedade capitalista moderna tende a considerar que só é trabalho o que produz enfado. E tende a transportar para o universo intelectual e cultural o que se considera como premissa da produção da riqueza, e eleger a acumulação da riqueza como fim de toda a humanidade. Há igualmente os que negam a produção da riqueza e dos processos civilizatórios, e querem centrar todo o fim da vida na dispersão da vida, na

alegria, no universo dionisiaco. Há aqueles que acreditam que só vale a vida se for a que resulta de uma total racionalização. Enfim se “tudo o que é real é racional, tudo o que é racional é real”, tudo tem de se justificar pela porta da razão. Ora, por que não unirmos os três objetivos? Há que se produzir e gozar do processo civilizatório; e há que valorizar o que há de mais precioso entre os bens humanos: a racionalidade. Mas não se deve esquecer dos folguedos da existência, e da alegria de podermos criar um mundo novo que não seja apenas o da riqueza ou da razão absolutas: Por que não unirmos a iniciativa divina do trabalho (a criação do mundo material), os trabalhos de PROMETEU (dando aos homens o fogo sagrado da razão), e as alegrias de DIONISO que, amante das artes, do belo, da alegria e do vinho, nos permitam igualmente a plena realização do humano? Eis um desafio para a Faculdade de Educação: educar o homem para a produção dos bens materiais, para o cultivo da espiritualidade e da luz da razão apolínica, e para o gozo da alegria festiva e irresponsável de Dioniso. A universidade não precisa se limitar a pensar o homem produtivo, enquanto produção material; não reduzi-lo igualmente à produção científica formal; deve ensinar que também produzimos o mundo de nosso prazer: ser um lugar por onde circulam as artes: a música, a pintura, o teatro, o cinema, a literatura, a poesia, a conversa. E que tais espaços nos possam embriagar e liberar nossas emoções: isso também é humano, muito humano. Por isso, agora, só nos resta o convite. Passarmos deste espaço dominado por Apolo, deus da luz e da sabedoria, para o espaço de Dioniso, deus da festa, da dança, da alegria e da confraternização.

Muito Obrigado.

Belo Horizonte, 6 de junho de 1994.

Entrevista a Neidson Rodrigues¹

Nelma Marçal Lacerda Fonseca, Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais Centro de Referência do Professor

Neidson: Muito obrigado pelo convite para participar do projeto de História Oral da Educação em Minas Gerais. Fico feliz de vocês imaginarem que já faço parte desta história. Mas, de outro lado, é muito triste saber que a gente já está virando história...

Nelma: História do tempo presente, Neidson. Essa história se caracteriza por ser do tempo presente. [risos]

Neidson: Tudo bem! Começo respondendo sua primeira solicitação, a respeito de dados biográficos. Nasci na cidade de Ituiutaba, no Triângulo Mineiro, em 1942. Fui educado, até o final do antigo curso ginasial (as oito primeiras séries atuais), nessa cidade. Quando avalio minha formação hoje – portanto, no futuro daquele passado –, percebo aspectos positivos que não havia percebido em tempos anteriores, em tempos pretéritos. Quando estou falando no futuro do meu passado posso olhar para trás e, de alguma forma, recuperar passagens importantes que, em outros momentos,

¹ Entrevista realizada em 1º de setembro de 2000, no Centro de Referência do Professor – Museu da Escola de Minas Gerais – como parte das comemorações dos 70 anos da Secretaria de Estado da Educação, integrando a série de depoimentos orais realizados com os gestores da Secretaria, no período 1960 até 2000. Neidson Rodrigues foi entrevistado pelo seu importante papel como superintendente educacional daquela Secretaria, pela realização do I Congresso Mineiro de Educação em 1983, e pelo que representava no cenário educacional em Minas Gerais e no Brasil. A entrevista foi realizada por Nelma Marçal Lacerda Fonseca, coordenadora do Projeto de História Oral desde 1997 e sua transcrição ficou a cargo de Cláudia Botelho, Helenice Giovanardi e da própria Nelma Marçal, pedagogas do Centro de Referência do Professor, e também das digitadoras Daniela Magalhães Pereira e Rosângela Pereira dos Santos. Foi publicada na Revista Brasileira de Educação número 22, Jan-Abr 2003.

não teria considerado tão importantes. Em primeiro lugar, a estrutura da minha família: é uma família praticamente de pessoas analfabetas. Meu pai sempre me dizia que havia frequentado 45 dias de escola. Ele chegou a aprender a ler, mas escrevia muito mal. Lia com muita dificuldade, mas era capaz de ler; era um leitor inveterado da Bíblia Sagrada. Em segundo lugar, a formação que tive em casa foi muito importante. Uma formação protestante; a Bíblia era um livro que estava presente em nossa casa. É bastante interessante observar o comportamento das famílias protestantes naquele tempo. Assim que a criança aprendia a ler, o primeiro livro que ganhava era uma Bíblia. Então, ficávamos sempre ansiosos na expectativa de ganhar a Bíblia, pois podíamos demonstrar que sabíamos ler. De alguma forma, isso colocava certo empenho entre nós, crianças, porque era motivo de orgulho a gente ir à igreja levando a Bíblia. Era uma demonstração de que sabíamos ler. Houve ainda outro aspecto muito importante na minha formação: minha avó era analfabeta e gostava de ouvir leituras da Bíblia. Ela fazia certa exigência a esse respeito, e como eu gostava muito da minha avó, cumpria essa exigência com muito prazer. Todos os dias, antes dela deitar ou quando já estava deitada, nós gastávamos – eu, principalmente, gastava – 40 minutos, até uma hora, lendo a Bíblia para ela. Isto talvez me tenha tornado um leitor sem eu saber. Talvez isso tenha tido um papel extremamente importante, quero crer, na minha formação como leitor. Primeiro, porque a Bíblia é um livro complexo, e como minha avó gostava de leituras diversas da Bíblia, eu me empenhava em ler desde os salmos, o que ela mais apreciava. Apreciava também os Evangelhos e as Cartas de Paulo. E também fatos da história antiga, da criação do mundo, a história do povo judeu e assim por diante. Isto produziu outro aspecto na minha formação, que considero muito importante: o fato de eu gostar muito de história. A história do povo judeu e as relações do povo judeu com os egípcios me levaram mais tarde a querer conhecer mais sobre os egípcios e os gregos, especialmente por causa das relações do cristianismo com esta área do mundo, na época – o que talvez tenha produzido em mim certa identificação com o pensamento clássico. Contando isso, estou tentando resgatar uma visão minha de um passado, que eu não tinha naquele momento. Minha história escolar, por sua vez, considero que foi muito pobre. Era considerado um aluno com todas as deficiências próprias dos alunos com péssimo aproveitamento escolar. Tive várias reprovações na escola. Repeti duas ou três vezes alguns anos

no curso primário. No curso ginásial, não me lembro de ter passado nenhuma vez sem recuperação (naquele tempo se chamava segunda época), especialmente em matemática e ciências. Quando se tratava de história antiga, eu era um ótimo aluno; mas os professores não queriam saber totalmente da história antiga. Queriam saber também de história medieval... e eu não gostava da história medieval. Então, de repente, era um bom aluno de história antiga, um bom aluno de história moderna, mas um péssimo aluno de história medieval. Aos trancos e barrancos, consegui terminar o curso ginásial. Uma certa ilusão na minha cabeça, naquele momento, me dizia que eu deveria fazer medicina. Aí, mudei de cidade aos 16 anos, fui para Uberaba, na expectativa de fazer o curso científico e seguir medicina. Entretanto, não consegui sucesso no curso científico e fui reprovado três vezes, porque não conseguia aprender ciências, matemática; tinha enorme dificuldade neste aprendizado e formei, inclusive, uma certa autoconsciência, estimulada pelo sistema escolar, de que era um aluno deficiente, que tinha enorme deficiência mental e intelectual. Isto me acompanhou durante muitos anos, até que, num momento bastante curioso da minha vida, me deparei com um livro de filosofia, o *Assim falava Zaratustra*, de Nietzsche. Estando sem poder sair de uma pequena cidade do interior de São Paulo, em 1963, peguei este livro por acaso. Ia passar uma semana sozinho em Pirajuí e resolvi levá-lo para casa, porque ouvira falar que filosofia era alguma coisa bastante interessante. Comecei a ler *Assim falava Zaratustra*, e isto mudou radicalmente a história da minha vida. A partir desse livro de Nietzsche, entrei num enorme conflito de natureza religiosa; ele me fez checar determinadas convicções religiosas que eu tinha.

Nelma: Isso com que idade, Neidson?

Neidson: Eu já tinha meus 21 anos de idade, e isso me colocou numa outra direção, a direção da formação intelectual. Comecei a participar de movimentos ligados aos estudantes secundaristas e entrei em um movimento de luta política em favor das reformas de base, encampadas naquele momento por João Goulart. Passei a participar de movimentos políticos, o que me levou a leituras de alguns pensadores ligados aos marxistas e antimarxistas. Assim, foi-se criando um outro universo na minha formação intelectual. Eu me considerava e ainda me considero um leitor, um bom leitor, alguém que estava e está sempre interessado em novidades. Tanto na

novidade do contemporâneo, quanto na novidade do antigo; isto é, o que havia no mundo antigo e no pensamento antigo e que poderia se constituir numa informação, num conhecimento novo para compreender o presente. Isso sempre me levou a me enfronhar em leituras de pensadores dos tempos contemporâneos e de pensadores ligados aos momentos fundantes da história da humanidade. Aquela minha formação religiosa inicial, que me havia colocado em contato com a cultura egípcia e a cultura judaica, me levou a perscrutar um pouco mais sobre os egípcios, os judeus, os gregos, os caldeus, os babilônios, os romanos, me colocando em contato com a literatura e a filosofia, naquele momento. Você pode perceber que isto me encaminhou para o curso de filosofia, me levou a fazer o vestibular na Universidade de São Paulo. Foi a minha primeira grande surpresa em relação a minha formação. Eu não tinha recursos financeiros para frequentar um cursinho, havia feito um curso científico muito malfeito, não havia feito um curso clássico, e iria prestar um dos vestibulares mais difíceis naquele momento, na Universidade de São Paulo. No vestibular para o curso de filosofia havia mais ou menos dez candidatos por vaga. Era feito em três partes: exame de língua, exame escrito de filosofia e exame oral, onde você passava por uma banca composta por quatro examinadores. Entre eles estavam o professor Bento Prado, o famoso Bento Prado, o professor Rui Fausto e o professor Lívio Teixeira, titular da cadeira. Não estou me lembrando quem era o quarto examinador. O vestibulando era examinado por uma banca desse tipo. Fui aprovado de uma maneira bastante singular. Não sei se fui bem sucedido nas questões chamadas mais objetivas em relação à filosofia, mas me saí muito bem nas entrevistas, porque o que se avaliava naquele momento não era o conteúdo, não era a quantidade de informações que você tinha sobre a filosofia, mas qual era realmente o seu potencial para se tornar um filósofo. Era o que se dizia naquele momento, e possivelmente minha ampla formação intelectual possibilitou que eu fosse bem-sucedido naquele vestibular, o que me leva até hoje a questionar as formas de avaliação da escola: a escola não avalia o progresso do aluno, avalia a quantidade de coisas que este aluno conseguiu reter durante o ano escolar. E sempre me lembro que aquele vestibular também demarcou, de maneira muito clara, o juízo que eu fazia de mim mesmo. Pude comparar o modo como a escola avaliava a minha trajetória e o juízo que passei a fazer a respeito de mim mesmo, frente ao novo modo de avaliação sobre o progresso intelectual, moral,

profissional de uma determinada pessoa. Desde então, para mim, se tornou muito questionável a forma de avaliação da escola e a forma como ela às vezes exclui pessoas que poderiam não ser excluídas se fossem avaliadas de outra maneira. Tudo isso compõe um conjunto de coisas, e esse conjunto se constitui, portanto, em um relato de uma trajetória, um relato sobre avaliação – porque infelizmente não estou falando apenas do passado, estou falando do passado tendo como referência o meu presente; estou falando a partir do futuro daquele passado.

Nelma: Então, a sua vida deu um salto na questão autoestima, porque uma pessoa que vinha sendo reprovada... Você devia sofrer muito com isso. Você sofria, Neidson?

Neidson: Olha, sou capaz de dizer o seguinte: quando tinha algum sucesso eu ficava feliz; quando não tinha sucesso não sofria muito com isso, porque tinha a convicção de que eu era uma pessoa incompetente...

Nelma: Você já havia introjetado esta idéia?

Neidson: Veja só, isso já estava de alguma forma introjetado, tanto assim que, quando eu estava no 3º ano científico, havia tomado a decisão de abandonar o curso – porque não teria possibilidade de ter sucesso na vida acadêmica –, fazer um curso de contabilidade e virar um contador. Por que isso? Porque também estava tendo uma experiência bastante curiosa: estava trabalhando num escritório de contabilidade e, curiosamente, eu, que nunca havia estudado contabilidade, havia me tornado uma pessoa extremamente importante no escritório. O grupo que trabalhava naquele escritório era um grupo de contadores bem-informados e, inclusive, o gerente geral do escritório tinha uma enorme confiança no meu trabalho. Ocorria então uma coisa contraditória: eu me saía bem como contador, num trabalho de contabilidade para o qual eu não havia sido preparado na escola. Neste momento, comecei a avaliar que não só a escola realiza a atividade formativa, mas também a família e toda a sociedade. Por exemplo, aquele exercício diário de leitura da Bíblia e de explicação de conceitos ou de situações históricas que minha avó não entendia, e me perguntava, isso me fazia necessariamente procurar informações. Então, muitas das coisas que aprendi de história, na escola, aprendi para poder explicar para minha avó. Por exemplo, quando ela me perguntava o que era ser escravo no Egito, coisas do povo judeu, eu

tinha que saber um pouco o que era o povo judeu, como é que ele foi constituído, por que ele foi para o Egito, como é que ele esteve no Egito, onde era o Egito, como era governado. Ia aos livros de história, aos livros didáticos, tomava aquelas informações e passava para ela. Olha só, a minha grande educadora e formadora foi minha avó, uma pessoa analfabeta. Então, o processo formativo das pessoas tem caminhos nem sempre muito claros, não segue uma trajetória linear que podemos demarcar. E este é o processo de formação. Os educadores devem compreender que o processo de formação é uma rede de relações, inclusive cheia de contradições. Com a criança na escola, o professor deve estar preocupado em orientá-la, ajudá-la a sair e ser capaz de observar e ver esta rede. O professor não pode simplesmente querer colocar os alunos numa linha reta de aprendizado. Acho que este é um problema muito sério na atividade escolar, porque os professores tendem a imaginar que o aluno só aprende história ouvindo sua aula de história; só aprende matemática assistindo a sua aula de matemática, ou fazendo os exercícios de matemática; e, na realidade, aprendemos num conjunto de experiências que se dão na escola e fora da escola. A escola é um local ótimo para se fazer sínteses, discussões, ampliar experiências, mas nunca para reduzir as experiências de aprendizado.

Nelma: Isto é, há no formato da escola um reducionismo, um empobrecimento?

Neidson: Acho que existe um reducionismo, infelizmente. Em especial da 4ª série para a frente, os professores passam a julgar que a atividade formativa se resume em transmitir um conhecimento ligado a uma disciplina específica. Sequer imaginam que as disciplinas só têm sentido se estiverem concorrendo na formação do ser humano; o que importa não é a disciplina, é o ser humano que está ali sendo formado. E isso significa que cada um reduz a relação ensino/aprendizagem àquilo que acontece na sala de aula; é assim que se avalia. Muitos professores dizem: *Não, nós estamos preocupados com a formação total, integral do ser humano*. Mas eu sempre pergunto: *O que você avalia quando está ensinando?* Na realidade, o que se avalia é o aprendizado de um ano, um semestre, um bimestre, uma semana. Portanto, não é formação total, integral; você avalia o que passou de informações e o que o aluno recebeu dessa informação. Na prática é isso que se faz, por mais que o discurso seja o contrário. Se você me perguntar qual é a solução; não tenho nenhuma! Estou dando

este testemunho para mostrar que, independentemente do fracasso escolar, a escola ajudou a me formar, me ajudou a perseguir uma formação acadêmica, intelectual. Aprendi isso na escola: aprendi a ler na escola, aprendi regras da gramática na escola, aprendi formas de leitura na escola. Me lembro, no 4º ano primário, de uma professora não formada que veio substituir uma professora de português que havia deixado a escola. Essa professora tinha um hábito, talvez exatamente porque não fosse formada, estava ainda aprendendo, e possivelmente (estou fazendo uma avaliação subjetiva) por não dominar grandes metodologias: diariamente trazia livros para a sala de aula e dava um livro para cada aluno; nós tínhamos de ler aquele livro e depois ela nos fazia perguntas a respeito daquela leitura. Outra coisa muito importante: tínhamos de ler em voz alta e ela corrigia a nossa entonação de leitura nos momentos das vírgulas, da exclamação, do ponto, do ponto e vírgula. Ela gostava também de fazer um exercício: pegava um livro qualquer, ia lendo e nós tínhamos de transcrever o que ela estava lendo, mas ela não dizia a pontuação; tínhamos de ir pontuando; depois ela corrigia. Outra coisa muito interessante: ela gostava de dar livros de poesia para nos ensinar a ler poesia; ensinava onde se faz a interrupção, o ritmo da poesia. Olha, essa professora, com essa simplicidade de processos pedagógicos, hoje eu reconheço que foi quem mais me ensinou o exercício da leitura. Eu nem sei o nome dela, gostaria de saber, não sei onde ela está, mas eu atribuo a ela uma competência fantástica na minha formação como leitor! São coisas às vezes simples que se tornam altamente produtivas na formação e que fazem uma diferença enorme, como hoje eu avalio.

Nelma: Neidson, e como você chega a Belo Horizonte? Como é que você vem parar aqui, vindo do Triângulo, fazendo doutorado na PUC-SP?

Neidson: Primeiro fui para Uberaba, depois para Uberlândia; de Uberlândia fui para Lins, de Lins para Pirajui, de lá para São Paulo, onde fiz minha graduação em filosofia e o mestrado. Quando estava fazendo o mestrado, tinha um ideal na minha cabeça: queria ser professor de curso superior. Trabalhei em São Paulo como datilógrafo, trabalhei em escritório, trabalhei em departamento de pessoal de empresas, mas minha vontade era me tornar um professor universitário. Para isso, julgava que deveria fazer pelo menos mestrado; não sonhava com o doutorado – era uma coisa

restrita naquele momento, poucas pessoas o atingiam. Achava que o doutorado estava fora do meu propósito, mas imaginava: pelo menos o mestrado eu deveria fazer, vou depois para o interior, ser professor. Imaginava que já estaria com uma carreira mais bem definida. Passei a enviar meu currículo para várias escolas do interior. Naquele momento havia começado uma enorme criação de cursos de ensino superior no interior do estado de São Paulo, e mesmo na cidade de São Paulo, fruto da Reforma Universitária de 1968. Passei então a espalhar meu currículo. Não era um grande currículo. No máximo dizia que eu estava fazendo uma pós-graduação na USP sob a orientação da professora Marilena Chauí – já era um atestado de certo prestígio intelectual: ser um mestrando e ser orientado por ela, não é? Depois de algumas tentativas, fui convidado a fazer um concurso na PUC de Campinas. Fui aprovado, mas ocorreram alguns fatos bastante curiosos; não vou relatá-los porque não tenho como provar o que aconteceu. Comecei a dar aulas na PUC de Campinas, e duas semanas depois o diretor me chamou para dizer que havia ocorrido um erro na avaliação do meu currículo: eu não poderia ser contratado para aquelas aulas. Enfim, fui demitido. Naquele momento, dava aula em vários cursinhos e, felizmente, essa demissão da PUC coincidiu com o chamamento de Piracicaba, que acabei aceitando. Piracicaba estava instituindo um centro universitário, não era ainda universidade, chamava-se Instituto Educacional Piracicaba, composto de algumas faculdades cujo funcionamento havia sido autorizado pelo MEC: direito, pedagogia, filosofia, ciências e letras. O Instituto estava requisitando professores para assumir disciplinas. Fui para Piracicaba com um número de aulas suficientes para me mudar com a minha família. Me instalei lá num regime quase de tempo integral, o que significava dar 25 a 30 horas/aulas semanais. O Instituto cresceu, e antes de eu deixar Piracicaba, em 1978, ele já havia se transformado na Universidade Metodista de Piracicaba. Nela fui inclusive o diretor que implantou a Faculdade de Comunicação. Fui também diretor da Faculdade de Psicologia e coordenador da Faculdade de Ciências, porque a gente tinha de assumir vários cargos, além das aulas que dava. Estava com meu doutorado encaminhado na PUC-SP, já estava para terminá-lo, em 1978, quando recebi um convite, através de Luiz Antônio Cunha, para vir a Belo Horizonte, porque aqui na UFMG estavam reformulando o Programa de Pós-Graduação em Educação e queriam contratar novos professores. Naquele momento, os contratos eram feitos

como professores colaboradores, com a chance de mais tarde fazer um concurso e tornarem-se efetivos. Eu e Carlos Roberto Jamil Cury fomos convidados; viemos aqui examinar os termos do convite e julgamos que valeria a pena investir. Avaliei que era a minha chance de realmente me profissionalizar, entrar numa universidade federal, porque na universidade privada, por melhor que fosse, a atividade básica era em sala de aula, muito semelhante a um colégio. Ganhava-se pelo número de aulas dadas. Cheguei a dar 30 e tantas horas/aulas na Universidade de Piracicaba, assumindo cinco ou seis disciplinas diferentes. Isso não significava uma carreira, não me formava um professor universitário. O convite aqui de Belo Horizonte foi bastante desafiador, pois era para participar da reformulação de um programa de pós-graduação. Veja que coisa curiosa: não havia completado o doutorado e já estava sendo convidado para trabalhar num Programa de Pós-Graduação em Educação. Hoje, por exemplo, a não ser em situações excepcionais, não se entra numa universidade, para ser professor na graduação, se não tiver o doutorado. Naquele momento, eu ainda não era doutor e estava sendo convidado para trabalhar numa pós-graduação, porque havia uma enorme carência de pessoal formado. Bem, viemos para cá e começamos a trabalhar na pós-graduação. Em 1979 defendi a minha tese de doutorado, que acabou se tornando meu segundo livro: *Estado, educação e desenvolvimento econômico*, que dava outra direção para minha atividade teórica, isto é, discutir as relações entre Estado e educação. Eu estava muito preocupado com a situação da educação brasileira naquele instante, criticando especialmente a dimensão de racionalidade técnica do Estado e a visão da educação como instrumento no processo de desenvolvimento econômico. Ou seja, a instrumentalização da educação para o desenvolvimento econômico, que era a tônica do regime militar naquele momento. Meu doutorado vai nessa direção, analisando a constituição do Estado autoritário no Brasil e a vinculação da educação ao processo de legitimação desse Estado e à política econômica elaborada por ele. A tese foi defendida em outubro de 1979, me dando legitimidade para trabalhar na Universidade. Fui professor colaborador em 1978 e 1979; em 1980 abriu um concurso na UFMG e, tendo já o meu doutorado, me candidatei a uma vaga de professor adjunto. Aprovado, fui efetivado como professor adjunto. Em 1991 fiz outro concurso, para professor titular. Desde quando comecei a trabalhar no ensino superior em Piracicaba, passei a ter um enorme envolvimento político, de início com a Prefeitura

de Piracicaba. As pessoas conheciam minha história de envolvimento político, o que me levou a participar também, aqui em Minas Gerais, da campanha política do Tancredo Neves, em 1982. Participei inclusive da formulação do Programa de Tancredo Neves, e isto redirecionou um pouco meu trabalho, tanto do ponto de vista teórico, na Universidade, porque naquela época passei a trabalhar mais com políticas educacionais, quanto do ponto de vista prático, quando assumi funções executivas na Secretaria de Educação do Estado, como superintendente de Educação. É uma história longa, cheia de detalhes, a gente vai se esquecendo desses detalhes, mas...

Nelma: Mas... interessante. Está muito bem colocado! Quer dizer que naquele momento, já de abertura, de redemocratização, a equipe que pleiteava o governo foi buscar na Universidade pessoas para ajudar a compor aquele plano de governo, e você se inseriu nesse grupo?

Neidson: Sim, você deve lembrar que até a Constituição de 1988 a organização de partidos políticos tinha uma legislação muito dura, muito impeditiva. Com o Ato Institucional nº 1, os partidos antigos foram extintos, e constituídos apenas dois novos partidos: a ARENA, que era o partido do governo, e o MDB, de oposição. Até 1970, as pessoas que tinham uma determinada participação crítica e lutavam contra o regime militar tendiam a não apoiar sequer o MDB, porque julgavam que era um partido de legitimação do regime militar. Havia uma enorme campanha para o voto nulo, para não votar. Isso era muito típico, e todos nós, de alguma forma, participamos desse tipo de atuação. A partir de 1974, Ulisses Guimarães se candidatou como anticandidato e criou uma campanha absolutamente inovadora. Ele sabia que não haveria possibilidade de ser eleito no Congresso, porque a ARENA era maioria e o regime militar havia fechado todas as possibilidades (bastava o MDB crescer um pouco, cassava o número de deputados e senadores para que a ARENA continuasse sendo a maioria). Então, Ulisses Guimarães criou a figura do anticandidato. Dizia: *Eu não sou candidato* (porque sabia que não haveria eleição); *eu sou um anticandidato*. Aproveitou as fissuras da legislação para fazer a sua campanha como anticandidato. Aí, mesmo nós, ou alguns de nós, que julgávamos que não deveríamos ter nenhum envolvimento, passamos a nos envolver. Com isso, o MDB, em 1974, teve um crescimento estrondoso no País, chegando a ameaçar a hegemonia da ARENA no

Congresso. O governo militar imediatamente cassou vários mandatos e mudou outra vez as regras eleitorais. Essas regras passaram a ser extremamente rígidas. Criou-se até uma figura mais ou menos cômica, nas campanhas: como era uma campanha silenciosa, os candidatos podiam apenas apresentar o seu currículo e a sua fotografia; então, todo mundo dizia que era a campanha dos ex. A pessoa ia para a televisão ou para o rádio e mostrava sua figura ou dizia seu nome ou seu número e tinha que dizer seu currículo: *Eu fui/eu sou ex-presidente, ex-professor, ex-líder, ex. não sei o quê...* Isso tudo inviabilizava a campanha eleitoral, mas a situação já estava de alguma forma colocada de maneira radical no tecido social, inclusive a campanha pela anistia tinha sido muito forte. Além da anistia, assinada em 1979, a partir de 1980 já estava claro que o regime militar começava a desmoronar, que suas entranhas começavam a se esgarçar. Naquele momento já havia se constituído o Partido dos Trabalhadores, que se apresentava como partido de oposição. Isso produziu um certo racha na chamada esquerda, porque havia a seguinte alternativa: *Vamos em busca de uma proposta alternativa e radical de esquerda, ou vale a pena neste momento lutar mesmo ao lado dos liberais? Vamos fazer uma espécie de frente ampla contra o regime militar, derrubar esse regime, depois vamos ver como a sociedade reorganiza seus projetos políticos, seus projetos sociais?...* e assim por diante. Foi neste momento que acabei me engajando no PMDB, o partido sucessor do MDB, e participei efetivamente da campanha política em Minas Gerais. Em 1982, o PMDB teve uma vitória significativa em vários estados brasileiros. As vitórias das oposições, encabeçadas pelo PMDB e pelo PDT de Leonel Brizola, compuseram o que foi denominado na mídia de Triângulo das Bermudas: São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Por que Triângulo das Bermudas? Porque achavam que, uma vez a oposição tendo vencido nesses três estados, necessariamente representaria o afundamento do poder militar. Isso realmente ocorreu, logo depois, com a eleição de Tancredo Neves em 1985 para presidente da república e a convocação da Constituinte; tivemos então uma reorganização política e a instituição da democracia com o perfil que temos hoje no Brasil.

Nelma: Então, na efervescência de toda aquela mudança, nesse quadro todo que você desenhou, como é que se anuncia para você, naquele momento engajado no PMDB,

buscando também colaborar com a nova situação, como é que aventaram para você a possibilidade de assumir, em 1982, a posição de superintendente na Secretaria da Educação do Estado de Minas Gerais?

Neidson: De alguma forma, esse convite partiu do Octávio Elísio. Ele foi convidado para ser o secretário da educação, o que também foi uma surpresa, pois ninguém imaginava que o Tancredo Neves iria chamá-lo para aquele cargo; pensávamos que ele seria chamado para a Secretaria de Ciência e Tecnologia. Na Secretaria da Educação, para compor a equipe, convidou, primeiro, algumas das pessoas que estavam engajadas na campanha de Tancredo Neves; e segundo, pessoas que ele conhecia do trabalho na própria Universidade – no caso, a professora Maria Lisboa, como secretária-adjunta, e eu, para superintendente de educação. Para mim, havia a alternativa de ser assessor de planejamento. Mas, de qualquer forma, o que se colocava naquele momento era o seguinte: *Olha, você se empenhou durante a elaboração do Programa para que não fizéssemos apenas um programa de educação, e sim...* (havia sido feito um programa, publicado naquele livro *Governar é...*, no qual existia uma espécie de diagnóstico rápido sobre a situação da educação em Minas Gerais, e na hora de se fazer uma proposta para a educação, a proposta seria a realização de um congresso – o Congresso Mineiro de Educação). A gente se empenhou para que fosse dessa forma. Um leitor desse programa poderia achar aquilo estranho, mas representava de alguma forma a direção pela qual nós havíamos nos empenhado. Qual era a direção? Nossa grande crítica era a seguinte: não adianta fazer projetos e programas de gabinete; um programa de educação tem de estar colado no tecido social, tem de estar colado na expectativa e na mobilização da sociedade. E, como consequência, não tem sentido nós, que sempre defendemos isso e criticamos os projetos de gabinete, agora que somos chamados para elaborar um programa de governo, elaborarmos um programa descolado desse tecido social. Não caberia dizer: *Mas nós sabemos qual é a vontade do povo*. Essa é uma mania que tem a esquerda; critica as posturas anteriores porque se julga representativa daquilo que o povo quer; e se agora estamos no poder, não é preciso perguntar mais ao povo, porque sabemos o que o povo quer. Procuramos evitar essa postura, naquele momento; decidimos fazer um congresso. E tinha sido imaginado um congresso com características bastante restritas: iríamos identificar algumas lideranças sociais,

professores etc., e fazer um grande encontro em Belo Horizonte, com teses, discussão de problemas, sugestões, e a partir desse congresso elaboraríamos um roteiro ou alguns princípios fundamentais para a política educacional. Encaminharíamos, portanto, uma proposta concreta de governo após a realização desse congresso. Bom, Octávio Elísio me convidou, dizendo: *Gostaríamos que você assumisse a responsabilidade pela realização do Congresso*. Então, independentemente do que estava escrito nas responsabilidades, como assessor de planejamento ou como superintendente educacional, a minha tarefa seria ajudar a realizar o Congresso, já que havia me empenhado por essa idéia. De algum modo, eu não queria me afastar do meu trabalho na Universidade. Quando deixei Piracicaba e vim para Belo Horizonte, estava interiormente querendo me comprometer com o trabalho acadêmico. Não me furtaria a realizar atividades em secretarias ou em ministérios etc., mas atividades que me dessem um certo distanciamento; uma consultoria, uma assessoria, alguma coisa distante, porque não pretendia entrar na máquina governamental. Mas aí ocorreram pressões de muitos lados, inclusive do próprio movimento de professores, de pessoas que me conheciam antes; muitos me telefonando, muitos me encontrando... eu afirmando que não queria, e as pessoas dizendo: *Mas qual é, professor? O senhor sempre defendeu que nós temos de participar, temos de entrar, temos de dar o sangue, temos de lutar pelas transformações, e agora que chega seu momento você foge, você não assume!* Comecei então a me sentir pressionado por esse tipo de situação e sem saber exatamente qual era a melhor alternativa. Como dizia Kierkegaard, o exercício da liberdade é o exercício da opção e o exercício da opção é o exercício da angústia, porque você sempre tem de escolher o caminho A ou B, e você nunca sabe qual é o melhor. Eu não sabia se era melhor participar de longe ou participar por dentro. Participando de longe eu poderia ficar sempre com o olhar crítico sobre o fazer e, portanto, continuar sempre na posição de um sujeito crítico, um intelectual que estava criticando a direção das coisas. Mas se participasse por dentro e não conseguisse viabilizar as propostas como elas estavam sendo operacionalizadas, ou tivesse que me submeter a outras forças como as próprias da negociação política, isso poderia inviabilizar a minha crítica. É sempre uma situação muito difícil. Na realidade, em função da clareza que o Octávio Elísio demonstrava – eu encaminharia o Congresso e teria liberdade para realizá-lo, e na medida em que o processo fosse se

desenrolando, nós íamos vendo como as coisas iriam acontecer – acabei aceitando. Botei na cabeça que essa seria minha tarefa, tanto assim que (não sei se Octávio Elísio vai se lembrar), uma vez terminado o Congresso, elaborado o programa de governo, eu o procurei no gabinete para dizer que achava que a minha missão estava cumprida e, portanto, gostaria de pedir a minha demissão. Mas ele não quis nem conversar, dizendo que não, que agora iríamos concretizar o trabalho, que deixasse disso, que continuasse... e eu acabei ficando os quatro anos seguintes, tentando viabilizar e implantar algumas daquelas idéias que haviam brotado no Congresso. O próprio Congresso tomou rumos diferentes do que imaginávamos no primeiro momento, mas certamente você vai ter outras perguntas específicas sobre isso e eu não vou me adiantar neste ponto...

Nelma: Com certeza. Mas, Neidson, naquele momento, então, quando vocês assumem e fazem o Congresso e têm na mão aquele mapeamento do Estado todo, tudo aquilo que apareceu, que emergiu, todas as reivindicações, os anseios das comunidades espalhadas por aí, como é que foi para vocês, que retrato chegou aqui da escola pública naquele momento, deu para visualizar, o que vocês concluíram?

Neidson: Olha, de algum modo já tínhamos um certo retrato da situação da educação pública naquele momento histórico. Nós éramos estudiosos da situação, já compreendíamos que alguns problemas eram crônicos, estruturais da educação brasileira, alguns estavam profundamente vinculados ao regime autoritário existente no Brasil, e outros não. O que estava vinculado ao regime autoritário? As idéias de centralização, as idéias de controle, determinados conteúdos que tinham de ser trabalhados na escola para legitimar o regime militar, como a educação moral e cívica, e assim por diante; o fato de o processo de democratização das relações escolares estar comprometido, porque existiam definições centralizadas no Conselho Federal de Educação, no Ministério da Educação, leis duras a respeito de disciplina, limitação da participação através da limitação da própria organização e das atividades das associações estudantis, das associações da sociedade civil, como associações de professores, sindicatos e assim por diante. Havia toda uma estrutura política e organizacional e de vigilância que inviabilizava o exercício da democracia, tanto fora como dentro da escola. Ao mesmo tempo, quando você pensa que a escola é

um espaço de formação do cidadão participativo, fica muito difícil imaginar como se forma o cidadão participativo numa instituição onde a participação é negada. Havia essa questão muito séria, uma questão de natureza política que o regime militar havia imposto. Então, a realização do Congresso geraria uma forma de quebrar isso: convocaríamos os professores, os estudantes, os educadores, os pais para uma participação, para uma fala sobre a escola, para um diálogo, pois o ser humano é um ser de palavra, um ser que precisa da palavra. Nós criamos o mundo pela palavra, pela linguagem. Portanto, abrir o espaço da escola para que as pessoas pudessem falar, pudessem até dizer coisas recorrentes; aquele seria o momento em que as pessoas poderiam expressar as suas vontades, os seus desejos. Isso já representaria um processo inovador e democrático na educação. Na realidade, muitas pessoas não entenderam até hoje que este era o espírito do Congresso. Porque o Congresso por si mesmo não era para capturar quais eram os problemas da educação e nem mesmo direcionar quais eram as soluções. De alguma forma, nós sabíamos disso; sabíamos que precisávamos abrir as portas da escola para a democracia; sabíamos que era preciso aumentar os recursos financeiros, melhorar os salários de professores; precisávamos estabelecer carreira, concursos públicos; botar todo mundo na escola; precisávamos assegurar melhores prédios, equipamentos. Tudo isso estava muito claro; a gente já sabia tudo isso. Vale perguntar: *Então, para que o Congresso?* Nós temos que diferenciar essas coisas. Muita gente dizia assim: *Após Congresso, vocês vão começar a executar a política de educação?* E eu dizia: *Não é após o Congresso; Congresso já é a execução de uma política de educação...* Nós não temos que esperar o fim do Congresso para começar. O Congresso já era uma prática concreta da democracia, em que as pessoas iriam participar dizendo dos problemas da escola, dizendo inclusive quais eram as alternativas de solução. Não era para começarmos depois do Congresso a elaborar um programa, não; íamos depois do Congresso elaborar programas, mas isso era uma segunda etapa. Eu gosto de fazer algumas comparações, inclusive com coisas muito práticas da vida. Há pessoas que dizem: *Vou construir a minha casa, vou construir um jardim e depois que a minha casa estiver pronta, o jardim estiver pronto, eu vou usufruir da nova casa, quando as árvores crescerem...* e assim por diante. Eu penso de maneira diferente: quando estou construindo a casa, quando estou fazendo o jardim, quando as sementes estão

nascendo, eu já estou usufruindo. Quer dizer, eu já estou participando do processo de construção; não preciso esperar a árvore grande para que eu possa usufruir dela; já estou usufruindo a partir desse momento. Então, o Congresso tinha este objetivo; não era algo que anteciparia as nossas ações, ele já era a ação.

Nelma: Ele já era a abertura de um fórum que deveria ser permanente. Você acha que a sociedade não entendeu isso? E a comunidade escolar?

Neidson: Isso não tinha importância. Não há necessidade que todos tenham consciência de todas coisas, mas é necessário que a liderança tenha; é necessário que a liderança tenha consciência a respeito do que está acontecendo. À medida que o Congresso foi criando vulto, inclusive um vulto muito maior do que imaginávamos, isso significava que estávamos certos nessa concepção: a sociedade queria participar, a sociedade queria demonstrar o seu inconformismo, a sociedade queria dizer quais eram os problemas que ela estava vivenciando e queria participar da reformulação e da mudança. A estratégia posterior ao Congresso e as propostas nele apresentadas – como eleição de diretores, criação de colegiados, assembléias escolares que nós tentamos implementar – esbarravam em tradições, inclusive do poder político. Por exemplo, naquele momento, a Assembléia Legislativa se colocou contra a eleição de diretores e até contra os colegiados e as comissões municipais, porque achava que as comissões municipais e os colegiados estavam substituindo o papel que o deputado fazia: o de ser o representante do povo. O fato de levantarmos uma série de problemas, trazê-los para a Secretaria, era como se estivéssemos criando canais à margem e desvalorizando o trabalho dos deputados e políticos... a gente teve muito trabalho com os políticos! O que estávamos fazendo, na verdade, era esvaziar a vida deles de uma tarefa que não era própria da política, eles poderiam fazer um trabalho político mais eficiente se não estivessem preocupados em nomear um diretor, nomear um professor, reivindicar carteiras para uma escola, ir no caminhão carregando as carteiras com faixas e dizendo que essa era sua ação... Não era para isso que a sociedade queria os deputados; quer dizer, a sociedade começava a manifestar não apenas o que ela desejava no campo da educação, mas começava a ficar evidente o que ela esperava também no campo da política. Isso necessariamente teve repercussões. Hoje, as pessoas, às vezes, nem sabem que essas coisas existiam.

Muita gente nem sabe que a indicação de um professor para uma escola muitas vezes era feita de uma maneira política; a transferência de um professor era política; a nomeação de um diretor era política; a merenda que ia para uma escola, a carteira que ia para uma escola, tudo isso tinha que passar por gabinetes de deputados.

Nelma: Era como um negócio na política, não é?

Neidson: Era um negócio; era um grande negócio. Hoje, inclusive, nem se sabe que essas coisas existiam; há uma certa perda da memória desse passado. É muito bom até a gente falar nisso, porque mantém a memória viva, lembra uma situação que não queremos que seja novamente recolocada. Talvez não seja, mas para se compreender que muitos problemas existentes hoje estão enraizados numa cultura que a gente simplesmente não pode desconhecer. Eu não tiro e troco cultura como tiro e troco uma camisa, porque a mudança cultural é um processo de longo prazo. Muitas coisas que acontecem hoje de uma maneira mais fácil, como organização colegiada, autonomia das escolas, eleição de diretores, foi arrancado a sangue e fogo, do ponto de vista político. De outro lado, ocorreu porque a consciência da chamada comunidade está hoje muito mais atenta e não aceitaria mais esse tipo de atuação. Naquele momento, no entanto, estávamos iniciando esse enfrentamento; era quase uma guerra. Só para você ter uma idéia: eu não frequentava a Secretaria da Educação; quando falei para o Octávio Elíseo que gostaria de assumir a Superintendência Educacional, alguém me disse: *Não assume aquilo lá não!* Eu perguntei: *Por quê?* Falaram: *Porque aquilo lá é uma sede de deputados.* Os deputados iam ali porque era onde se fazia toda a negociação. Eu não sei se era verdade ou não, porque não frequentava a Secretaria. Essa foi a informação que me deram. O que eu fiz na Superintendência Educacional? Eu disse: *Não sou um superintendente de gabinete.* Comecei a viajar pelo Estado, agitar, mobilizar para o Congresso de Educação. Ficava até muito pouco na Superintendência. O importante é que encontrei uma equipe de funcionários muito competentes, ansiosos para participar. Isso permitiu que as atividades normais fossem sendo realizadas, me liberando para a mobilização em torno do Congresso. Ao mesmo tempo, tivemos apoio significativo de várias organizações. Corro o risco de deixar alguma de fora; portanto, não vou citar todas, mas lembro que a APPMG e a UTE tiveram participação efetiva na mobilização

do Congresso. Também do Sindicato dos Professores das Escolas Privadas e do Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino Privado; no início estavam fora porque não pertenciam ao sistema de ensino público, mas acabaram se integrando. A razão imediata eu não sei, mas houve uma certa pressão e eles participavam, tiveram uma boa participação no Congresso. A AMAE Educando teve uma participação, a Associação de Diretores, Associação de Supervisores, enfim, diversas organizações com representação no estado de Minas Gerais; compuseram inclusive a Equipe Central do Congresso. Essa composição da chamada Equipe Central de Mobilização para o Congresso foi reproduzida nas delegacias de ensino, e depois nos municípios. Dessa reprodução, surgiram as chamadas Comissões Municipais para a realização do Congresso. Durante o Congresso, essas Comissões Municipais passaram a reivindicar que fossem permanentes, para poderem acompanhar a realização da política educacional da Secretaria de Educação. Após o Congresso, incentivamos as Comissões Municipais a terem participação efetiva, o que de fato, ocorreu durante dois ou três anos, inclusive nos programas de expansão da rede: na criação de escolas e construção de escolas, expansão da pré-escola, expansão do 2º grau. Elas tiveram participação muito efetiva nas negociações entre a Secretaria e as prefeituras. Havia um município que exigia uma escola de 2º grau, mas não tinha alunos suficientes; outro município precisava efetivamente de uma escola de 2º grau, e era mais carente. Íamos às negociações intermediadas pelas Comissões Municipais, das quais os prefeitos faziam parte. E se combinava que haveria uma escola de 2º grau para o município tal. O prefeito não contemplado dizia: *Eu ponho ônibus para levar os meus alunos lá; mas, então, no meu município eu quero uma pré-escola*. Essas coisas funcionavam e demonstravam claramente que este era um bom caminho na reformulação da política educacional. Agora... tudo isto funcionou às mil maravilhas? Não. Funcionou com muita dificuldade, com muitos problemas, com muitas malquerenças. Às vezes produzindo resultados opostos àqueles que as pessoas imaginavam. Cada um chegava com uma lista de reivindicações, e como se disse que todos iriam participar, eles imaginavam que a Secretaria de Educação, ou o Governo do Estado, tinha a obrigação de atender todas aquelas listas, o que era inviável. Não estávamos dizendo que, uma vez tendo a participação da sociedade, as listas de reivindicações seriam atendidas. Estávamos dizendo que as listas seriam objeto de

negociação; que as pessoas iam saber o que era e o que não era possível, e assim por diante. Ao mesmo tempo, tínhamos a pressão política tradicional também, que era o outro lado da moeda. E essa pressão sempre era maior, porque havia um grupo de deputados ou de prefeitos que chegava para o governador e dizia: *Faça isso, ou não apoio mais, não voto...*, e o governo também ficava sempre com enormes dificuldades para tomar decisões. Não podia simplesmente descartar essas pressões, porque se estava dizendo que era necessário mudar de concepção, mudar o comportamento, mudar uma cultura... Isto se faz ao longo de um processo. O que posso garantir é que, quando vejo a situação de 1983 e a situação de hoje, percebo quanto mudou. Mudou muito!

Nelma: Como é que você vê isso, Neidson?

Neidson: Eu vejo de várias formas. Em primeiro lugar: hoje você não encontra quase em nenhum estado do Brasil este tipo de ação política, de negociação, de pé de ouvido. Em segundo lugar, a Constituição de 1988 é fruto da luta pela e na Constituinte. Ela retrata em seus termos, inclusive da educação, da política e da organização da escola, princípios que elaboramos aqui no Congresso Mineiro da Educação: como a democratização da gestão democrática, a participação, a não centralização. E olha: a Lei de Diretrizes e Bases aprovada em 1996 pode não ser a lei dos nossos sonhos, mas é uma lei que consagra o princípio da autonomia, da decisão colegiada, da decisão participativa, da responsabilidade pública com a educação, e não mais a responsabilidade pública apenas com o ensino numa determinada faixa etária... A institucionalização da educação pública gratuita, a responsabilidade do Estado com a educação universal, novas políticas de formação de professores, a desburocratização através do fato de que hoje você não tem mais aquela estrutura curricular rígida estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação – quer dizer, os conselhos estaduais ficaram mais responsáveis por diretrizes, por grandes políticas. Os colegiados hoje estão instalados no Brasil inteiro; funcionam de maneira diferenciada, é claro, mas representam uma prática que está se colocando no Brasil todo. E hoje já estamos discutindo em todo o Brasil uma reorganização dos tempos e dos espaços escolares. A idéia de ciclo, iniciada naquele momento em Minas Gerais para resolver um problema de alfabetização, hoje está se tornando cada vez mais

uma visão de uma nova reorganização política e pedagógica e administrativa da educação escolar. Por outro lado, houve uma expansão fantástica do ensino de 2º grau, hoje ensino médio. Naquele momento só havia três escolas de 2º grau públicas estaduais em Belo Horizonte. Em função da pressão do Congresso, o governo partiu para a criação de escolas no estado: nos três anos depois do Congresso foram abertas mais de 400 escolas de 2º grau no estado de Minas Gerais; houve uma expansão significativa da pré-escola; houve mudanças muito grandes. As pessoas às vezes não percebem essas mudanças. Toda a nossa vida é assim: quando a situação posterior é melhor, tendemos a esquecer a situação anterior que era pior, não é? Isto é, podemos passar fome durante muito tempo, e aquilo a gente lamenta, a gente está desnutrido, passa mal... Aí, num segundo momento, quando você não tem problema de fome, você está bem nutrido, você está numa situação melhor, o máximo que você faz é lembrar com um sorriso aquela época de sofrimento anterior, mas normalmente as pessoas nem tocam mais naquele assunto. A situação atual, do ponto de vista político, pedagógico, administrativo e de funcionamento, pode ser configurada como uma situação bem melhor que a situação anterior. Não estou falando de situações ideais, estou falando que hoje estamos em uma situação melhor, que nos permite definir projetos e ações pedagógicas em condições melhores que as anteriores. A gente esquece um pouco esse passado, mas ele não pode ser esquecido. Não pode ser esquecido porque custou muita luta. O que fizemos, se de alguma forma isto tem sentido, é apenas aquilo que dizia um pensador atuante como Antonio Gramsci (Gramsci nos orientava, estávamos muito imbuídos do seu pensamento naquele momento): que um trabalho intelectual efetivo não é aquele que produz grandes idéias, mas aquele que representa o pensamento de uma multidão. Não éramos nós que estávamos fazendo como pessoas, não éramos simplesmente nós, que a sociedade reconhecia como autoridades e intelectuais; estávamos tentando interpretar o sentimento da população; e se a gente faz isso de maneira correta ou adequada, mais ou menos adequada, a sociedade caminha nesta direção; se nós não fazemos, isto é abandonado e deixado de lado. Então, a avaliação que faço hoje é que muitas das atividades realizadas naquele momento certamente representavam uma expectativa da população. Por quê? Porque até hoje estas coisas são lembradas, são referidas, são tomadas como exemplo, e a sociedade está a todo momento querendo

saber a respeito disso. Mais ainda: essas idéias que aqui foram iniciadas e praticadas se espalharam por outros lugares. Eu não me canso de receber convites de vários lugares do Brasil; todos estão querendo saber como fizemos e como podem fazer outras coisas mais ou menos semelhantes... O que significa que, de algum modo, aqui em Minas Gerais houve um sentimento da direção desse movimento e ele foi implementado. Muitos erros foram cometidos; cometemos muitos enganos teóricos e práticos. Mas isso faz parte das limitações que todos nós temos. Não estou pedindo desculpas a ninguém por isso; estou apenas explicando: fizemos muitas coisas que, em minha opinião, foram acertadas; cometemos muitos erros também; o balanço, para mim, é que, no momento em que a maioria das coisas foi acertada, a minoria errada tende também a ser esquecida... Mas eu também não gostaria de esquecer, não, porque a gente aprende com esses erros também.

Nelma: Mas o Congresso foi um marco na educação em Minas Gerais, com reflexos no Brasil inteiro, como você está comentando, inclusive contemplado na Constituição quanto aos anseios e reivindicações surgidas....

Neidson: Gostaria apenas de deixar claro o seguinte: não seria capaz de dizer que aquilo que foi desenvolvido em Minas Gerais é o que está traduzido na legislação posterior, para ninguém imaginar que estamos dizendo que Minas domina intelectualmente o Brasil. Estou dizendo que aquilo que ocorreu em Minas foi possível porque pudemos interpretar o anseio nacional; o que ocorreu, com o esfacelamento do regime militar e com a convocação da Constituinte, foi traduzido na Constituição, na Lei de Diretrizes e Bases. Mas isso representou o anseio da população brasileira. O que eu verifico é que nós tínhamos captado este anseio, naquele momento, possivelmente de maneira correta, e trabalhamos nessa direção.

Nelma: Falando agora um pouco sobre a equipe da Secretaria. Quando vocês assumiram, oriundos da universidade, como perceberam a Secretaria naquele momento? Vocês trouxeram outras pessoas, ou com a equipe que encontraram constituíram aquela grande frente?

Neidson: Muito bom você perguntar sobre isso. Essa foi uma discussão que fizemos várias vezes na equipe, e tomamos a seguinte decisão: não trazer ninguém de fora,

porque não queríamos trazer pessoas que viriam ensinar para a Secretaria do Estado o que deveria ser feito; achávamos que estas questões estavam colocadas e que as pessoas que estavam envolvidas na Secretaria tinham clareza sobre elas. Talvez não tivessem oportunidades, condições, estímulo e situação política para viabilizá-las. A equipe que veio de fora, você pode examinar, foi muito pequena, foi a mínima possível... Eu, por exemplo, na Superintendência, não trouxe sequer um assessor de fora; não levei uma única pessoa de fora da Secretaria para trabalhar na Superintendência, porque achava que ali dentro iria encontrar as pessoas que seriam capazes de se engajar no processo. Se trouxéssemos pessoas de fora, seriam sempre vistas como os “deuses caídos do céu”, e não era isso que estávamos propondo. Então, procuramos trabalhar o tempo todo com as equipes da Secretaria, com as equipes da Superintendência. Agora, encontramos nessas equipes os mais variados perfis, desde as pessoas que acreditavam, e portanto diziam: *Essa é uma direção correta, vamos fazer*; até aquelas que diziam: *Já vi esse filme... todo mundo que entra aqui fala que vai mudar, vai fazer, e fica tudo do mesmo jeito*, e não buscavam fazer nada. Havia ainda aqueles que diziam: *Esse grupo aí nós não gostamos dele, não gostamos dessas idéias*. Estavam comprometidos com situações anteriores e, portanto, iriam se esforçar para que as coisas não dessem certo. Encontramos de tudo, mas nada disso nos assustava. O importante era identificar quais eram os grupos e as pessoas que estavam a fim de participar de um processo de mudança, e avançar com essas pessoas. Foi assim que fizemos: procuramos o máximo possível deixar o pessoal da Secretaria consciente do processo; fizemos muitas reuniões com os grupos, fizemos muitas discussões, muitos estudos, e aqueles que estavam interessados participaram e os que não estavam não participaram. Mas, enfim, não imaginamos que deveríamos trazer equipes, grupos, recursos de fora, porque isso seria postiço. Estávamos dizendo desde o início que queríamos mobilizar a sociedade para a participação, e não trazer pessoas que já estavam engajadas em atividades de mudança para serem os sujeitos da mudança. Os sujeitos da mudança não são os líderes; o sujeito da mudança é a população que participa. Ela é que é o sujeito de uma mudança social. Não é a cabeça de um intelectual; não é o Neidson, o Octávio Elísio, a Maria Lisboa que são sujeitos da mudança. No máximo, podemos compreender a necessidade de direção que está sendo reivindicada para a mudança e sermos os intérpretes. Já que ocupávamos os

postos-chave, o que tínhamos de fazer era abrir os canais para que essa participação se desse. Se isso acontecesse, mudanças seriam feitas. Se isso não acontecesse, nada seria feito, por mais brilhantes que fossem as cabeças das pessoas que estivessem na direção da Secretaria. É como tudo que é humano, não é? O ser humano não é um animal que age movido de fora para dentro. O passarinho, quando está na grama do nosso jardim, fica olhando o tempo todo para ver se não tem nenhum movimento externo; quando aparece movimento externo ele voa, porque ele é movido de fora para dentro. O ser humano, não; o ser humano é movido de dentro para fora. É a minha convicção, são as análises, os balanços que eu faço das coisas, essas coisas me movem na direção de uma determinada atividade. Portanto, é assim que temos de trabalhar para que o ser humano possa participar de uma atividade política, social, pedagógica, e assim por diante.

Nelma: A gente tem uma lembrança forte daquele momento, porque foi nele que a Secretaria se encontrou, trabalhávamos em casas muito isoladas. A Secretaria era um pouco espalhada e, naquele momento, eu me lembro de várias reuniões no Colégio Estadual Milton Campos, onde se reuniam todas as equipes que desejavam participar daquele processo. Muitos estudos, muita mesa-redonda, muita discussão, muita coisa interessante, mas algo chamava a atenção: suas cartas. Você escreveu várias cartas aos professores: carta aos diretores, carta aos professores de história, carta aos professores de geografia... Como foi aquilo, Neidson? Como é que pintou aquela inspiração, como é que pintou aquela coisa de falar assim: *Eu preciso ir lá, quase como ir à casa do professor, chegar ao âmbito dele, e insuflá-lo para essa participação?*

Neidson: Estas coisas acontecem... por uma inspiração que você não consegue clarear. Não tenho muita clareza por que surgiu isso, a não ser a seguinte: eu estava muito convencido naquele momento de que teríamos de falar numa linguagem adequada aos educadores; a minha linguagem não poderia ser a linguagem acadêmica. Ao chegar à Secretaria, eu havia acabado de defender uma tese sobre Estado, educação e desenvolvimento econômico. Portanto, eu tinha uma concepção de Estado, uma concepção da responsabilidade do Estado com a educação e de como a educação estava comprometida com um projeto de política econômica, e assim por diante. Quando cheguei à Secretaria, de repente comecei a me lembrar do meu

texto anterior sobre o Estado e a política de educação. Falei: *Engraçado, agora eu estou aqui no Estado e o que é este Estado?* Tinha muito pouco a ver com a noção de Estado que eu tinha quando escrevi o livro sobre o Estado e a educação. Eu vi que a minha visão acadêmica sobre o Estado tinha pouco a ver com o Estado real. O Estado real era aquelas pessoas que estavam ali comigo, cheias de ansiedade, cheias de problemas, cheias de dificuldades, com muita boa vontade; este era o Estado real. Eu imaginava também que os problemas do Estado eram grandes problemas... O Estado traçava política. Quando chego ao Estado, os professores estão reivindicando do Estado carteiras, melhores salários, espaço para trabalho, democracia; então eu comecei a perceber que os grandes problemas eram feitos de uma acumulação de pequenas coisas, e as pessoas não estavam dispostas a fazer o discurso a respeito da centralização do poder econômico, da racionalidade técnica do Estado brasileiro e da articulação com o Acordo MEC/USAID. Eles não estavam interessados nessas coisas; estavam interessados naquilo que era o seu dia a dia na escola. Todo o meu problema era como articular essas duas coisas. Sabia que o meu trabalho, enquanto intelectual, enquanto alguém do mundo acadêmico, não poderia estar deslocado desta realidade. Então, todo o meu problema era como fazer o trânsito daquelas minhas concepções e traduzi-las para os educadores. Isso me incomodou um pouco, e eu comecei a fazer uma coisa na Secretaria: diariamente (eu chegava lá geralmente muito cedo) gastava um certo tempo retomando os textos de Maquiavel que falavam sobre o Estado autoritário, e comecei a fazer um exercício, que era muito um exercício para mim mesmo, de como eu via a formulação de Maquiavel a respeito das coisas do Estado e o meu cotidiano ali na Secretaria. Comecei então a escrever o que chamei de *Lições do Príncipe*. Ao mesmo tempo, comecei a verificar como é que eu poderia traduzir estas inquietações para os professores, como é que os professores poderiam compreender aquilo que eu estava dizendo, como eu poderia escrever de maneira simples mas sem perder a dignidade dos conceitos. Imaginei escrever cartas aos professores, cartas aos diretores, aos professores alfabetizadores, aos professores de história e de geografia, para que, de alguma forma, eles pudessem ser provocados a este tipo de reflexão. Surpreendentemente, o que eu imaginava ser um texto de circunstância tomou corpo e virou aquele livro chamado *Lições do Príncipe e outras lições*... O que me surpreende? É que este livro está na 16ª edição. Até hoje ele é anualmente

reeditado e encontra leitores no Brasil inteiro. Novamente, eu volto ao Gramsci, quando ele dizia que um grande trabalho intelectual não é a produção de uma idéia na cabeça de um intelectual, mas quando você consegue traduzir o que está na cabeça de uma multidão de pessoas. Possivelmente as *Lições do Príncipe* fizeram isto. Não eram grandes idéias na minha cabeça, era o fato de poder ter traduzido, de algum modo, o que estava na cabeça das pessoas. Não é por acaso que, quando escrevo o livro chamado *Por uma nova escola*, dedico esse livro aos professores de Minas Gerais. É porque percebo que tudo aquilo que falo no *Por uma nova escola*, todas as propostas que ali estão elaboradas, são propostas que eu nunca havia imaginado fazer antes de vir para a Secretaria da Educação. É o que eu aprendi com os professores de Minas Gerais; o que aprendi com o pessoal da Secretaria, com os técnicos, com as delegacias, com os professores, com os pais. Através do quê? Através das visitas, dos debates, das discussões. Aquilo era o produto do meu aprendizado. Eu havia aprendido aquilo com os educadores e, portanto, no livro estava traduzido aquilo que era o sentimento deste meu aprendizado. Por isso, não podia ter outra atitude a não ser dedicar aquele meu livro aos educadores que foram os que me ensinaram aquelas coisas. Quer dizer: o que eu havia feito fora da Secretaria foi publicado em um livro chamado *Ciência e linguagem*, em outro livro chamado *Estado e educação*, mas *Lições do Príncipe* e *Por uma nova escola* é o que eu havia aprendido na Secretaria. Portanto, percebi que se eu havia participado de algum modo para ajudar a mudar a educação em Minas Gerais, este modo de participar havia me mudado. Ao deixar a Secretaria eu era uma outra pessoa, totalmente diferente do que era antes. Não é só pelo acúmulo de experiências, não é só isso, não... Aprendi coisas a respeito da escola, da educação, da relação com o professor, da política, do papel de uma secretaria de educação, da organização coletiva do trabalho, a respeito das pessoas, de como as pessoas se articulam, de como as pessoas são manhosas... Aprendi tudo isso... Aprendi muita coisa ao participar da Secretaria. Se as pessoas consideram que foi boa a minha participação naquele momento e aprenderam comigo, eu digo que aprendi do mesmo modo. Até passei a entender melhor quando Brecht diz que educador não é aquele que sempre ensina, mas é aquele que de repente aprende. Eu também aprendi.

Nelma: Isso me lembra, foi muito comentado na época, era um sentimento generalizado entre as pessoas todas que participavam do processo, que se tratava

de um exercício de humildade feito por você. Aqui chegando você buscou socializar tudo ou quase tudo que você tinha aprendido. Você buscou passar um pouco daquilo e ajudou as pessoas a adquirir competência necessária para aquele momento. Mas também você dizia: estou aprendendo; estou doando, mas também estou recebendo. Isso ficava muito claro.

Neidson: Eu me lembro muito de uma afirmação – por isso eu digo que a gente aprende das mais variadas maneiras... Há um livro escrito no século V a.C., por Sófocles, muito comentado: o Édipo Rei... [riso]. Nele temos a palavra do sábio Tirésias. Em um certo momento, quando é questionado, ele sente o risco de dar a informação, dar o conhecimento que ele tinha ao rei Édipo. Sabendo do risco, faz uma pergunta, que sempre bate muito forte na minha cabeça: *De que vale um saber se ele não pode ser útil aos homens? De que vale um saber se ele não pode ser útil a quem o possui?* Isso sempre me bate. Isto é, se eu tenho um conhecimento, este conhecimento só é útil se ele for do conhecimento dos outros. Talvez isso seja um princípio da minha atuação intelectual. Isto é, o que sei só tem sentido se eu puder ensinar outros a respeito daquilo que sei. E na medida em que as pessoas conversam comigo, eu reaprendo a respeito das coisas e posso avançar... Nesse sentido você tem razão: se há alguma coisa que procurei não fazer era esconder o que eu sabia, mas repartir com as pessoas aquilo que eu conhecia. Se fui bem-sucedido ou não, não sei... Mas acho que a ação política de alguém também tem uma dimensão pedagógica, e reconheço a importância dessa atividade político-pedagógica. Isto é, nós podemos levar as pessoas que participam com a gente à clareza a respeito da direção das coisas. Eu aprendi com muitos intelectuais, e quando passei a trabalhar aqui não podia privar as pessoas que estavam comigo de aprenderem as coisas que eu havia aprendido... não é?

Nelma: Nesse sentido você foi muito generoso: socializou, repartiu com toda a equipe o seu saber acumulado e nos colocou em contato com grandes pensadores e teóricos, entre eles Gramsci.

Neidson: É, Gramsci me ensinou não apenas do ponto de vista intelectual; me ensinou também do ponto de vista de estratégias. Uma coisa que estava muito presente na minha cabeça naquele momento era uma análise de estratégia política de

Gramsci, quando falava que havia duas guerras. Vou simplificar, para não complicar o pensamento de Gramsci, até porque ele é muito simples. Segundo ele, uma guerra se desenvolve em dois campos diferenciados: uma guerra de movimento e uma guerra de posição. A guerra de movimento é aquela que leva às grandes ações, aos bombardeios, por exemplo, que são típicos da artilharia, típicos do movimento dos aviões. É uma guerra que destrói e enfraquece o inimigo; mas, se se ficar nela, ela não representa nunca sucesso nenhum do ponto de vista militar. Do ponto de vista militar, a guerra que tem sucesso é a guerra de posição, isto é, aquela guerra de trincheiras, aquela guerra em que a infantaria vai avançando e ocupando as posições. É interessante que eu tinha muito isso na minha cabeça, naquele momento. Pensava: uma coisa era sair pelo estado apregoando, dizendo, escrevendo, gritando, falando a respeito dos novos rumos da educação; essa era guerra de movimento, era para poder botar as idéias o mais rápido possível no maior número de cabeças. No entanto, se ficasse nela, depois que saíssemos da Secretaria isso poderia ser perdido. Era fundamental que a gente fizesse também a guerra de posição, segundo Gramsci. O que era? Era criar trincheiras, criar grupos convencidos; em todos os lugares do Estado, era preciso ter grupos convencidos, que tivessem participado, que quisessem implantar as novas idéias. Por isso era fundamental fortalecer as comissões municipais, os colegiados nas escolas, as assembléias municipais. Isso garantiria que essas idéias estariam espalhadas por todo o Estado. Depois, mesmo que um novo governo quisesse retornar à situação anterior, ele teria um trabalho muito grande, teria de destruir todas essas posições. Não bastaria fazer uma guerra de movimento novamente; era ele que teria que fazer um trabalho de destruição. Como não acreditava que isso pudesse ocorrer, achava que quanto mais nós avançássemos mais asseguraríamos a permanência dessas idéias. Discutimos muito isso na nossa equipe, e até quais as estratégias para que isso pudesse ser feito. O interessante é que, quando analiso a situação de hoje, percebo: muitas coisas não têm os perfis que desenhávamos naquele momento; mas muita coisa realmente mudou, porque, independentemente dos governos que nos sucederam, aquilo que representava a vontade da população mineira teve permanência, teve continuidade, independentemente do governo. Pode ter acontecido com perfis diferentes, mas... isso teve uma certa continuidade. Eu vejo hoje de maneira muito positiva este momento passado.

Nelma: Neidson, conversaríamos muito ainda sobre o Congresso Mineiro. Teríamos ainda várias questões a colocar, mas vamos ter outros momentos para discutir isso. Eu perguntaria agora: tendo em vista todo o seu passado, todo o seu engajamento, todo o empenho, o trabalho e a luta que foi feita para a mudança naquele momento, como é que você avalia hoje a questão da educação no Brasil e em Minas Gerais? Que avaliação você faz, que sugestões, que recomendações teria para o enfrentamento dos problemas que continuam a nos desafiar? Como você está vendo isso?

Neidson: Bom, essa é uma pergunta que tem uma complexidade muito grande, porque os grandes problemas colocados pela educação na década de 1980 não são os grandes problemas colocados nesta virada de século e de milênio... Temos de lembrar o seguinte: na década de 1980 tínhamos ainda uma visão de um país industrial e uma visão de nacionalismo um tanto quanto arraigada. As nossas próprias idéias de transformação eram para a criação de uma sociedade avançada, moderna, e os problemas educacionais estavam todos ligados àquela concepção de que a escola, ou as atividades típicas da escola, eram responsáveis pela formação integral do ser humano. Essa é uma visão que predomina no mundo ocidental desde, talvez, a Revolução Francesa. É ela que generaliza, universaliza a educação escolar, e com isto há uma enorme confusão entre educação escolar e educação. Naquele momento, a nossa visão era de educação escolar, quer dizer, os meus livros tratam de educação escolar como se fossem toda a educação. Com isto, os problemas eram problemas relativos à escola, eram problemas de natureza pedagógica, de natureza e de concepção de educação escolar, de fins e função da educação escolar. Uma das discussões que mais circularam naquele momento foi sobre a função social da escola; a questão da formação da cidadania. Discutíamos o que era essa formação do cidadão através da escola. Alguns diziam que era a formação do sujeito crítico; outros diziam que era a formação do sujeito competente... porque só o sujeito competente poderia ser crítico; outros diziam que era a formação do sujeito engajado e não alienado. Enfim, havia várias idéias, e o eixo em torno do qual essas idéias giravam era a questão da educação escolar. Atualmente a coisa muda um pouco de configuração, pelo menos do ponto de vista teórico. Por quê? Porque neste momento se começa a debater que a educação é um processo de formação humana. Que é essa formação humana? De repente, começamos a descobrir – não de repente; começamos a

retomar uma discussão que é milenar, mais do que milenar no campo da reflexão filosófica, no campo da reflexão antropológica – que o ser humano não nasce formado como ser humano; o indivíduo nasce segundo determinações próprias da natureza. Mas para viver, não vive na natureza; vive numa oposição, numa luta contra a natureza, vive no mundo da cultura, naquilo que é próprio do mundo da cultura... Por exemplo, não tenho possibilidades de viver humanamente no mundo da cultura se não for detentor de uma linguagem, a linguagem do ambiente social onde eu estou. Isto é, não há comunidade humana, conhecida no passado ou no presente, que não seja detentora da linguagem, da linguagem oral. Agora, ninguém nasce sabendo falar; é preciso aprender. E há outras linguagens decorrentes dessa linguagem oral e que todos são obrigados a dominar; como seres humanos, têm de aprendê-las. É muito importante que todos aprendam a linguagem escrita, mas nem todos vão aprendê-la; os níveis de aprendizado e de domínio dela serão diferenciados, o que não impede que o indivíduo viva; mas, se ele não falar, isso impede que ele viva no ambiente social. As pessoas têm de aprender comportamentos. Ninguém come as coisas de maneira natural; o ser humano tem de aprender como comer, como beber, como dormir, como sentar, como se vestir, como circular na vida social, as regras da vida social. Tudo aquilo que compõe o mundo cultural tem que ser aprendido. O que se está hoje discutindo no meio acadêmico é que o processo educativo é o processo dessa formação humana. Essa formação humana tem vários componentes, entre eles a aprendizagem dos conhecimentos, das habilidades, da história da humanidade, porque tenho de ser inserido no meu momento histórico. Então, os conhecimentos e habilidades que são próprios da escola e que em muitos momentos foram identificados como toda a educação, para mim hoje, é bastante claro que são apenas uma parte do processo educativo. Bom, mas então quem faz o restante da educação? Aí existe o nó górdio do momento atual. Quando examino a história da civilização, a tradição é que a geração mais velha educava a geração mais jovem, os pais cuidavam desse processo de inserção social, de domínio da linguagem, das regras básicas da vida cultural; a comunidade também fazia este papel, e outras instituições, como a igreja, como a legislação, cumpriam parte deste papel. O que percebemos no mundo moderno, no mundo contemporâneo, é que estas instituições tradicionais cada vez mais se afastam destas atividades normativas, desta disciplinação do indivíduo para a

vida social. E cada vez mais há uma expectativa de que a escola cumpra esta tarefa: os pais estão mandando as crianças mais cedo para a escola, as crianças estão permanecendo mais tempo na escola e cada vez mais se reivindica que nelas permaneçam por mais tempo durante o dia. Por quê?... Os pais não estão dando essa atividade formativa. Mas as crianças estão sendo formadas de maneira dispersa, desorganizada, inclusive de maneira contrária aos interesses da sociedade. Ficam na frente da televisão, ficam criando a imagem... porque todas as crianças gostam de imitar... Como ficam na frente da televisão o tempo todo, a imitação é exatamente aquilo que refletem: o homem mais forte, o mais violento, o mais larápio, aquele que engana o outro. Isto vai criando uma corrosão da formação, coisa que nós estamos assistindo neste momento. Então, o que ocorre? O processo educativo hoje está sendo desafiado a recolocar suas grandes questões. E quais são estas grandes questões? A primeira delas é que ele tem de cumprir uma atividade formativa, e não apenas repassar conhecimentos. Este me parece o grande problema, um grande desafio que está sendo colocado hoje, muito maior do que se vai haver mais carteiras ou menos carteiras, ou qual é o currículo ou não currículo, se as disciplinas vão se interrelacionar ou não, problemas típicos da atividade pedagógica da escola. O grande problema é: o que estamos chamando de educação? O que estamos chamando de ação educativa? Qual é o papel que a escola vai exercer nesta função educativa, e não apenas na função de distribuição de conhecimentos e formação de habilidades? A mim me parece que este é o grande desafio dos tempos contemporâneos. Isto é colocado pelos temas também da globalização; é, portanto, aquilo que era objetivo fundamental de “formar um cidadão consciente da sua pátria e dos valores nacionais”, na década de 1980. Hoje temos que formar o cidadão do mundo; quer dizer, formar um cidadão que não está comprometido com uma regionalização, com uma fronteira nacional... questão que tem de ser enfrentada pelos educadores. Hoje, todos nós, com a globalização, estamos interligados ao mundo inteiro. Como vamos pensar um cidadão que está ligado numa sociedade em rede, como diz o fantástico intelectual espanhol Manuel Castells, numa trilogia que publicou recentemente e está traduzida em português (uma das partes se chama *A sociedade em rede*; a outra, *Fim de milênio*; a terceira, *O poder das identidades*). Nessa trilogia ele analisa todo este fenômeno de final de século e de abertura para o próximo século, para o próximo milênio.

Pessoalmente, consideraria esses livros como os livros da década, aqueles que melhor colocam as grandes questões com as quais temos de nos haver. Castells não fala especificamente na educação; mas, como educador, ao ler este texto, digo que ele me traz grandes problemas para pensar os rumos da educação. Então, temos vários problemas para serem postos e analisados, e temos de saber lidar com estes problemas. Temos muitos desafios pela frente. De um lado, vejo com satisfação o maior número de crianças ingressando na escola e sua maior permanência na escola. Os governos estão muito felizes com isso, apresentando as estatísticas como se fossem resultado da sua preocupação com a educação. Não me importa que eles façam isso, mas isso não é resultado da preocupação deles com a educação. É resultado do sentimento coletivo mundial de que as pessoas têm que ser formadas para serem cidadãos do mundo; sem isso, estarão marginalizadas.

Nelma: Sem isso é impossível viver...

Neidson: Impossível viver como ser humano. E viver como ser humano é uma pressão que, independentemente do governo...

Nelma: Porque esse mergulho no mundo cultural é irrevogável...

Neidson: Eu não posso revogar a minha inserção no mundo cultural. É nesse sentido que a educação é um direito de todos, é um direito subjetivo, porque a ninguém pode ser negado o direito de ser gente. E não posso ser gente se não for inserido no mundo cultural. E para ser inserido no mundo cultural, dependo de aprendizado. Não posso fazer isso de maneira espontânea, nem o recebo por herança. Tenho de ser preparado para um mundo em contínua transformação, em contínua mudança. Tenho o direito de ser preparado para viver nesta situação, sem o que fico marginalizado. É nesse sentido que a sociedade vai pressionar cada vez mais por uma ampliação da escola. E por que ampliação da escola? Acho que a razão está aí: as forças tradicionais e educativas da sociedade não dão conta mais de fazer essa inserção. Quer dizer, os pais estão preocupados com seu emprego, com seu trabalho, com seu desemprego; a mãe, e mesmo os avós, não estão mais em casa, os filhos mais velhos não estão, as igrejas não têm mais papel educativo, a família não é mais uma unidade educativa, comunidade não existe mais, existe é ajuntamento... Portanto, as pessoas estão

desorientadas. E o que é educação? Vou lembrar uma frase de um filósofo alemão de quem gosto muito, Adorno. Ele diz: *A educação é o ato através do qual nós preparamos as crianças para se orientarem no mundo*. É isso que temos de fazer: ajudar as pessoas a se orientarem no mundo, se orientarem na vida.

Nelma: Neidson, eu lhe pediria para tecer algumas considerações em torno do pensamento de um filósofo que nos intriga muito: Walter Benjamin. Ele diz o seguinte: *Uma das principais responsabilidades do homem é revelar o esquecido, mostrar que o passado comportava outros futuros além deste que realmente aconteceu*.

Neidson: É uma expressão muito intrigante esta. Benjamin foi um filósofo que teve uma vida muito turbulenta e que morreu de maneira trágica; é bom que as pessoas que não conhecem sua história de vida possam conhecê-la. Ele tinha o grande desejo de ser professor universitário, nunca conseguiu, especialmente porque era judeu e viveu na Alemanha nazista. Não teve muito espaço e, além de tudo, era uma pessoa aparentemente muito desorganizada. Estabeleceu boas relações com outros intelectuais, muitos o aconselharam a fugir da Alemanha, mas ele não quis fugir. Quando tentou, já durante a guerra, a perseguição aos judeus era muito violenta. O interessante é que ele era de uma família muito bem posicionada, de uma família rica, mas sofria terrivelmente de doenças do pulmão, especialmente porque era um fumante inveterado. Durante sua fuga, uma das dificuldades era que ele tinha que atravessar as montanhas da Alemanha para a Espanha, tentando chegar a Portugal. De Portugal, pensava em fugir para os Estados Unidos, mas a perseguição foi tão grande que, no alto da montanha, ele acabou se suicidando. Mas foi um intelectual muito importante. Deixou obras bastante interessantes, e o que ele escreve tem muito a ver com a sua experiência de vida e a sua experiência intelectual. Voltando à expressão dele que você lembrou; ela é muito interessante. Em primeiro lugar, porque revela a dimensão racional que ele atribui a sua vida. Quando diz que o passado comportava outros futuros além daquele que realmente ocorreu, daquele que realmente aconteceu, significa, para mim, uma mensagem que ele nos está dando: não existe nada determinado na sociedade humana, não existe fatalismo, ninguém pode dizer: *Não, isto aconteceu porque tinha de ser assim...* Quer dizer, não há uma fatalidade. Dadas as circunstâncias da Alemanha, o nazismo tinha de

acontecer; e, dada a fragilidade do povo judeu, ele tinha que sofrer sob o nazismo e tinha de ser exterminado. Não havia como evitar o autoritarismo, não havia como evitar Auschwitz... Benjamin diz: não é verdade isto; o que ocorre na história é de responsabilidade humana, por isso eu posso encaminhar para uma direção ou para outra. E se eu encaminho para uma direção ou para outra, sou responsável por essa direção. Quais são os responsáveis pela tragédia do nazismo, pela tragédia da humanidade com o nazismo na Alemanha? É a própria humanidade. Os alemães aceitaram o nazismo, a Igreja aceitou o nazismo durante muito tempo, e por isso ele não vai dizer que isso é um fatalismo, tinha de acontecer. E por isso precisamos não esquecer da história; ou seja: há uma responsabilidade muito grande por parte dos intelectuais de estar sempre fazendo a memória, o levantamento, a herança da história... Na história temos coisas positivas e negativas; não podemos esquecer nenhuma delas. Não tem nada a ver com o fatalismo; isto é, não posso dizer que foi culpa dos deuses, nem que Deus determinou que fosse assim; nem foram os astros que disseram o que deveria acontecer. É uma construção humana. Benjamin nos diz que uma das principais responsabilidades do homem é revelar o esquecido; este homem de que está falando é aquele capaz de tecer considerações sobre esse passado. Ele podia até acrescentar que uma das principais responsabilidades do homem é não simplesmente revelar o passado, mas também construir o presente. Quer dizer, quando vou ao passado, trago à tona o esquecido, porque temos uma tendência de esquecer o que foi e desculpar o passado. Temos sempre a tendência de desculpar: *As pessoas não tinham a visão do que poderia ser...* Benjamin está querendo dizer que nós somos, que a humanidade é responsável pelo seu passado. Por quê? Porque o futuro poderia ter sido diferente; aquilo que aconteceu no futuro, ou que aquilo que aconteceu num passado, foi uma construção que tem repercussões no futuro deste passado, e as pessoas são responsáveis por isso. Vamos voltar ao Congresso Mineiro de Educação e à educação em Minas Gerais. Estamos falando do Congresso no futuro do Congresso. Ele aconteceu há 17 anos atrás e estamos vivendo, portanto, o futuro, aquilo que desenhamos naquele passado. Podemos verificar hoje o que aconteceu? O que foi desenhado no passado ocorreu? Podemos verificar que muitas coisas sim, muitas não; outras evoluíram por direções diferentes... mas não podemos simplesmente nos desculpar, dizendo: *Não, eu não tinha nada com isso, eu*

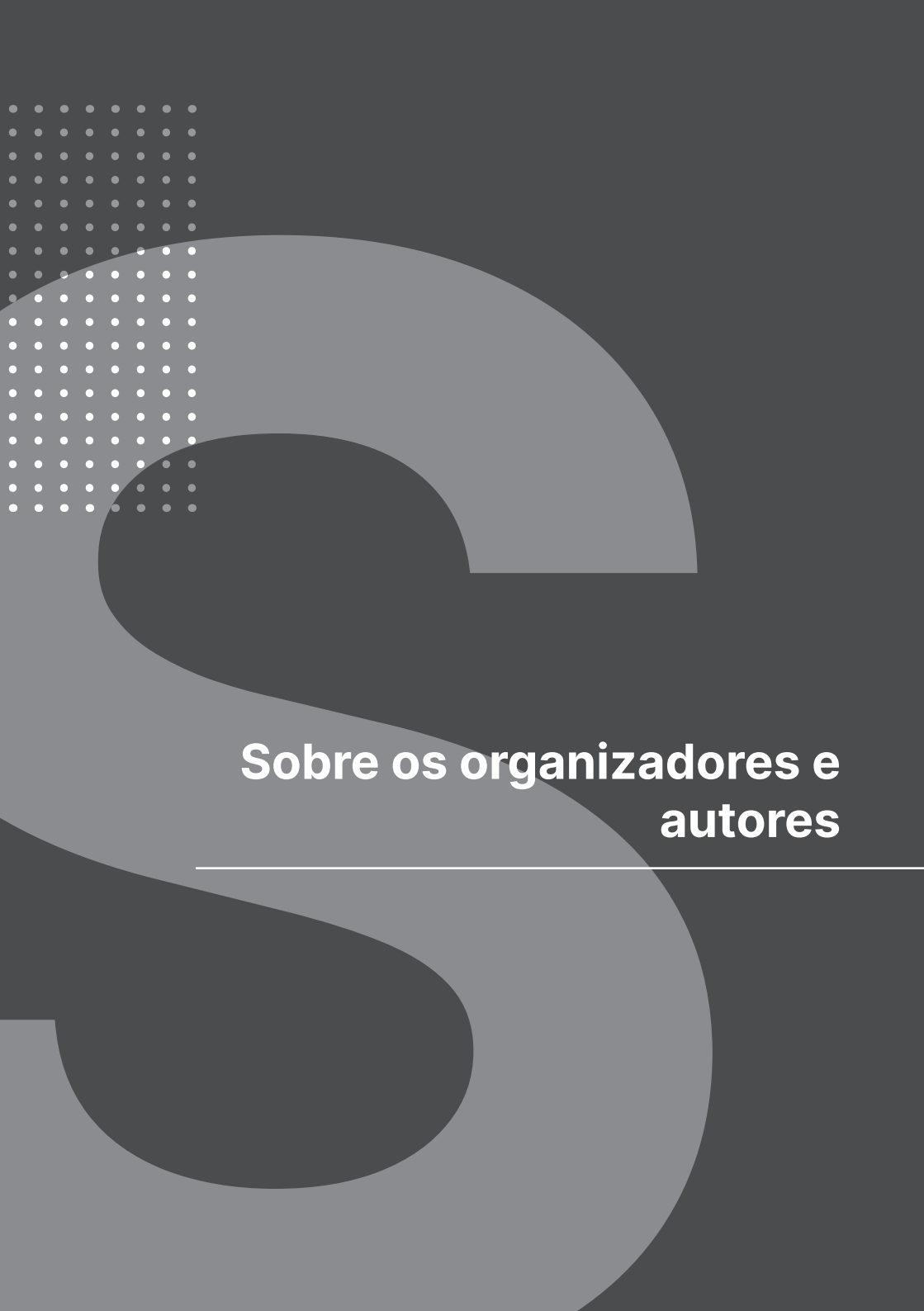
não tinha a visão plena do futuro. Não. Nós somos responsáveis pela situação que existe hoje, sim, para o bem ou para o mal. E temos de assumir essa responsabilidade, desvendar este passado até para permitir que assumamos também a responsabilidade a respeito do futuro que nós vamos deixar para as crianças de hoje. Temos de deixar para essas crianças também uma herança, porque o futuro delas poderá ser diferente. Nós podemos optar pela direção A, B, C ou D.

Nelma: Sabendo que a nossa ação é determinante.

Neidson: Sabendo que vamos dar direção a essas coisas. Porque não podemos depois dizer: *Ah! Deus não me deu a clareza disso, ou então as coisas aconteceram porque fatalmente tinham de acontecer.* Benjamin estava querendo tirar essa noção de fatalidade, porque ela desresponsabiliza os atores, os sujeitos. Não posso dizer hoje: *Ah! o governo brasileiro, infelizmente, coitado, ele tinha pensado uma coisa, mas foi obrigado a fazer outra porque as circunstâncias não permitiram que ele fizesse nada diferente.* Assim, ele estaria sendo desculpado pelos seus erros; para Benjamin, não está não! As pessoas optam por determinadas direções e têm de ser responsáveis por elas. Nós não podemos simplesmente esquecer e nem desculpar o passado. Temos de conhecê-lo, temos de julgá-lo; temos de tentar dar direção e assumir a responsabilidade. Queremos um país melhor ou não, uma educação melhor ou não; o que é que nós queremos do futuro, em termos de saber e assumir a responsabilidade a respeito disso no futuro.

Nelma: Neidson, agradecemos muito a sua presença aqui... no projeto de História Oral. Gostaríamos que você assumisse... o compromisso de estar aqui com a gente em outros momentos, para continuar esta conversa tão rica. Além do agradecimento, queremos dizer que consideramos esta entrevista uma homenagem a você: pelo seu passado, pelo futuro que ainda nos ajudará a clarear e pelo trabalho e desempenho que teve à frente da Superintendência Educacional. Sem dúvida, aquele momento foi muito rico e uma mola propulsora às competências e às capacidades que emergiram na casa, a partir daquela experiência. Então, obrigadíssima.

Neidson: Eu é que agradeço o convite, que para mim foi contraditório: foi uma alegria, mas foi também uma tensão ter participado desta entrevista. Uma alegria porque estou aqui rememorando; tensão porque me faz lembrar que também sou responsável pelo futuro daquele tempo, presente de hoje.



Sobre os organizadores e autores

Ana Maria de Oliveira Galvão

Graduada em Pedagogia, mestra e doutora em Educação. É Professora Titular da UFMG e Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Realizou estágio-sanduiche no Institut National de Recherche Pédagogique, na França, pós-doutorado no PPGH/UFPE e estágio sênior/CAPES na Northern Illinois University, Estados Unidos. Foi, ainda, investigadora visitante (CAPES) na FCSH/Universidade Nova de Lisboa, Portugal.

Andrea Moreno

Graduada em Educação Física (UERJ), mestra em Educação (PUC-Rio) e doutora em Educação (UNICAMP). Atualmente, é Diretora da Faculdade de Educação da UFMG e do CEDOC/FaE/UFMG.

Carlos Roberto Jamil Cury

Doutor em Educação pela PUC-SP (1977). É Professor Emérito da UFMG e Professor Honoris Causa da UFPR. Professor há 57 anos é, atualmente, professor adjunto da PUC Minas. Realizou estágio pós-doutoral junto à Faculdade de Direito USP, à Université de Paris (René Descartes, 1995) e à École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris (1998-1999) Foi Presidente da CAPES (2003) e membro do CNE (1996-2004).

Eliane Marta Teixeira Lopes

Mestra e doutora em Educação, Professora Titular e Emérita da UFMG. Pesquisadora das áreas de história da educação e psicanálise e educação, é autora e coorganizadora de alguns livros, como: *500 anos de educação no Brasil* (Autêntica, 2000); *Da Sagrada Missão Pedagógica* (Autêntica, 2017); *Constança Guimarães-Cartas* (Quixote+Do, 2022).

Jáima Pinheiro de Oliveira

Mestra em Educação Especial, doutora em Educação e professora da FaE/UFMG. É membro da Rede Internacional de Pesquisa Diferença Inclusão e Educação (CAPES-PrInt-UNESP), na qual mantém atividades com a Universidade do Minho (Portugal) e com a University of Worcester (Inglaterra, Reino Unido). Atualmente é Vice-Coordenadora no PPGE: conhecimento e inclusão social da FaE-UFMG.

Leôncio Soares

Mestre e doutor em Educação e Professor Titular da UFMG. Professor/Investigador Visitante na UFPE e na Universidade de Lisboa (CAPES), realizou Pós-doutoramento na UFF (CNPq), na Northern Illinois University (CAPES) e na UFPB. Pesquisa e publica na área da Educação, com ênfase na Educação de Jovens e Adultos, abordando a história e a política educacional, a formação docente e os sujeitos da EJA.

Luciano Mendes de Faria Filho

Graduado em Pedagogia, mestre e doutor em Educação, e Professor Titular na UFMG. Participa das Equipes do Portal do Bicentenário e do Portal de Livros Abertos da FaE-UFMG e realiza pesquisas sobre a educação no pensamento social brasileiro. Publicou, entre outros, *Uma brasileira para a América Hispânica* (Paco, 2021) e *O corpo do tempo* (Penalux, 2023).

Luiz Antônio Cunha

Sociólogo, mestre em Educação (PUC-Rio) e doutor em Educação (PUC-SP, 1980). Atuou em várias instituições de ensino superior desde 1969. Aposentado da UFRJ em 2013, recebeu desta o título de Professor Emérito. Desde 2006, dedica-se à pesquisa sobre a socialização política-ideológica.

Luiz Paulo Ribeiro

Psicólogo, mestre em Promoção da Saúde e Prevenção da Violência pela Faculdade de Medicina da UFMG, doutor em Educação pela FaE/UFMG e Professor Adjunto da FaE/UFMG. Realizou residência pós-doutoral, estudando as correlações entre identidade e representações sociais e, atualmente, é Coordenador do PPGE: conhecimento e inclusão social da FaE/UFMG.

Nelma Marçal Fonseca

Pedagoga, mestra e doutora em Educação pela FaE/UFMG. Analista Educacional aposentada na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Trabalhou com o Prof. Neidson Rodrigues na SEE MG e compôs a equipe organizadora do 1º Congresso Mineiro de Educação, um marco para a educação mineira e brasileira à época.

A Editora Selo FaE acolhe textos de professores, estudantes, egressos e técnico-administrativos da Faculdade de Educação, especialmente aqueles produzidos no âmbito das atividades acadêmicas.

Este livro foi publicado com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) – Processo APQ-04927-23.

A presente edição foi composta em caracteres Impact, Lora e Inter.

Edital 2023/2 – Coletâneas

