

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**JOEL MARTINS: o tempo vivido entre o mundo e a
experiência**

SÃO PAULO

2011

LIS ANGELIS PADILHA DE MENEZES

JOEL MARTINS: o tempo vivido entre o mundo e a experiência

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Paolo Nosella

UNINOVE

São Paulo

2011

Menezes, Lis Angelis Padilha de.

Joel Martins: o tempo vivido entre o mundo e a experiência. / Lis Angelis Padilha de Menezes. 2011.

161 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2011.

Orientador (a): Prof. Dr. Paolo Nosella.

1. Joel Martins. 2. Educação Brasileira. 3. Fenomenologia.
4. Existencialismo. 5. Marxismo.
- I. Nosella, Paolo.

CDU 37

LIS ANGELIS PADILHA DE MENEZES

JOEL MARTINS: o tempo vivido entre o mundo e a experiência

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho, aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes membros:

Prof. Dr. Paolo Nosella
UNINOVE/SP
Orientador

Prof^a. Dr^a. Roseli Esquerdo Lopes
UFSCAR/SP
Avaliadora Convidada

Prof. Dr. Antônio Joaquim Severino
UNINOVE/SP
Avaliador do Programa

Prof^a. Dr^a. Ester Buffa
UNINOVE/SP
Avaliadora suplente do Programa

Nota: _____ (_____)

São Paulo, 31 de agosto de 2011.

"A natureza da expectativa de uma universalidade para o futuro será aquela de um crescimento em diferentes direções".

Joel Martins

Ao Professor Paolo Nosella minha admiração e dedicatória.

À minha família e amigos que me acompanharam nesta caminhada,

À Universidade Nove de Julho que apoiou, por meio de bolsa de estudos, esta pesquisa,

Aos professores entrevistados, Antonio Severino, Dermeval Saviani e Paolo Nosella,
que gentilmente contribuíram com seus depoimentos,

Aos Professores da banca examinadora, Roseli Lopes, Antônio Severino, Ester Buffa
pelos acréscimos significativos a esse estudo,

Ao Diretor do Centro Universitário Anhanguera de São Paulo, Prof. Elwyn Correia e
ao Coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Nove
de Julho, Prof. Denys Marsiglia pelo apoio incondicional,

Aos Professores Charles Mascena e Daniel Aguiar pela alegria do encontro,

Meus agradecimentos.

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS	9
RESUMO	11
ABSTRACT	12
INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 3 – PENSAMENTO	49
3.1 Fenomenologia e marxismo	51
3.2 Existencialismo e marxismo	57
3.3 Concepção filosófica-educacional	62
3.4 Pesquisa qualitativa e método fenomenológico	68
CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS	78
ANEXOS	81
Anexo 1 . Entrevista de Joel Martins concedida a Ester Buffa e Paolo Nosella em 1985.....	82
Anexo 2. Entrevista de Joel Martins concedida a Sônia Aparecida Ignácio Silva em 1991.....	121
Anexo 3. Dissertações e teses orientadas por Joel Martins – 1971 a 1993	157

LISTA DE SIGLAS

AI 5 - Ato Institucional 5

APAE - Associação de Pais e Amigos do Excepcional

APAE - Associação de Pais e Amigos do Excepcional

CAICE - Comissão de Avaliação Institucional do Centro de Educação

CEI - Centro de Educação Infantil

EDUC - Editora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

EUA - Estado Unidos da América

FAPERGS - Fundação de Amparo a Pesquisa do Rio Grande do Sul

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

OEA - Organização dos Estados Americanos

PMSP - Prefeitura Municipal de São Paulo

PPGE - Programa de Pós-graduação em Educação

PUC-SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SAS - Secretaria de Assistência Social

SBPQ - Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativos

SEADS - Secretaria Estadual de Assistência e Desenvolvimento Social

SME - Secretaria Municipal de Educação

UFMS - Universidade Federal de Santa Maria

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura

UNESP - Universidade do Estado de São Paulo

UNICAMP - Universidade de Campinas

UNIMEP - Universidade Metodista de Piracicaba

UNINOVE - Universidade Nove de Julho

USAID - United States Agency for International Development

RESUMO

MENEZES, Lis Angelis Padilha de. Joel Martins: o tempo vivido entre o mundo e a experiência. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2011.

O presente trabalho objetiva investigar a articulação convergente entre três escolas filosóficas - fenomenologia, existencialismo e marxismo, pelo olhar de Joel Martins. Aprender como lidou com essa questão e, principalmente, identificar as soluções por ele encontradas. Nessa oportunidade, o pensamento filosófico de Joel se constitui em objeto de estudo onde se objetiva responder à seguinte indagação: “É possível estabelecer uma convergência entre marxismo e fenomenologia conforme afirmou Joel Martins? A hipótese desta pesquisa considera que, diante da singularidade entre fenomenologia e marxismo, é possível uma convergência, porém com respeito a suas matrizes filosóficas. Este estudo colheu dados a partir da pesquisa bibliográfica e levantamento de depoimentos. Três educadores brasileiros, que conviveram com Joel Martins, posicionaram-se frente à indagação proposta. A vida de Joel é apresentada por meio de estudo contextualizado sobre sua infância e juventude, formação e atuação profissional, contribuições para a pós-graduação no Brasil, honras e homenagens por ele recebidas, principais obras e testemunhos de pessoas que conviveram com ele. Por meio de aproximação indireta ao pensamento de Joel são apresentados depoimentos de três educadores: Prof. Dr. Antônio Joaquim Severino, Prof. Dr. Dermeval Saviani e Prof. Dr. Paolo Nosella, ambos contextualizam e formalizam o problema investigado. Com base nos textos de Joel Martins, investiga-se como ele trata a fenomenologia, o existencialismo, o marxismo, a educação, a pesquisa qualitativa e o método fenomenológico. Dessa forma, destaco a verificação de minha hipótese de pesquisa. Em outras palavras, como de fato Joel não possuía um código teórico fechado, pronto e acabado para analisar o homem e a educação brasileira. A fenomenologia, juntamente com contribuições de outras escolas, inclusive a marxista, se apresenta para ele como um elemento bastante fecundo para essa análise.

Palavras-chave: Joel Martins, Educação Brasileira, Fenomenologia, Existencialismo, Marxismo.

ABSTRACT

MENEZES, Lis Angelis Padilha de. Joel Martins: Time between the world and the experience. Dissertation (Post-graduation program in education). Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2011

This work aims at investigating the convergent articulation between three philosophical schools – phenomenology, existentialism and marxism, through the eye of Joel Martins, learning how he dealt with such issue and, mainly, pointing out the solutions encountered by himself. At that opportunity, Joel's philosophical thought became the object of study which demands the objective of answering the following query: "Is it possible to establish a convergence between marxism and phenomenology according to Joel Martins' affirmation?" The hypothesis of this research considers that, before the singularity between phenomenology and marxism, a convergence is possible, with respect to its philosophical roots. This study collected data from bibliographical research and statements given. Three Brazilian educators, who lived with Joel Martins, gave their statements regarding the mentioned query. Joel's life is presented through a contextualized study of his childhood and youth, educational background and professional career, contributions to the post-graduation programs in Brazil, honors and acknowledgements received by him, mains works and testimonial statements from people who lived with him. Through this indirect closure to Joel's thought, there are present in this work three detailed statements from three educators: Prof. Dr. Antônio Joaquim Severino, Prof. Dr. Dermeval Saviani and Prof. Dr. Paolo Nosella, all of them contextualized and formalized the investigated problem. Based on Joel Martins' texts, it is investigated the way he sees phenomenology, existentialism, marxism, education, qualitative research and the phenomenological method. This way, it is possible to highlight the analysis of my research's hypothesis. In other words, the fact that Joel did not possess a squared theoretical code ready and completed to analyze man and Brazilian education. Phenomenology, together with contributions from other schools of thoughts, including marxism, makes it possible for Joel as a very rich element for this analysis.

Key words: Joel Martins, Brazilian education, Phenomenology, Existentialism, Marxism.

INTRODUÇÃO

A crença de que a educação representa a possibilidade de crescimento e pertencimento do homem, de um povo e de uma nação provém das palavras, atitudes e poiésis de um índio velho de pouco ensino, meu pai. Sua simplicidade e sapiência souberam fazer em mim florescer o desejo de estudar a educação. Contava-me, por meio de leituras, esculturas, metáforas e lendas, que o homem é o resultado de suas escolhas. Nunca leu Sartre, Marx e muito menos Joel Martins, gostava de Platão, da filosofia, da arte, da música, do vinho, da poesia e reconhecia o poder da emancipação intelectual na vida do homem.

Creio que a historicidade, a afetividade, a cognição, a sociedade e a liberdade convivem com o homem como parte de suas escolhas, as quais em alguns momentos se aproximam e em outros se distanciam. Nesse misto saudável entre aproximação e distanciamento, me apresento aqui tentando de maneira simples contar ao leitor quem sou, de onde vim e que ventos sopraram para me trazer aqui.

Nasci em Santa Maria, cidade universitária localizada no coração do Rio Grande do Sul. Minha formação na educação básica deu-se em três distintas escolas: escola franciscana, escola politécnica estadual e escola metodista. Cada uma com um método de ensino-aprendizagem, currículo, avaliação, corpo docente, discente e filosofia diferenciadas. Não conversavam entre si, ao contrário, cada uma achava que possuía o melhor método de ensino.

Aos vinte anos de idade, em março de 1996, ingressei no curso de Educação Especial - área de Deficiência Intelectual - na Universidade Federal de Santa Maria/UFSM/RS. Lembro-me de que muitas pessoas me perguntavam: Por que educação especial? Por que você não faz pedagogia? Na verdade, a educação, desde cedo, me fascinava, mas eu queria estudar esse “outro” da aprendizagem, esse sujeito que “não aprende” e ninguém quer ensinar, muito menos olhar. Esse mesmo, que frequentava a classe especial como uma eterna primeira série, o qual tinha seu horário de recreio diferenciado dos demais e a sua classe ficava sempre, sempre no lugar mais escondido da escola. Por que Educação Especial? Talvez porque, na pedagogia, eram seres invisíveis...

Entusiasmada por pesquisar o sujeito para além de sua cognição, me dediquei ao curso. Gostava de estudar as bases neurológicas, psicológicas, cognitivas e sociais da aprendizagem. O curso era integral, manhã e tarde, e a pesquisa científica fazia parte de minha formação e do meu ideal. Logo no decorrer do 3º semestre do curso, por meio de processo seletivo, fui selecionada para atuar enquanto monitora da disciplina de metodologia científica. Essa experiência, na qual permaneci até dezembro de 1999, me permitiu, dentre outras aprendizagens compreender que produzir ciência e/ou conhecimento, implica investir em pesquisas científicas, fruto de observação, indagação e esforço que contribuem para a evolução do conhecimento da humanidade.

Particpei também da Comissão de Avaliação Institucional do Centro de Educação/CAICE/UFSM, de inúmeros projetos de pesquisa e extensão como bolsista da Fundação de Amparo a Pesquisa do Rio Grande do Sul/FAPERGS, participei, apresentei e publiquei trabalhos em diversos eventos científicos. E após concluir minha graduação, em fevereiro de 2000, ingressei na pós-graduação/*Lato Sensu* na mesma universidade.

Esse universo de estudos, descobertas, aprendizagens, encontros e certezas me fizeram perceber que ensinar exige, conforme FREIRE (1996), pesquisa, criticidade, estética, ética, bom senso, humildade, tolerância, ideologia e principalmente alegria, esperança, comprometimento e **disponibilidade para o diálogo**. [grifo nosso]

No entanto, nesse mesmo espaço acadêmico no qual aprendi que educação não é um privilégio, mas sim um despertar de consciência. Percebi que num mesmo espaço educativo existem certos fetiches filosóficos, ideológicos, epistemológicos os quais além de não conversarem entre si, se agriem, se rotulam inviabilizando qualquer disponibilidade para o diálogo.

Em maio de 2001, após ter concluído minha graduação e primeira pós-graduação, vim para São Paulo, com o objetivo de continuar meus estudos e ampliar meu universo profissional. Como expressa letra da canção de Caetano Veloso:

[...] E quem vende outro sonho feliz de cidade
Aprende depressa a chamar-te de realidade
Porque és o avesso do avesso do avesso do avesso
Do povo oprimido nas filas, nas vilas, favelas
Da força da grana que ergue e destrói coisas belas
Da feia fumaça que sobe, apagando as estrelas

Eu vejo surgir teus poetas de campos, espaços
Tuas oficinas de florestas, teus deuses da chuva[...]
(Sampa, Caetano Veloso, 1978)

Ao chegar a São Paulo, por meio de concurso público, trabalhei inicialmente como coordenadora pedagógica na Secretaria de Educação do Município de São Paulo/Diretoria de Ensino Freguesia do Ó. Tive isso como uma rica experiência, acompanhei, junto à equipe de supervisão dessa diretoria, a mudança intersecretarial dos Centros de Educação Infantil/CEI para a Secretaria de Educação/SME, pois até dezembro de 2001 os CEIs eram responsabilidade da Secretaria de Assistência Social/SAS. Supervisionei unidades de ensino localizadas em bairros, vilas e favelas, também quase invisíveis... abandonados pela educação. Nesses momentos, lembrava das palavras de Paulo Freire a me dizerem, constantemente, que um outro mundo é possível...

Em decorrência do trabalho realizado, fui convidada a prestar serviços de consultoria técnica educacional para Secretaria de Educação do Município de Santo André. O trabalho objetivava não só contribuir com a formação dos gestores em favor da inclusão escolar do aluno/a com deficiência intelectual na rede regular de ensino, como também de crianças e adolescentes que viviam em situação de abrigo.

Durante esse período aprimorei minha formação com o Curso de Pós-graduação/*Lato Sensu* em Psicopedagogia Clínica e Institucional no Instituto *Sedes Sapientiae*/SP. Estudei o sujeito da aprendizagem à luz da epistemologia convergente, que compreende a intersecção de três escolas: escola psicanalítica, escola da psicologia social e a escola psicogenética, as quais conversam entre si.

Consequentemente recebi o convite para assumir a coordenação do Curso de Aperfeiçoamento em Deficiência Intelectual e Educação Inclusiva do Instituto APAE de São Paulo. Momento o qual posso adjetivar como: espaço de encontros. Trabalhei na coordenação de projetos, consultorias, organização de eventos, colóquios, cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização para produzir e difundir conhecimentos em favor da pessoa com deficiência intelectual e de suas infinitas possibilidades de ser e de estar no mundo.

Em abril de 2006, assumi a coordenação do Programa Alô VIDA, serviço de escuta, orientação e encaminhamento para casos de violência, deficiência e adoção no

território nacional, conduzido pela Fundação Orsa. Esse programa foi assumido como política pública pela Secretaria Estadual de Assistência Social/SEADS do estado de São Paulo no ano de 2008. Tal experiência colocou-me diante da perplexidade do ser humano.

A seguir, recebi convite de algumas Instituições de Ensino Superior para trabalhar como docente em cursos de pós-graduação/*Lato Sensu* em Educação Especial e Psicopedagogia. Mediante essa experiência posso afirmar que, lamentavelmente, a pós-graduação/*Lato Sensu* no Brasil precisa ser solidificada e tratada com o mesmo respeito, seriedade e dignidade dos programas de Graduação e *Stricto Sensu*.

Atualmente, permaneço trabalhando no ensino superior, hoje como coordenadora pedagógica e docente dos programas de graduação e pós-graduação do Centro Universitário Anhanguera de São Paulo – Unidade Brigadeiro. E posso dizer que foi em meio a tantas atribuições e compromissos, que estou aprendendo a dialogar com o espírito do tempo, não mais como *Cronos*, mas sim como *Kairós*, que representa um tempo de possibilidades, pertencimento e aprendizado.

Meu ingresso no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Nove de Julho/UNINOVE deu-se no ano de 2009. Meu estudo é sobre possibilidades... Possibilidades de ser, estar e pensar o homem-mundo na sua dialogicidade com o tempo e com ele mesmo. Estudar a vida e pensamento de Joel Martins representa a possibilidade de um pensar filosófico sobre educação. O interesse por esse estudo parte de tudo isso que consegui escrever até agora e tudo aquilo que está em mim. Minha caminhada, minhas crenças, minha área de atuação, conhecimento e diálogos com meu orientador, Prof. Dr. Paolo Nosella. Tenho como lembrança uma tarde de orientação na qual Nosella me apresentou a íntegra de uma entrevista que realizou com o Prof. Joel Martins em 1985 (Anexo 1), e aconselhou-me: *converse com Joel e escute o que ele está dizendo*. Por que recebi com tanto entusiasmo a sugestão de Nosella? Certamente, Joel me tocou intelectualmente e emocionalmente. Com seu entusiasmo, crença e respeito pela educação. Sua maneira de perceber o homem, não como um sujeito multifacetado, mas pelo binômio homem-mundo que se sustenta em sua historicidade, subjetividade e devir. Identifiquei-me com o pensamento, sensibilidade e ousadia de Joel. Um educador brasileiro que se posicionava contra as camisetas partidárias, os fetiches de escolas marxistas, existencialistas, estruturalistas, fenomenológicas, gestaltianas, cognitivistas dentre outras. Realmente me senti entusiasmada em estudar o

pensamento de Joel Martins, pois também acredito que tanto a educação quanto o homem devem ser compreendidos por uma ontologia fundada no sujeito. Um sujeito que também é um ser histórico, social, psíquico, biológico, cognitivo e livre. Que pensa, sente e interage ao mesmo tempo. Sem dúvida, minha identidade profissional, filosófica, pedagógica e cultural não só conversam com Joel Martins, como também concretizam-se nesse estudo.

Meu estudo, portanto, objetiva investigar a articulação convergente entre três escolas filosóficas - fenomenologia, existencialismo e marxismo, pelo olhar de Joel Martins. Não pretendo discutir o problema dessa possível articulação filosófica, mas apreender como Joel lidou com essa questão e principalmente identificar as soluções por ele encontradas.

Em levantamento bibliográfico, constatamos que questões referentes à vida e atividades educativas-acadêmicas de Joel Martins, especificamente com a solidificação dos programas de pós-graduação no Brasil, foram estudadas e publicizadas por poucos pesquisadores, dentre estes podemos citar: LIMA(2001), SAVIANI(2005), BUFFA e NOSELLA (1997), BICUDO e ESPÓSTIO (2002). Contudo, sobre a possibilidade da intersecção ou convergência entre fenomenologia e marxismo não encontramos nenhuma publicação.

Cabe registrar que essa possibilidade foi apresentada por Joel Martins em entrevista¹ concedida à Ester Buffa e Paolo Nosella em 1985 (Anexo 1) e em depoimento apresentado na tese de doutorado de Sonia Aparecida Ignácio da Silva em 1993 (Anexo 2). Em ambos, Joel teceu alguns comentários assegurando que havia acabado de escrever um artigo sobre como fazer as convergências entre Marxismo e fenomenologia, no entanto esse artigo não foi encontrado. Movida pelo desejo em pesquisar, aprender e compreender o problema, inicialmente, apresentado por Joel, me

¹ Consta no relatório de pesquisa elaborado por estes professores e entregue ao CNPQ. Este relato deu origem ao livro – Educação Negada: Introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea (1997) que traz excertos deste e de outras entrevistas realizadas com renomados intelectuais brasileiros.

propus a pesquisar em seu pensamento, a ocorrência da articulação entre fenomenologia e marxismo.

Assim, o pensamento de Joel Martins representa meu objeto de estudo. Vislumbro responder à seguinte indagação: O Professor Joel Martins numa entrevista em 1985 afirmou: *“Hoje mesmo me chamaram de fenomenólogo. Podem falar. Acontece que algumas vezes faço fenomenologia do meu jeito. Já não estou mais na fenomenologia clássica. Meu maior problema é fenomenologia e marxismo.”* (MARTINS apud BUFFA e NOSELLA, 1997: 20) o que Joel Martins queria dizer com isso? Que sentido teria uma intersecção entre fenomenologia e marxismo?

A hipótese desta pesquisa considera que, diante da singularidade entre fenomenologia e marxismo, é possível uma convergência respeitando suas matrizes filosóficas.

Este estudo colheu dados a partir da pesquisa bibliográfica. Busquei em livros, artigos, depoimentos, teses e dissertações, dados sobre a vida, obras e pensamento de Joel Martins. Para SEVERINO (2007: 122) a pesquisa bibliográfica é “aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores [...]. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados e devidamente registrados.”

Houve também um levantamento de depoimentos. Três educadores brasileiros que conviveram com Joel Martins posicionaram-se frente ao objeto estudado. A escolha deste universo se justifica pela acessibilidade e disponibilidade de contribuírem para esse estudo. Cabe ressaltar que os entrevistados manifestaram interesse e permissão formal para sua participação na pesquisa por meio de Carta Convite

Esse estudo foi organizado em três capítulos.

No Capítulo 1, um estudo contextualizado sobre a vida e obra de Joel Martins a partir de sua trajetória biográfica. Recortes reordenados por meio de revisão bibliográfica realizada em diversas publicações notadamente as de SAVIANI (2005), LIMA (2001), BUFFA e NOSELLA (1997) BICUDO e ESPÓSITO (2002), as quais trazem relevantes registros sobre sua infância e juventude, formação e atuação profissional, contribuições para a pós-graduação no Brasil, honras e homenagens recebidas, suas principais obras e os testemunhos de pessoas que conviveram com ele.

No Capítulo 2, por meio de uma aproximação indireta com o pensamento de Joel Martins apresento o depoimento de três educadores entrevistados, Prof. Dr. Antônio Joaquim Severino, Prof. Dr. Dermeval Saviani e Prof. Dr. Paolo Nosella, os quais contextualizam e formalizam o problema apresentado.

O capítulo 3 foi organizado com base nos textos de Joel Martins, momento em que apresento ao leitor como Joel trata a fenomenologia, o existencialismo, o marxismo, a educação, a pesquisa qualitativa e o método fenomenológico.

Nas considerações finais, destaco a verificação de minha hipótese de pesquisa. Em outras palavras, como de fato Martins não possuía um código teórico fechado, pronto e acabado para analisar o homem e a educação brasileira. A fenomenologia, juntamente com contribuições de outras escolas, inclusive a marxista, se apresenta para ele como um elemento bastante fecundo para essa análise.

3.1 Os depoimentos

Os depoimentos foram coletados por meio de carta convite. Cada depoente posicionou-se respondendo à seguinte carta:

Prezado Professor,

É com satisfação que venho contatá-lo, para obter sua colaboração em minha pesquisa de Mestrado em Educação/ UNINOVE. A pesquisa é sobre a **Vida e pensamento do educador Joel Martins**. Um seu breve depoimento, por escrito ou oral, conforme sua escolha representará para mim uma grande contribuição.

O Professor Joel Martins numa entrevista de 1997, disse: *“Hoje mesmo me chamaram de fenomenólogo. Podem falar. Acontece que algumas vezes faço fenomenologia do meu jeito. Já não estou mais na fenomenologia clássica. Meu maior problema é fenomenologia e marxismo.”* (Buffa e Nosella, 1997: 12)

A partir de seu conhecimento pessoal sobre Joel, faça um comentário a essa afirmação. Se necessário, acrescente outras observações.

O que ele queria dizer com isso?

Que sentido teria uma intersecção entre fenomenologia e marxismo?

Aproveito a oportunidade para manifestar votos de elevada estima.

Grata

Lis Angelis Padilha de Menezes

(11)9602 6565

lis_angelis@yahoo.com.br

São Paulo, 11 de novembro de 2010.

Seguem os depoimentos e uma breve apresentação de cada entrevistado.

3.1.1 Paolo Nosella²

O depoimento do professor Paolo Nosella foi gravado na sala do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Nove de Julho/PPGE. Embora sendo orientador desta pesquisa, seu depoimento torna-se significativo pelo relacionamento que teve com Joel Martins.

Para Nosella, os educadores brasileiros necessitam ser mais estudados, pois escreveram nossa educação muitas vezes aceita outras negada, não pesquisada, nem encontrada, Joel Martins é um deles. Além de ser um educador defensor da subjetividade humana, é nas palavras de Nosella o “criador de uma sólida estrutura de pós-graduação no Brasil.”

Em seu depoimento, Nosella ressalta, inicialmente, que todo pensamento filosófico é fruto de um momento histórico. Pondera que devemos considerar inicialmente o momento histórico, econômico e político em que esta afirmação surgiu. Apresenta, ainda, seu posicionamento sobre as particularidades e distanciamentos de cada concepção. Considera que a fusão entre ambas não é aconselhável, visto que o idealismo da fenomenologia vai de encontro ao materialismo. Contudo, defende que cada corrente, preservando suas matrizes metodológicas e epistemológicas poderia beneficiar-se se houvesse uma intersecção, especificamente no que se refere às

² Nasceu na Itália (1942), onde se licenciou em Filosofia. Em 1967, veio ao Brasil, para trabalhar em educação popular, no Estado do Espírito Santo, criando as primeiras Escolas da Família Agrícola (EFAs) da Pedagogia da Alternância. Revalidou o curso de Filosofia na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), colando grau no ano de 1971. No ano seguinte, na mesma Instituição, colou grau de Bacharel em Teologia. Fez Mestrado e Doutorado em Filosofia da Educação na PUC/SP, respectivamente, nos anos de 1977 e 1981. Professor Titular em Filosofia da Educação na Universidade Federal de São Carlos/SP, onde trabalhou desde 1979 nos cursos de Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Fundamentos da Educação. Hoje integra o corpo docente do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Nove de Julho de São Paulo (UNINOVE). Fonte: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4783524P9>

contribuições da subjetividade humana, defendidas por Joel e demais intelectuais da fenomenologia-existencial.

Segue na íntegra a transcrição do depoimento de Paolo Nosella.

Eu parto do pressuposto que as idéias filosóficas, mesmo as novas idéias filosóficas, não caem do céu, não são arbitrárias. Nem são apenas frutos de genialidades individuais que, independente do momento histórico, inventam novas idéias.

As novas idéias são frutos históricos das necessidades que os homens têm. Nesse sentido, acho que tanto a fenomenologia como o existencialismo surgiram porque a humanidade sentia necessidade de dar maior destaque à subjetividade humana, à liberdade humana.

Isso se explica até porque, mesmo permanecendo o marxismo o horizonte filosófico do século XX, havia nele, no marxismo, algumas incrustações de caráter determinista, positivista, cientificista, materialista no sentido empírico-fisicista dos termos.

Portanto, nem todos os fenomenólogos, nem todos os existencialistas, ao destacarem a importância do sujeito, da liberdade humana individual pretendiam ir de encontro às utopias marxistas. Pretendiam apenas colaborar no sentido de ampliar a visão e contribuir na sensibilização filosófica quanto à subjetividade humana.

Sartre, por exemplo, tinha muitas razões para se preocupar com isso, até porque essas incrustações cientificistas ou incrustações positivistas, se refletiram inclusive no âmbito do exercício do poder político. Pensando em Stalin, já sabemos o que isso significa. É essa a preocupação de Joel Martins quando diz: “meu maior problema é fenomenologia e marxismo”, ele pretende resguardar o humanismo de Marx do autoritarismo de Stalinismo. Quando ele fala: “hoje mesmo me chamaram de fenomenólogo” acho que está se queixando de um certo ideologismo exacerbado dos anos 80 -90, num certo ambiente, talvez na PUC, alguns grupos se embandeiraram com o marxismo. De fato, a expressão: “me chamaram de fenomenólogo” tem um sentimento pejorativo, de estigma, como se o estivessem xingando. Ele quer dizer que isso não lhe interessa, ele passa por cima.

Eu concordo com ele, pois não concordo com este estigma, com a censura que se faz das outras vertentes filosóficas que não a própria. Até porque eu me inscrevo no âmbito da teoria marxista do socialismo investigativo, não tanto do socialismo científico e doutrinário e tão pouco do socialismo utópico da primeira metade do século XIX. Por socialismo investigativo, claro, me refiro a Gramsci, Vygotsky e o grupo do Departamento de Psicologia de Moscou que fizeram de Marx um mestre de método e não de doutrina. Eu entendo que o socialismo é um método de investigação e não um rol de afirmações. É um método que não recusa contribuições oriundas de outras matrizes metodológicas. Não sei se estas matrizes metodológicas podem se fundir com o método marxista. Acho que não, pois a matriz fenomenológica me parece bastante idealista. Essa fusão não é possível, nem aconselhável. Mas acho que cada teoria,

permanecendo ortodoxa na sua matriz metodológica ou epistemológica, pode e deve absorver contribuições temáticas de outras matrizes.

Nesse sentido, a absorção que o marxismo investigativo faz o que diz respeito à fenomenologia e ao existencialismo é assumir a importância da subjetividade humana. Trago inclusive um exemplo. Neste momento se discute bastante o problema do ensino médio. Infelizmente, tanto os pesquisadores de extração positivista, que usam muitas estatísticas, quanto os de extração marxista que relacionam trabalho e educação, não dão o destaque necessário à subjetividade do adolescente. Tal contribuição vem juntamente da fenomenologia e do existencialismo. Com efeito, não se pergunta qual é o sonho do adolescente e as escolas, as aulas, os cursos, se tornam ambientes desinteressantes para eles. O sonho deles é o de se reencontrarem, de se identificarem moralmente, intelectualmente, socialmente. É responder a pergunta: para que eu estou aqui e para onde eu vou? O currículo da escola média não dá conta dessa necessidade objetiva/subjetiva. O ensino médio é mera continuidade metodológica do ensino fundamental, acrescido apenas com alguns textos ou algumas informações a mais. Entretanto, a revolução no sujeito humano determinada pela puberdade é uma explosão tamanha que exige uma revolução didática proporcional. Se fala de números, se fala de estatísticas, se fala de matrículas, de retenções, mas não se chega ao sujeito. E aí acho que a contribuição da fenomenologia poderia ser importante.

Paolo Nosella

São Paulo, 10 de novembro de 2010.

3.1.2. Antônio Joaquim Severino³

Antônio Joaquim Severino esteve ao lado de Joel na implantação e na implementação dos programas de pós-graduação na UNIMEP e Pontifícia Universidade

³ Professor titular, aposentado, de Filosofia da Educação na Faculdade de Educação da USP [...] Licenciou-se em Filosofia na Universidade Católica de Louvain, Bélgica, em 1964. Na PUCSP, apresentou seu doutorado, defendendo tese sobre o personalismo de Emmanuel Mounier, em 1972 [...] Atualmente integra o corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Uninove, Universidade Nove de Julho, de São Paulo. Dentre suas publicações, destacam-se Metodologia do trabalho científico (Cortez, 1975; 21. ed. 2000); Educação, ideologia e contra-ideologia. (EPU, 1986); Métodos de estudo para o 2o. Grau (Cortez, 1987; 5. ed. 1996); A filosofia no Brasil (ANPOF, 1990); Filosofia (Cortez, 1992; 5. ed. 1999); Filosofia da Educação (FTD, 1995; 2. ed. 1998); A filosofia contemporânea no Brasil: conhecimento, política e educação (Vozes, 1999), Educação, sujeito e história (Olho d'Água, 2002) e vários artigos sobre temas de filosofia da educação. Seus estudos e pesquisas atuais situam-se no âmbito da filosofia e da filosofia da educação, com destaque para as questões relacionadas com a epistemologia da educação e para as temáticas concernentes à educação brasileira e ao pensamento filosófico e sua expressão na cultura brasileira.

Fonte: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4787097D7>

Católica/PUC-SP, onde atuou como docente e defendeu sua tese intitulada: *Pessoa e existência: os princípios ontológicos do personalismo de Emmanuel Mounier*.

Severino é professor titular de Filosofia da Educação, aposentado pela Faculdade de Educação da USP, atualmente é professor do Programa de Pós-graduação em Educação/PPGE/UNINOVE linha de pesquisa História e Teoria da Educação. Quando convidado a participar da pesquisa, manifestou disponibilidade e interesse nesse estudo que versa sobre Joel Martins. Nas palavras do professor Severino: “se hoje estamos aqui diante de um programa de *Stricto Sensu*, foi graças ao Joel, que dedicou grande parte de sua vida para a implantação da pós-graduação tanto na PUC quanto no Brasil, porque em decorrência disso vários outros programas de *Stricto Sensu* em instituições de ensino superior pública e privada puderam ser organizados.”

Em seu depoimento, Severino enfatiza a autonomia filosófica de Joel, sua “tolerância epistemológica”, principalmente, para com linhas e correntes impregnadas com certos ideologismos, sua despreocupação com formalismos técnicos de partidos filosóficos.

No entanto, ressalta que em seus escritos e pesquisas são notáveis as influências de Merleau Ponty, Husserl e Heidegger, não como um referencial teórico, mas sim como uma postura de pesquisador.

Em relação à aproximação entre fenomenologia e marxismo, Severino considera que a facticidade histórica pode ser o ponto de intersecção entre a fenomenologia-existencial e marxismo. A facticidade histórica do ser humano é percebida pela fenomenologia-existencial e solidificada pelo marxismo o que revela o essencialismo de um sujeito histórico e dialético.

Abaixo, segue o depoimento.

De fato, o prof. Joel Martins, avesso por natureza a rótulos, não gostava mesmo de ser considerado fenomenólogo! Não me parecia preocupado em filiar-se a uma tendência filosófica qualquer, buscando desenvolver seu pensamento com autonomia. Mas, convivendo com ele por vários anos, no contexto dos Programas de Pós Graduação da PUC-SP e da UNIMEP, nas décadas de 70 e 80, tive a oportunidade de ouvir dele considerações a respeito de seus caminhos no campo filosófico. Várias vezes comentou comigo, reagindo a algumas manifestações de curiosidade de minha parte, o seu trabalho inicial em laboratórios de Psicologia Experimental, na USP, trabalhando

com ratinhos. Expressamente, ele criticava, com boa dose de ironia, essa dedicação do início de sua carreira. Pode até ser que ele não tenha feito uma opção paradigmática formal pela Fenomenologia, mas o fato é que seus escritos posteriores, suas influências na formação de outros pesquisadores em Psicologia e em Educação, estavam profundamente marcados pela Fenomenologia. Uma opção é verdade, mais pela atitude fenomenológica, sem se preocupar muito com os formalismos técnicos do paradigma. Por isso mesmo, acredito que se influenciou mais por Merleau Ponty e por Heidegger do que por Husserl. O que é bom levar em conta é que Joel Martins adotava uma postura epistemológica marcada por elevadíssimo nível de tolerância, tolerância epistemológica, virtude um tanto rara em nossos ambientes acadêmicos, ou seja, ele convivia muito bem, com harmonia e respeito, com intelectuais de todas as linhas epistemológicas, mesmo quando impregnadas de forte teor ideológico.

Quanto à aproximação que faz entre Fenomenologia e Marxismo, trata-se de um posicionamento bem pertinente, quando está em pauta a fenomenologia existencial. Fenomenólogos se aproximaram, numa ponta, do essencialismo de perfil neotomista, e na outra, do marxismo. Isso se explica pela valorização da facticidade histórica do ser humano pela Fenomenologia Existencial, para o que o Marxismo dá uma fundamentação histórica muito sólida. É por isso que se pode dizer que se a realidade histórica é dialética, o olhar que assegura sua apreensão, é o olhar fenomenológico.

Joel Martins entendeu a Fenomenologia mais como uma postura do pesquisador do que como um referencial teórico. Ela garantiria uma análise descritiva da realidade, desvelando o real tal qual é experienciado pelo sujeito. A análise fenomenológica era vista como investigação daquilo que é possível de ser experienciado pelo sujeito e verificado pelo pesquisador.

Cabe ainda registrar que ele viu no método fenomenológico não apenas uma mediação do conhecimento, mas também valiosa e fecunda estratégia para a relação pedagógica, cujos processos só se tornam significativos se vivenciados pelo sujeito, numa experiência existencial.

*Antônio Joaquim Severino
São Paulo, 12 de dezembro de 2010.*

3.1.3. Dermeval Saviani⁴

A convivência do Professor Dermeval Saviani com Joel se estendeu por mais de duas décadas, desde seu ingresso no curso de Filosofia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento da PUC-SP até seu concurso como professor titular na Universidade de Campinas/UNICAMP realizado em 1993, o qual Joel estava presente como banca examinadora dois meses antes de sua morte. Nas palavras de Saviani: “Joel era um espírito inquieto, aberto, crítico e polêmico que exigia muito de si e daqueles com quem trabalhava nos aspectos da seriedade de propósitos e compromisso acadêmico, estimulando a produção intelectual”.

Saviani foi o primeiro orientando de doutorado de Joel Martins na PUC-SP com tese intitulada: *O conceito de sistema na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.24/61)*, defendida no ano de 1971, quando se sancionava no Brasil a Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus pelo Presidente da República Emílio Médici com redação de Jarbas Passarinho e Júlio Barata.

Em relação à intersecção entre fenomenologia e marxismo, Dermeval comenta que em sua tese de doutorado, utilizou o método fenomenológico-dialético, o qual propõe a articulação entre fenomenologia e marxismo. Para o referido professor, a fenomenologia dialética permitirá a compreensão do homem a partir da historicidade de sua existência.

Saviani pondera que devemos apreender o problema apresentado por Joel Martins dentro de um cenário histórico, onde nas universidades brasileiras ser ou não marxista ou fenomenólogo, umas vezes significava muito outras nada. Entretanto,

⁴ Possui graduação em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1966) e doutorado em Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1971). Em 1986 obteve o título de livre-docente; em 1990 foi aprovado no Concurso Público de Professor Adjunto de História da Educação da UNICAMP; e em 1993 foi aprovado no Concurso Público de Professor Titular de História da Educação da UNICAMP. Atualmente é pesquisa e desenvolvimento, ensino da Universidade Estadual de Campinas e professor aposentado da Universidade Estadual de Campinas. É Professor Emérito da UNICAMP, Pesquisador Emérito do CNPq e Coordenador Geral do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia e História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação brasileira, legislação do ensino e política educacional, história da educação, história da educação brasileira, historiografia e educação, história da escola pública, pedagogia e teorias da educação. Fonte: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do>

comenta que nunca estabeleceu com Joel uma interlocução mais aprofundada sobre essa questão. Todavia, manifesta sua surpresa e interesse pelo tema pesquisado.

Segue o depoimento do Professor Saviani igualmente na íntegra.

Como já relatei em outras oportunidades, meu contato direto com o Prof. Joel Martins data de 1965. Nessa época, de fato, ele já havia transitado da psicologia behaviorista para a orientação fenomenológica. Tanto assim que, quando me convidou para me preparar para assumir a cadeira de filosofia da educação no curso de pedagogia da PUC-SP, ele me indicou como leituras que eu deveria fazer, além de Dilthey, Fundamentos de um sistema de pedagogia, livros de dois dos principais representantes da filosofia fenomenológica: Edmund Husserl e Merleau-Ponty. Mas, de fato, nem nesse momento nem nos anos subseqüentes, ele se reportou ao marxismo em nossas conversas.

De minha parte, dei início a partir de 1967 e, formalmente, a partir de fevereiro de 1968 à elaboração de minha tese de doutorado sob orientação do Prof. Joel e, ao examinar as várias possibilidades metodológicas de exame do conceito de sistema educacional, me propus a adotar o que chamei de método fenomenológico-dialético que implicava, sim, uma articulação entre a fenomenologia e o marxismo. Isso pode ser documentado no capítulo III da tese, “Noção de sistema educacional” cuja introdução denominei “O problema metodológico: diversas maneiras de abordar a noção de sistema educacional; justificativa do ponto de vista adotado”. Após tratar dos métodos lógico, empírico, empíreo-logístico, fenomenológico e dialético, propus-me a adotar o método fenomenológico-dialético. Para tanto apoiiei-me em autores como Henri Lefebvre, Sartre e Marcuse. E encerro o tópico com uma citação deste último que termina com essa afirmação: “Só uma síntese de ambos os métodos – uma fenomenologia dialética – que é um firme método de extrema concreção – permite à historicidade da existência humana tornar-se adequada”.

Joel Martins, claro, como orientador acompanhou esse trabalho e o aprovou. Mas nunca comentou comigo algo sobre a importância dessa articulação. Por isso a afirmação contida no livro de Ester Buffa e Paolo Nosella, A educação negada, foi e não foi uma surpresa para mim. Não foi uma surpresa porque, tendo eu trabalhado essa referida intersecção em minha tese de doutorado sob sua orientação, resulta perfeitamente aceitável constatar que ele compartilhava dessa perspectiva. Foi, no entanto, uma surpresa porque nunca eu havia ouvido diretamente dele essa manifestação. E nos depoimentos dele com os quais tive contato, assim como em estudos biográficos sobre ele que pude ler sobressai, com força, a presença da fenomenologia ancorada em autores como Kierkegaard, Husserl, Heidegger, Merleau-Ponty, Paul Ricoeur, o que se expressou institucionalmente na organização do “Centro de Estudos Fenomenológicos de São Paulo” e na criação, em 27/03/1989, da “Sociedade de Estudos e Pesquisas Qualitativos”.

Outro aspecto a favor da surpresa é que, do que pude perceber, Joel não era muito afeito a proclamações teórico-ideológicas. Era um espírito inquieto, aberto, crítico e polêmico que exigia muito de si e daqueles com quem trabalhava nos aspectos da seriedade de propósitos e compromisso acadêmico, estimulando a produção intelectual. Por isso acolhia grande número de orientandos que trabalhavam temas diversos em perspectivas teóricas bem diferenciadas entre si.

A questão levantada, da intersecção entre fenomenologia e marxismo, apareceu provocada por uma pergunta de Sonia Aparecida Ignácio da Silva que o entrevistou para sua tese de doutoramento, em 13 de novembro de 1991. Com efeito, foi exatamente o enunciado da pergunta que introduziu o termo “intersecção”, na seguinte formulação: “O interessante é que num dado momento brasileiro, da universidade brasileira, ser um fenomenólogo, um adepto, um estudioso da fenomenologia significava muito. Da mesma forma como você ser materialista-histórico, num dado momento representava muito e em outro não. Mas não sei se li alguma referência no livro da Ester Buffa e do Paolo Nosella, ou se o senhor falou-me algo sobre isso... O Senhor vê uma intersecção entre a fenomenologia e o materialismo-histórico? O senhor vê alguma possibilidade de aproximação entre ambos?” (Volume II, Anexo, da tese de Sonia Aparecida Ignácio da Silva, Educação/cultura na memória de profissionais da educação, PUC-SP, 1993, p. 30-31).

É interessante observar que, ao formular essa pergunta, a entrevistadora se reporta a outra entrevista concedida por Joel Martins a Ester Buffa e Paolo Nosella em 21 de novembro de 1985 e referida no livro A educação negada. Ali se encontra a passagem que, de alguma forma, me deixou curioso, a saber: “Meu maior problema é fenomenologia e marxismo. Acabei de escrever um artigo sobre como fazer as convergências entre marxismo e fenomenologia” (Joel Martins, apud BUFFA e NOSELLA, A educação negada, 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 20). Não tive acesso a esse artigo do Prof. Joel. Não sei se foi publicado e, em caso positivo, em qual veículo. Gostaria muito de lê-lo.

Enfim, Lis Angelis, acho que não tenho muito a contribuir na resposta à questão que você levantou. Na verdade, não cheguei a ter, propriamente, interlocuções teóricas mais aprofundadas com o Prof. Joel. Quando desenvolvi minha tese de doutorado comecei por apresentar uma proposta ligada ao tema “Fundamentos para um sistema educacional no Brasil”, ainda um tanto incipiente, que discutimos com vários problemas abertos, o que me levou a delimitar melhor o problema concentrando-me na hipótese da ausência de sistema educacional no Brasil, a ser verificada a partir do exame do modo como o conceito de sistema educacional se manifestava na nossa primeira LDB, o que determinou o tema da tese: O conceito de sistema na lei de diretrizes e bases da educação nacional. Definido com precisão o tema e toda a estrutura da pesquisa, desenvolvi a investigação e passei à redação da tese. Assim, no final de 1970 levei a ele, redigidos, o capítulo I, denominado “Introdução e proposição do problema”, o capítulo II, “Revisão da literatura” e parte do capítulo III, “Noção de sistema educacional”. Joel foi lendo diante de mim, fazia algumas exclamações, um ou outro comentário e, ao terminar a leitura, perguntou: e como você pretende continuar? Respondi indicando as etapas seguintes, isto é, como eu completaria o terceiro capítulo, em que consistiria o quarto capítulo, cujo título seria “O conceito de sistema na LDB” e o que eu pensava abordar na conclusão, que seria o quinto capítulo, denominado “Conclusões e perspectivas futuras”. Ele respondeu: “está bom. Vá em frente”. Combinamos, então, que eu lhe entregaria o texto final da tese na primeira semana de setembro de 1971. Assim fiz. No início de setembro levei a ele o texto integralmente concluído, com todas as referências que incluíam uma sinopse completa da tramitação do projeto da LDB no Congresso Nacional. Ele me pediu, então, uns dias para fazer a leitura e eu lhe disse que aguardaria seu chamado para saber o resultado da leitura. No dia seguinte cheguei à universidade para dar aula e o secretário da faculdade, o José Nagamine, me disse: “o Joel está querendo falar com você. Ele passou a noite lendo sua tese. Está entusiasmado”. Fui até a sala do Prof. Joel, ele fez

um comentário geral sobre o trabalho e liberou a tese para ser impressa e apresentada à defesa.

Como se vê, nem mesmo nessa oportunidade da elaboração e conclusão da tese nós tivemos uma interlocução mais demorada sobre questões teóricas. Depois da defesa continuei meu trabalho na área de filosofia da educação passando a trabalhar nessa mesma área também na pós-graduação, enquanto o Prof. Joel se mantinha como professor do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Educacional. Assim, em nenhum momento trocamos ideias sobre a questão levantada, isto é, o grau em que a fenomenologia e o marxismo podiam ser interligados.

Enfim, penso que, para responder especificamente ao aspecto de sua pergunta que indaga sobre o sentido que teria, para o Prof. Joel, uma intersecção entre fenomenologia e marxismo, será preciso ler o artigo que ele anunciou na entrevista concedida à Ester Buffa e ao Paolo Nosella em 1985. Acho que a chave da resposta se encontra no texto que ele teria acabado de escrever naquele momento “sobre como fazer as convergências entre marxismo e fenomenologia”. Veja, Lis Angelis, se você consegue com o Paolo cópia desse artigo. E, se o conseguir, não se esqueça de me enviar. Estou interessadíssimo em fazer a leitura.

*Dermeval Savini
Campinas, 06 de fevereiro de 2011.*

Os depoimentos acima apresentados esclarecem a possibilidade de intersecção do marxismo com a fenomenologia no pensamento de Joel. Todavia, ambos se referem à fenomenologia existencial, mais próxima das obras de Merleau-Ponty, Sartre, Heidegger e não à fenomenologia inicialmente proposta nas obras de Bretano e Husserl. O que vai ao encontro do pensamento de Joel, para ele:

“Se você ficar numa fenomenologia rigidamente estabelecida como fazia Husserl, daí é outra coisa. Mas se você caminha para uma fenomenologia como a de Merleau-Ponty, por exemplo, aí eu vejo possibilidade. Ainda que Merleau-Ponty, por exemplo, tenha muito do hegelianismo, eu acho que ele é muito mais aberto para uma possibilidade como essa. E acho que Heidegger também e os continuadores de Heidegger, eu acho que tem uma possibilidade muito grande. (Depoimento de Joel para Sônia Ignácio Silva, 1993: 31)

Joel esclarece ainda que a intersecção entre fenomenologia e marxismo gera uma região nova que precisa ser melhor pesquisada, mas reconhece que se ficarmos fechados em nossos próprios discursos não há possibilidades.

CAPÍTULO 3 - PENSAMENTO

Somos inclinados ao materialismo, porque tendemos a pensar o espaço como geômetras. Consideramos o tempo como espaço fundamental, aquilo que mantém a essência da vida e, talvez de toda a realidade. O que precisamos compreender é que o tempo é uma acumulação, um crescimento, uma duração, ou seja um progresso contínuo do passado que se projeta num futuro.

Joel Martins⁵

Pesquisar o pensamento de Joel Martins considerando os limites e as possibilidades de intersecção entre duas concepções filosóficas-científicas singulares, como fenomenologia e marxismo, nos levou a dialogar com o *L'esprit du temp*, o clima cultural e a época. Consideramos que essa possibilidade apareceu, fluiu e reapareceu em diferentes momentos históricos do pensamento moderno. Para Joel, a possibilidade de intersecção entre fenomenologia e marxismo já havia sido apresentada em 1955, de uma forma sutil na obra de Merleau-Ponty "*Les Aventures de la dialectique*" e no ensaio filosófico de Sartre "*Critique de la raison dialectique*" de 1958. Para MARTINS apud SAVIANI (2005) a intersecção entre essas duas concepções filosóficas gera uma região vazia que precisa ser melhor pesquisada.

Buscamos, por meio da revisão bibliográfica, dissertar sobre o pensamento de Joel Martins, inicialmente, a partir de suas principais obras, numa tentativa de compreender o desenrolar de seu pensamento, quando afirmou ser possível fazer a intersecção entre fenomenologia e marxismo. Procuramos também beber da mesma fonte de Joel, por meio de leituras de Merleau Ponty, Martin Heidegger, Soren Kierkegaard, Jean Paul Sartre, Paul Ricoeur, Karl Marx dentre outros.

Pesquisar o pensar filosófico de Joel Martins a partir das articulações entre fenomenologia e marxismo não foi uma tarefa simples. Considerando o caminho por ele percorrido, sua trajetória biográfica, a organicidade paradigmática e sua própria descrição, podemos sintetizar sua trajetória científica-filosófica na autenticidade e humor de suas próprias palavras: "Dos ratos à fenomenologia".

⁵ MARTINS, Joel. **Um enfoque fenomenológico do currículo**: educação como poíesis. Organização do texto Vitória Helena Cunha Espósito. São Paulo: Cortez, 1992: 70.

Iniciando seus estudos e pesquisas na escola comportamentalista, caminhou para a psicologia humanista, aproximando-se da fenomenologia, do existencialismo e do marxismo. Como vimos Joel afirmou ser possível fazer as convergências entre marxismo e fenomenologia: “Hoje mesmo me chamaram de fenomenólogo. Podem falar. Acontece que algumas vezes faço fenomenologia **do meu jeito** [grifo nosso]. Já não estou mais na fenomenologia clássica. Meu maior problema é fenomenologia e marxismo. Acabei de escrever um artigo sobre como fazer a convergência entre fenomenologia e marxismo”. (MARTINS apud BUFFA e NOSELLA, 1997: 20).

A intersecção ou convergência entre fenomenologia e marxismo, para muitos, se apresenta na inviabilidade e para outros, na possibilidade. Entretanto, podemos iniciar tal reflexão partindo do pressuposto de que ambas escolas apresentam suas raízes na psicologia humanista, na dialética e na democracia.

Contudo, vale enfatizar que a dialética em Marx e Engels parte da inversão da dialética de Hegel, pois consideravam que o sistema hegeliano estava “*de cabeça para baixo*”. A inversão ocorreu quando Marx e Engels preconizaram a precedência da matéria sobre a consciência, ou seja, “*não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas o ser social que determina a consciência.*” São nos processos sociais e materiais, nas forças produtivas e nas relações de produção que a consciência é formada. Assim, a dialética idealista de Hegel foi reorganizada na dialética materialista de Marx e Engels, a qual defende a idéia de que os homens fazem a história, mas não nas condições escolhidas por eles.

Para MARTINS (1983:18), “Marx vê o homem no seu concretismo, como membro de uma sociedade e de uma determinada classe, auxiliado, no seu desenvolvimento, por essa mesma sociedade, mas, ao mesmo tempo, escravizado por ela”. Avalia que as idéias do jovem Marx foram de encontro às filosofias abstratas da época. A compreensão de existência individual para Marx parte do materialismo-histórico dialético, pensa o homem como ser social, sendo este ser social determinante da sua consciência e não o inverso.

Considerando a singularidade entre ambas as escolas filosóficas que revelam pontos de aproximação e distanciamento, nos propomos, neste capítulo, estudar o pensamento de Joel Martins com base em suas obras no que se refere à fenomenologia, existencialismo, marxismo, educação, método fenomenológico e pesquisa qualitativa.

3.1 Fenomenologia e marxismo

A fenomenologia foi apreendida por Joel por meio das obras de Merleau Ponty, Paul Ricoeur, Husserl, Hegel, Heidegger, dentre outros. Para Joel, Heidegger representa o fenomenólogo existencial mais sólido e independente em seus estudos sobre a condição do ser humano. Ao estudar a ontologia fundamental do homem, Heidegger aponta a inutilidade de correntes que se detém a analisar apenas objetos. Para ele “se é com os seres humanos que vamos lidar, então devemos buscar a essência ou a natureza constitutiva desses seres humanos que se colocam diante de nós.” (MARTINS, 1983: 33).

Embora direcionando seu olhar para a essência, para a natureza constitutiva do ser humano, enfim para o sujeito, Joel não considera o homem de forma isolada. Suas análises e exposições sobre a ontologia do ser humano partem da compreensão entre sujeito e mundo. Em suas palavras “não deverá, portanto, haver uma entidade como um sujeito sem mundo, nem deverá haver mundo, tomando significativamente, ou no sentido fenomenológico, sem o sujeito” (MARTINS, 1983: 34). Logo, esta relação entre o homem-mundo representa para Joel algo real e concreto, o que assegura a existência do homem. Entretanto, cabe ressaltar que tanto o mundo quanto a própria condição humana impõem uma séria de limitações que implicam na maneira do homem ser no mundo, a qual pode ser denominada como facticidade⁶.

A fenomenologia, para Joel, é o estudo da essência da percepção e da essência da consciência **pela existência** [grifo nosso]. Para ele, não há outra maneira de compreender o homem senão pelo binômio homem-mundo. No entanto, reconhece as resistências apresentadas por inúmeros filósofos e educadores para com a fenomenologia e expõe seu posicionamento da seguinte maneira:

Alguns filósofos chegam até a afirmar que a fenomenologia “parte do nada e chega a lugar algum”, o que é uma proposição ignorante e infantil, pois, enquanto proposição, tal afirmação não apresenta lógica alguma. Como vai sair de algo que, ao partir do nada, não existe? E como chegar a “lugar

⁶ Joel entendia facticidade como a maneira do homem ser-no-mundo, princípio apresentado por Heidegger em suas obras.

algum”, se, para haver lugar, é preciso ter antes existência? (MARTINS, 1992: 52-53)

Para o estudioso, a fenomenologia deve ser tomada como método, cujo objeto final de estudo é a existência, a partir de uma linha tênue entre a essência e consciência do sujeito percebido. Este homem-mundo, em seus encontros interpessoais, metodologicamente delinea-se em três momentos, a descrição, a redução e a compreensão⁷. Partindo de tais princípios surge, então, a fenomenologia-existencial, que pondera e interpreta o mundo como aquilo que é percebido pelo homem a partir de suas experiências. Igualmente, esclarece Joel:

“Não sou o resultado ou entrecruzamento de causalidades múltiplas que determinam o meu corpo e o meu psiquismo, não posso pensar que eu seja uma parte do mundo, como um simples objeto segmentado na biologia, na psicologia, na sociologia e na educação, nem fechar em mim o universo da ciência. Tudo o que sei do mundo, mesmo através da ciência, eu o sei a partir de uma visão que é minha e de minha experiência de mundo sem a qual os símbolos da ciência não querem dizer coisa alguma” (MARTINS, 1992: 53).

Por entre linhas podemos crer que o professor não entendia a ciência por meio de uma inquietação objetiva, reducionista, do homem ou do mundo de forma isolada e sim como uma intersecção entre este homem e este mundo. Interpretação essa que pode ser cotejada como um dos pontos de aproximação entre fenomenologia e marxismo.

Entretanto, é perceptível que a fenomenologia existencial se apresentou para Martins de uma forma significativa, entrelaçada a suas crenças, história e trajetória de vida. Em suas palavras, encontramos a análise sobre a existência humana.

⁷ Cotejado as obras de Merleau Ponty, Joel define a descrição como o primeiro momento da trajetória na pesquisa. A descrição está composta pela percepção, momento de reflexão do homem; Pela Consciência, ou seja, a consciência do corpo vivido que permite ao homem a descoberta da subjetividade e intersubjetividade; E pelo sujeito, que por meio da consciência estabelece uma comunicação entre o indivíduo, os outros e o mundo. A redução constitui-se no segundo momento desta trajetória, refere-se ao ato de determinar, selecionar, isolar o objeto da consciência, ou seja, é a redução da descrição. Logo, o terceiro momento é o da compreensão fenomenológica, retoma a descrição e a redução por meio da interpretação e compreensão do que foi investigado.

“Não sou um ser vivo, ou mesmo um homem ou uma mulher, uma consciência com todas as características da Biologia, da Zoologia, da Anatomia Social ou da Psicologia indutiva; sou antes, a fonte absoluta de minha existência [...], pois sou eu quem gera meu ser. Sou um ser no sentido único que a palavra possa ter pra mim” (MARTINS, 1992: 54).

Diante de tal citação, aferimos que Joel sinalizava que o mundo nada mais é do que o resultado da escolha decorrente da intersubjetividade de cada pessoa e mediante as suas verdades e interpretações revela-se um universo de significados existenciais de cada ser humano.

Partindo deste princípio, fenomenológico-existencial, o autor acrescenta que para o homem conhecer o mundo é necessário, inicialmente, “ir à coisa mesma” (*epoché*), e suspender qualquer julgamento que o impeça de olhar as coisas como elas são e não como nos disseram que eram. Para que o homem vá “a coisa mesma” é necessário que experencie, que seja um *Ser apodíctico*, pois a evidenciação dos fatos é por meio da experiência, a qual conduzirá o homem à *redução eidética*. Esta redução pode ser compreendida como o momento em que entramos em contato com os dados originários do fenômeno a partir de sua realidade, desvinculado de conceitos e adjetivos.

Para MARTINS (1992), é somente fora de qualquer possibilidade de hipóteses, pressupostos e teorias que compreenderemos uma idéia a partir de sua realidade individual. Cabe registrar que essa realidade individual se organiza em decorrência de uma relação dialética entre homem-mundo.

Mediante o exposto, podemos discorrer que Joel apresenta novamente uma possibilidade de intersecção entre fenomenologia e marxismo quando assegura que a compreensão e interpretação humana sobre o mundo devem ser percebidas “no conjunto dos acontecimentos históricos, não na frisa do tempo em que a história se realizou, mas no conjunto de seu movimento, das suas idas e vindas, assim como nas grandes rupturas em que se produziram” (MARTINS, 1992: 62).

Ao defender a fenomenologia como um método científico, Joel a compreende inicialmente como uma concepção filosófica. Crê na filosofia como ciência, como método científico capaz de trazer ao homem compreensões sobre a sua ontologia em seu conjunto de variáveis dialéticas, portanto um método filosófico-científico, com rigor, processos e procedimentos capazes de compreender o homem-mundo.

Para MARTINS (1984), a compreensão filosofia do homem-mundo foi inicialmente pensada na dialética filosófica de Platão, no entanto logo que fundada, ao nascer, foi obscurecida pela analítica aristotélica.

Com efeito, o homem por si só, e por meio de filosofias positivistas, neopositivistas e naturalistas, não tem condições para compreender o sentido da própria vida e de sua existência. A filosofia, partindo da fenomenologia-existencial, por ser um método científico permitirá ao homem atingir o significado verdadeiro de sua existência. Ao voltar “às coisas mesmas”, compreenderá o significado da existência longe do reducionismo teórico, científico e pragmático. Somente por meio da ida, à intersubjetividade e à vivência, postas na relação entre o homem e mundo, entre o homem e o outro, ele atingirá por meio da percepção o conhecimento de seu eu. Nas palavras de Joel:

“De mim, mônada primitiva, portanto alcançam-se as mônadas que são outras para mim, que se dão em comunidade, se encontram em existência recíproca, formando um nós. A esta comunidade humana, corresponde transcendentalmente, uma comunidade ilimitada de mônada, ou seja, uma intersubjetividade transcendental que, só em mim ego eminente, pode ser constituída como existente” (MARTINS, 1984: 43).

Essa intersubjetividade transcendental, o autor costumava nomeá-la como “nós”, reconhecendo-a em decorrência da relação homem-mundo, a partir de um homem concreto, mônada. E, somente na vivência com o outro, com o mundo, com a vida, situada no tempo e no espaço, é capaz de significar sua existência. Para ele, a ontologia do homem está no encontro entre a subjetividade e a intersubjetividade.

A respeito deste re/encontro, Joel nos apresenta a fenomenologia da necessidade, relação dependente entre o homem e a materialidade. Segundo ele, “eu estou na resistência das coisas circundantes, na minha dependência do ambiente, nas necessidades mais elementares das quais preciso para viver e sobreviver” (MARTINS e DICHTCHEKENIAN, 1984: 45).

Mediado pela necessidade, o homem subjetivo e/ou intersubjetivo, reconhece que sua necessidade não é apenas um objeto, pois essa se constituiu na falta de algo que é meu. Entretanto, este indivíduo único e concreto compartilha da intersubjetividade e a

necessidade do outro. A necessidade do outro é determinante de **sua** [grifo nosso] relação dialética com o trabalho, economia e a produção.

Entretanto, na escola da fenomenologia, o homem é visto como sujeito concreto a partir de sua experiência real, ou parafraseando RICOEUR (2009), “no ato efetivo da subjetividade real”. O referido autor considera que:

A fenomenologia corre atrás da sombra da realidade na consciência. Somente o marxismo apreende a realidade efetiva na matéria trabalhada pelo homem, mas a fenomenologia não se suprime somente como todo idealismo no marxismo, ela ali realiza sentido das análises concretas do vivido [...] Estas análises concretas, que são “o conteúdo efetivamente real” da fenomenologia, encontram sua verdade em uma filosofia do trabalho. (RICOEUR, 2009: 158).

O autor complementa que a fenomenologia é a inversão do marxismo, uma vez que detém a experiência humana como algo absoluto, desconsiderando a história de sua própria constituição, algo imprescindível para os marxistas. Acresce a tal discussão, pontuando que é por meio da concepção de devir humano da natureza, da possibilidade de vir a ser, da integração do movimento real com aquilo que pode, pelo homem, ser vivido, que se percebe a necessidade de voltar-se para a dialética da natureza: “seu encadeamento de reinos, de ordens e espécies, com sua filogênese e ontogênese, com seus estádios de comportamento [...] sobre o mundo percebido” (RICOEUR, 2009:163).

O professor Joel compreendia essa relação dialética com base na fenomenologia do espírito de Hegel. Entendendo a existência de um devir, “que se processa na afirmação, na negação e na negação da negação (tese, antítese, síntese). Este jogo incessante de teses, antíteses e sínteses não se passa unicamente no espírito, mas se passa também nas coisas”. (MARTINS e DICHTCHEKENIAN, 1984: 47).

Enquanto que para Marx, conforme Joel, “o mundo material existe independente de todo o espírito e é na matéria enquanto tal que se produzem as teses e antíteses que levam às sínteses provisórias” (MARTINS e DICHTCHEKENIAN, 1984: 47). Logo, podemos aferir a convergência entre a dialética do pensamento e com a dialética das coisas, do homem e do mundo.

A objetivação pode ser aqui apresentada como um ponto de distanciamento entre fenomenologia e marxismo. Joel considera a objetivação como a redução do homem a uma categoria abstrata, que o distancia dos significados. Para ele a objetivação deve ser vista do mesmo modo da ciência, pois a “objetivação da ciência é a objetivação da abstração que transforma o homem em objeto porque considera os aspectos objetivos do ser humano no mundo e os articula conforme a sua lógica e, assim, se perde a transcendência do homem a respeito das coisas”. (MARTINS, 1982:51).

Entretanto, Marx considera que o homem antecede a categoria, pois atua em um mundo estruturado, de ordem material, onde por meio do trabalho humano, o homem é posto numa condição de mercadoria, a qual desemboca na sua exploração. Em outras palavras, Joel exemplifica:

O sujeito na análise feita por Marx é reduzido a objeto, é reduzido a coisa e o relacionamento intersubjetivo é destruído porque se torna exploração do homem pelo homem, um é feito objeto pelo outro, é considerado pelo outro como abstração, é considerado e assumido pelo aspecto do trabalho e, neste sentido, é absolutizado nisso, quer dizer, o resto não conta. (MARTINS e DICHTCHEKENIAN, 1984: 49)

Esclarece ainda que: “Marx frisa, neste mesmo significado, o fato de que na sociedade capitalista, as ciências se tornam categorias e nisto consiste a sua ligação com a burguesia. O homem real é constrangido a se tornar “uma massa”. As categorias tornam-se pessoas e as pessoas, categorias.” (MARTINS e DICHTCHEKENIAN, 1984: 49). Contudo, Martins sinaliza que tanto para Marx quanto para Husserl, a objetivação deve ser melhor pesquisada e o homem entendido e assumido em sua totalidade.

A abstração husseliana e a materialidade marxista são apresentadas por Joel como pontos irreduzíveis de uma concepção a outra. Para Husserl a abstração se legitima, quando o homem abstrai da totalidade do mundo um conjunto de estruturas objetivas. O que, todavia, estabelece uma relação direta com a economia, com o trabalho e com o material.

Já para Marx, a abstração não está na experiência subjetiva e sim na matéria e na necessidade humana. Entende que “o econômico não é algo a menos da vida, mas coincide com ela: isso já é fruto de abstração” (MARTINS, 1982: 50).

A compreensão da abstração é um ponto de distanciamento entre fenomenologia e marxismo. Uma vez que a abstração para Husserl parte da experiência subjetiva do homem e para Marx a abstração está na matéria e nas relações econômicas que são frutos da necessidade do homem.

Outro ponto de distanciamento que pode ser elucidado a partir das obras de Joel refere-se ao fato de a fenomenologia se apresentar como um método científico apropriado a “recolocar o sujeito que conhece no seu mundo originário e reencontrá-lo em sua totalidade.” (MARTINS, 1982: 50). Já o marxismo parte de pressupostos calcados na objetividade e chega à concepção do sujeito por meio de uma visão dialética materialista.

Frente às especificidades de tais concepções, Joel considera que tanto Husserl quanto Marx vão de encontro ao idealismo, porém suas concepções convergem ao encontro do realismo.

Desse modo, concluímos que Joel conseguiu respeitar as singularidades e irreduzibilidades tanto da fenomenologia-existencial quanto do marxismo, e ainda encontrar pontos de convergência entre ambos.

3.2 Existencialismo e Marxismo

Joel compreendia e tratava o existencialismo partindo do pensamento de Kierkegaard, Schelling, Hegel, Sartre dentre outros. Para ele, é necessário compreender que embora o existencialismo tenha sua matriz na fenomenologia, ambas são concepções filosóficas singulares. Surgiram em momentos e contextos diferenciados. A fenomenologia surgiu na Alemanha no final do século XIX, enquanto o existencialismo surgiu na França em meio às atrocidades e barbaridades da II guerra mundial.

Poder-se-ia ainda dizer que a fenomenologia volta-se para a experiência humana, enquanto que o existencialismo para a ontologia do homem. Para SCHELLING apud MARTINS (1983), o ser finito não pode permanecer no absoluto, pois permanece em si por meio de uma construção distinta entre o universo, o racional e o individual, os quais asseguram sua existência: “Essa diferenciação o leva a conceber o existente como

radicalmente contingente e livre diante da essência e do possível, diferindo daquela filosofia positiva, que parte da liberdade absoluta e real como sendo o princípio da existência para o Ser e para os outros” (MARTINS, 1983: 18).

Contudo, o professor Martins deleita-se nos escritos de Kierkegaard para tratar sobre o existencialismo, defendendo que a vida e suas diferentes realidades não nascem, não habitam e, principalmente, não se encerram na rigidez de um sistema objetivo. Pois, mesmo enraizado em uma dinâmica sistemática, o homem é o autor de suas escolhas e não um ajuste do sistema. Entretanto, ao aproximar-se dos tratados materialistas e reconhecer que o homem é o protagonista de sua história, é possível então pensar a possibilidade desse homem ajustar-se ao sistema vigente e dentro dele assumir a autoria de suas escolhas, considerando suas possibilidades de vir a ser.

Desse modo, re/pensar o homem em uma condição de proeminência, como dono de si e em sua idiossincrasia, implica contrastar-se com a objetividade. Uma vez que é “o ser moral que escolhe uma vida com todas as obrigações que se **impõem** [grifo nosso] a ele na sociedade e na família.” (MARTINS, 1983, 19). Poder-se-ia então, diante do exposto, considerar a inviabilidade de compreender o homem apenas em sua objetividade científica. Parafraseando Joel, “somente, por meio da subjetividade é que obteremos a objetividade.” Essa linha tênue nos permite também levantar a hipótese de que uma não se opõe à outra. No entanto, necessitam ser compreendidas em suas divergências e convergências. Questão essa que pode ser sinalizada como mais um dos pontos de aproximação e distanciamento entre marxismo e existencialismo.

LACROIX (1972) considera que “o existencialismo é o principal inimigo do marxismo.” Uma vez que no humanismo existencialista proposto por Sartre e Kierkegaard, o homem é um projeto, resultado de suas escolhas, ou seja, eu sou o que escolhi ser, eu tenho o que escolhi ter. Já no marxismo, o homem é objeto, produto da evolução da matéria e da história da sociedade.

O referido autor analisa ainda que o existencialismo em Kierkegaard edifica a ontologia do homem indo de encontro ao espírito sistemático de Hegel. O problema está posto nas relações entre o sistema e a existência. Esta se concretiza por meio da razão. Ao contrário, o marxismo está preocupado em analisar as situações existenciais a partir das condições proletárias do homem. Nas palavras de LACROIX:

“Os existencialistas chegam a menosprezar o valor da ciência e do conhecimento objetivo, negando quase a previsão; a força de privilegiar a previsão, os marxistas chegariam facilmente a rejeitar toda a interioridade, a esquecer o aspecto ao mesmo tempo reflexivo e moral do Cogito, não percebendo que, para que possa realizar, a própria obra coletiva exige que ela se torne para todos um projeto individual. Mas um não combate o outro sem mutilar a si mesmo”. (LACROIX, 1972: 4).

Nesse sentido, partindo de tal citação, cabe salientar que o conhecimento e a liberdade humana representam temas imprescindíveis de análise e estudos para os existencialistas, também estabelecem relações diretas com a subjetividade e consecutivamente com a vontade. MARTINS (1983), em sua releitura sobre o existencialismo de Kierkegaard, pondera a interdependência entre conhecimento, interpretação e vontade. Para ele, “a aquisição do conhecimento depende de uma interpretação e essa depende de um ato de vontade.” Logo, a interpretação humana determinante de um ato de vontade, individual e subjetivo é o que assegura a liberdade humana.

Ao defender a hipótese de que o conhecimento é um ato consciente que se fundamenta na subjetividade, Joel alimenta-se novamente da vertente existencialista de Kierkegaard. Todavia, a concepção de conhecimento estabelece uma relação direta com as possibilidades que o homem tem de integrar suas percepções, por meio de sua capacidade cognitiva. Ora, é por meio da cognição, linguagem, pensamento, consciência que o homem irá apropriar-se do conhecimento, de uma forma singular, idiossincrática e subjetiva.

Para Joel, quando Kierkegaard concebe o conhecimento através de uma tomada de consciência do conhecido ele sinaliza novamente a discussão inicial de intersecção entre sujeito e objeto. Para ele:

[...] Evidentemente essa concepção liberta os homens das amarras do dogma de que a verdade só pode ser compreendida em termos dos objetos externos. Abre a realidade interna, subjetiva, para o mundo e mostra que tal realidade pode existir mesmo quando ela esteja em contradição com os fatos objetivos ou evidências.” (MARTINS, 1983: 22)

Destarte, podemos aferir que não se distingue, não se separa e muito menos se distancia o homem do objeto observado, pois ambos vivem em união. O homem deve ser compreendido na sua dualidade entre razão e emoção, cognição e sentimentos,

inteligência e paixão, subjetividade e objetividade, já que a “verdade subjetiva resulta de uma correspondência entre a disposição interna do Ser e aquilo que esse Ser considera como verdadeiro.” (MARTINS, 1983: 25).

Ao referir-se a essa possível “união”, Joel assegura que “sem uma combinação adequada do intelecto com os elementos afetivos, o Ser perde-se na abstração ou na generalidade intelectual em lugar de libertar-se das limitações do mundo finito e distancia-se da compreensão do sentido do significado da existência.” (MARTINS, 1983:26)

Assim, a natureza ontológica do ser humano dar-se-ia justamente na intersecção entre a subjetividade e objetividade, uma vez que o homem “pode abstrair e objetivar as coisas tanto ao redor, como no mundo [...] o ser que pode pensar, falar e simbolizar [...] A partir dessa possibilidade o ser humano pode compreender-se a si e aos outros.” (MARTINS, 1983:27)

Com base, no exposto acima, brevemente citado, percebe-se tanto Martins quanto Kierkegaard compreendem que a existência humana é um tornar-se consciente de si mesmo. A consciência é o meio para se chegar às escolhas, uma vez que o homem é compreendido como o resultado de suas escolhas. Estas devem ser abarcadas em decorrência de uma totalidade unitária de cada homem.

Entretanto, Joel consegue fazer uma aproximação da escola existencialista com os ideários de Marx. Sobre tais ideários posiciona-se com a seguinte afirmação: “A filosofia de Marx é de protesto calcado na fé que tinha no homem e na sua capacidade para liberar-se e realizar suas possibilidades.” (MARTINS, 1983: 19)

Pondera que o problema existencial do homem é parte de seu pensamento, o qual caminha a favor de um movimento contra a desumanização e a perda deste homem. “O problema central que se propõe ao jovem Marx é a visão da existência individual real que é aquilo que homem faz e cuja natureza desdobra-se e revela-se na história.” (MARTINS, 1983:18) Assim, nas palavras de Marx:

A primeira premissa de toda existência humana, e, portanto de toda a história, é a premissa de que os homens, para ‘fazer história’, se achem em condições de poder viver. Para viver, todavia, fazem falta antes de tudo comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a geração dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da vida material em si, e isso é, sem dúvida um ato histórico,

uma condição fundamental de toda a história (MARX e ENGELS, 2007: 50).

Dessa forma, Joel aproxima-se das idéias de Jean Paul Sartre para analisar o pensamento marxista. Para Sartre: “O marxismo quer eliminar o investigador da sua investigação e fazer do investigado o objeto de um saber absoluto.” (SARTRE, 1979: 143). Acrescenta sua crítica à razão dialética ponderando que “o marxismo degenerará numa antropologia inumana se não integrar em si o homem mesmo como seu fundamento.” (SARTRE, 1960: 146).

Diante do exposto, é possível retomar o pensamento do professor, quando ele já ponderava que homem deve ser compreendido a partir da dimensão subjetiva, intersubjetiva e social. O que Joel e Sartre inviabilizam é pensar o homem apenas na dimensão material, objetiva, econômica e social desconsiderando o universo de hipóteses decorrentes da subjetividade humana.

Para Sartre, “a partir do dia em que a pesquisa marxista tomar a dimensão humana (isto é, o projeto existencial) como fundamento do saber antropológico, o existencialismo não mais terá razão de ser” (1960: 148). Todavia, Sartre incorpora o existencialismo no marxismo. No entanto, ressalta que para haver esta incorporação é necessário uma reestruturação do marxismo.

Tanto Sartre quanto Joel consideram o marxismo como uma filosofia moderna capaz de compreender a realidade humana, ou nas palavras de Sartre, como “o horizonte teórico do século XX”. Todavia, pontuam que tal filosofia precisa re/aprender a interpretar esta realidade, acrescentando a subjetividade e intersubjetividade em suas discussões.

A bandeira levantada pelos existencialistas é em favor de um sujeito compreendido em suas dimensões afetivas, intelectuais e **sociais** [grifo nosso]. Se assim não o for, o homem corre o risco de perder o sentido do significado de sua existência.

Tal discussão pode ser ainda enriquecida com as contribuições de MERLEAU-PONTY (2006). Segundo ele, o marxismo precisa de uma teoria da consciência, perceber que o homem estabelece uma relação de si consigo mesmo, mediada pela consciência. Essa relação subjetiva entre o homem e a consciência deve ser compreendida a partir de um contexto sócio-histórico.

Deste modo, MERLEAU-PONTY avalia que “Marx não pode pensar em pôr no proletariado e na história, sob a forma de pensamento e de vontade expressos, no modo da existência psíquica, o conhecimento total da história” (2006:54), uma vez que a consciência não se distingue e muito menos se distancia da verdade. A consciência deve ser assumida num pensar filosófico permeado pela subjetividade que está posta na relação homem-mundo, homem-trabalho e homem-economia.

Mediante tais discussões, Joel expõe seu pensamento considerando a possibilidade de re/pensar o homem a partir da antropologia filosófica.

Tanto o homem quanto a educação estão em crise neste momento histórico e precisam ser recuperados na sua existência. O ponto de concentração do pensamento deveria ser uma antropologia filosófica. A pergunta inicial deveria ser “Quem é o homem?”, seguida de outra “Qual é o relacionamento do homem com o mundo?” (MARTINS, 1983: 36).

A ontologia do homem representa para Joel a questão inicial de sua concepção filosófica, pois enquanto o homem não tomar consciência de si mesmo, sua historicidade, subjetividade e intersubjetividade teremos um homem limitado e fadado a viver na ignorância empírica, positivista, dogmática e/ou pragmática.

A partir de tais questões, a educação nasce e permanece na vida e pensamento de Joel Martins, como uma das possibilidades de mudança para um homem-mundo melhor. Todavia, dedicamos o próximo subitem para abordar o pensamento de Joel sobre a educação e suas interfaces.

3.3 Concepção filosófica-educacional

Em entrevista (anexo 1), Joel expõe livremente seu pensamento em relação aos absurdos e “disparates” feitos em relação à escola nova, marxismo, política, Paulo Freire, dentre outras questões relacionadas à educação no Brasil: “mal se mastiga um pouco de marxismo e já se põe nossa história numa camisa-de-força estreita e pobre. Assim, fizeram com a proposta de Dewey, sobre uma escola nova, com a proposta

educacional de Paulo Freire, com as idéias de Marx”. (MARTINS apud BUFFA e NOSELLA, 1997: 19)

Joel lamenta que as idéias de Marx chegaram muito tarde ao Brasil. Relata que na década de 30, professores/as não ministravam aulas, faziam apologias contra o marxismo, comunismo, defendendo a democracia liberal. Nessa época, a literatura de Marx foi literalmente expurgada do Brasil, pelos militares e apresentada como algo insensato e perigoso.

Nessa entrevista, o professor Joel conta que se aproximou do marxismo na infância, aos 12 anos de idade, em meio à intentona comunista, ditadura militar e proibições de seu pai. Joel lembra: “meu pai dizia assim: - Você anda lendo Marx! Imagine eu com 12 anos... Quem é Marx? De tanto ele me falar, eu disse então vou ler. Mas era proibido” (MARTINS apud BUFFA e NOSELLA, 1997: 77). Frente ao regime militar que atuava na educação brasileira, e pregava que o marxismo-lenismo-comunismo queriam transformar o Brasil numa colônia da Rússia, Joel relata que começou a ler Marx.

Posiciona-se estabelecendo uma relação entre Marx e Paulo Freire. Assim como os ideais marxistas foram mal interpretados e vetados no Brasil, o mesmo ocorreu com Paulo Freire. Imprudência e injustiça. Frente a isso, relata as inconveniências e iniquidades dos méritos para com os educadores brasileiros:

Outro dia, recebi um telefonema na minha casa muito engraçado. O ministro Maciel ia dar um prêmio para o educador que tivesse contribuído para a educação brasileira. Sinto muito, não é comigo. Não preciso de prêmios de ministro. Manda um prêmio para Paulo Freire e não para mim. O país tem uma dívida para com ele e não para comigo.” (MARTINS apud BUFFA e NOSELLA, 1997: 23)

Para Joel, Paulo Freire defendia a educação como uma possibilidade de autonomia, emancipação intelectual e não como um meio de ensinar a ler e a escrever apenas para garantir um voto: “penso que o pessoal que está criticando muito Paulo Freire e o progressivismo na educação e entrando nessa pedagogia do conteúdo perdeu de vista o sentido da obra social que a educação tem” (MARTINS apud BUFFA e

NOSELLA, 1997: 124). Uma escola democrática, de acesso e qualidade para todos, inclusive para sujeitos que vivem à margem da escola e sociedade.

Joel reconhece na educação, parafraseando Althusser, um “aparelho ideológico do Estado”, talvez por isso tenha defendido que as mudanças neste país só acontecerão por meio da participação e das revoluções políticas feitas pelo homem e pela educação. Para Joel Martins, “se realmente se quiser produzir uma sociedade modificada, transformada, tem que ser via educação, via escola” (MARTINS apud BUFFA e NOSELLA, 1997: 75).

Podemos aferir que a escola democrática desenhada por Joel fundamenta-se nos pressupostos de John Dewey e na concepção fenomenológica-existencial-dialética de educação. Ainda afirma que “nós não somos objetos da história, mas sujeitos dela, e, ao sermos os sujeitos dessa história, nós também passamos a ser objeto dela em alguns momentos” (MARTINS apud BUFFA e NOSELLA, 1997: 124).

O homem deve ser compreendido pela convergência entre sua historicidade e existência, essa que torna esse mesmo homem autor e protagonista de sua história. Por meio da leitura das obras de Kierkegaard, consegue também estabelecer uma relação entre existencialismo e educação, acrescenta sobre o papel do professor, como mediador, sendo que o professor deve trabalhar a fim de favorecer a autonomia da criança além de “permitir energia, paixão e poder de decisão, esse Ser tornar-se-á tudo o que deseja” (MARTINS, 1983: 28). Martins censura métodos e propostas educacionais que cotejam uma educação acrítica, em que alunos são tratados como mercadorias. Expõe, “sempre que as crianças forem enclausuradas e forçadas a se alimentarem de acordo com um plano pré-estabelecido, desenvolver-se-ão segundo esse plano. (KIERKEGAARD apud, MARTINS, 1983: 28).

Em uma proposta existencialista de educação, o processo de construção do conhecimento é concebido quando for um conhecimento adquirido pelo próprio sujeito, por meio de suas emoções e cognições. Ressalta ainda a importância do papel do professor, asseverando que “a existência plena do professor está presente no ato de ensinar.” Ora, o professor não ensina apenas conteúdos curriculares, mas mediante sua atuação, seu posicionamento, suas crenças e valores, de uma forma consciente ou inconsciente, ensina a viver.

Em meio às propostas educacionais defendidas por Kierkegaard, Joel desabafa em relação à situação educacional do Brasil, “aqui através de amalgamações sucessivas, no desenrolar da história, as escolas foram simplesmente reproduzindo sistemas e cristalizando-se neles” (MARTINS, 1983: 29).

Tais cristalizações educacionais podem ser identificadas pela proposta curricular, avaliativa e pedagógica de uma unidade de ensino. A proposta de um currículo com enfoque fenomenológico representa para Joel a possibilidade de entender e vivenciar a educação como poesia.

Consideramos que sua concepção e proposta filosófica-educacional partem da fenomenologia-existencial-dialética, onde apresenta a possibilidade de um currículo cotejado a tal concepção. O estudioso esclarece que aqui no Brasil, tanto os estudos quanto o movimento fenomenológico na educação e curriculum, foram pequenos, devido às resistências, cristalizações, desconhecimento e pré-conceitos.

Muitos “educadores” “acham” que a fenomenologia é apolítica, que parte do nada e chega a lugar algum, que não é compreensível. Pontua ainda que os educadores deveriam conhecer os fundamentos epistemológicos que sustentam a fenomenologia e sua relação com o curriculum, para assim aferir um posicionamento, o qual implica sair dos cristais do pragmatismo, instrumentalismo e funcionalismo, para contemplar a educação por meio da verdade. “Verdade do Ser, aquilo se mostra e que se desvela” (MARTINS, 1982: 21). No pensamento de Joel vislumbra-se o seguinte posicionamento:

O que se busca nesta relação não é criar um modelo novo de currículo fundamentado na fenomenologia, mas iluminar a idéia de currículo e, utilizando os recursos da fenomenologia procurar tornar visível o que está oculto para que este possa se mostrar na sua clareza e na iluminação sem a qual se torna inviável qualquer “transfazer”. (MARTINS, 1982: 22)

Joel considera que uma proposta curricular deve ponderar além dos desafios postos à educação as diversas percepções sobre o homem, uma vez que este é o sujeito da ação. Logo, compreender o Ser e as possibilidades de Vir a Ser podem ser analisadas como eixos norteadores da concepção filosófica-educacional esboçada por Joel Martins.

Martins critica os modelos de currículos atuais, postos numa condição de engavetamento de disciplinas, decorrentes do funcionalismo pragmatista e seguidores de parâmetros governamentais e agências que determinam à educação no Brasil e ainda feitos por um determinado grupo de especialistas. Para ele, as questões e decisões educacionais devem ser pensadas por todos os sujeitos que compõem o universo escolar: comunidade, pais, professores e pela própria escola como instituição, a partir de questões problematizadoras como: Que tipo de adulto queremos formar? O que pode interferir nessa formação? Quais são os passos a seguir nessa trajetória?

Do ponto de vista do autor, o currículo deve ser entendido como um meio e não um fim. Deve focar os aspectos epistemológicos da subjetividade e suas relações com o ato de aprender. Pois o conhecimento só será verdadeiro se for aprendido por meio da experiência.

Desse modo, Joel propôs um novo olhar para o currículo a partir de um enfoque fenomenológico, esclarecendo questões como planejamento, construção, finalidade e conteúdo possíveis para desenvolver talentos e capacidades fundamentadas na liberdade de agir do homem. Pois, a educação é a condição pela qual o homem se humaniza. Carece ser entendida como o resultado de se estar-no-mundo, constituída a partir de uma relação dialética entre educando e educador. Em suas palavras:

É preciso ter em mente que a educação se dá numa relação dialética, pois trata-se de uma relação de cuidado e zelo⁸ entre aquele que educa e o outro que deve ser educado, visando ao direcionamento da consciência para algo que se lhe abre. Trata-se, pois, de uma relação aberta em direção a uma síntese que também não se fecha em si, mas que permanece como um horizonte de possibilidades. (MARTINS, 1982: 46)

A relação dialética entre educando e educador constitui-se por meio do ato de educar. Esse necessita ser conduzido pela união entre sujeito (*noesis*) e objeto, mundo (*noema*) a ser percebido por meio da consciência, o que assegurará assim a produção do conhecimento e aprendizagem.

⁸ Zelar, cuidar, relacionar-se com, estes termos referem-se aqui à estrutura fundamental do ser-que-está-aí, enquanto constituição ontológica.

Conforme Joel, o processo de aprendizagem é decorrente da consciência. Primeiramente o sujeito deve aprender sobre si-mesmo, sua subjetividade, para depois conhecer o mundo e os outros indivíduos. O educador necessita considerar que no processo educativo “estamos diante de um ser que tem um mundo que lhe é próprio, o qual deverá conhecer”. (MARTINS, 1982: 74).

O papel da educação é compreender o Ser-aluno em sua individualidade e seu *devoir*, como um ser temporal. A partir do olhar “fenomenológico”, Joel disserta que “a maior contribuição da fenomenologia existencial à educação é a perspectiva que abre para a possibilidade de descrição da realidade vivida [...] na complexidade do imediato e da vida psíquica” (MARTINS, 1983: 43).

Diante do respeito à subjetividade e individualidade humana, do *devoir* de cada pessoa, Joel considera que o tempo do homem, um tempo visto como um crescimento, parte do passado para projetar o futuro. Em suas palavras encontramos uma possível definição de tempo:

Tempo: que não é apenas *Cronos*, mas também *Kairós*. *Cronos* significa um tempo delimitado por mensurações que são provenientes das pesquisas científicas essencialmente ônticas que se esquece do Ser e de suas possibilidades. Somos *kairós*, isto é, um tempo vivido numa determinação consciente e efetiva de nossa existência. Uma consciência que é tempo e indica direções. (MARTINS, 1982: 70).

Permeado pela fenomenologia-existencial, pela dimensão social, histórica, temporal e política do homem, Joel então propõe resgatar a educação enquanto *Poíesis*. Para ele:

Resgatar na educação o sentido de *poíesis* exige que a subjetividade humana se torne visível e que as instituições estejam aí auxiliando na possibilidade de transformação deste ser-aí que comparece. Esperamos que a fenomenologia possa auxiliar nesta construção, ao colocar currículo na dimensão homem-mundo, resgatando a experiência vivida pelo ser numa determinada situação de mundo: o mundo da educação. (MARTINS, 1992: 91)

Cabe-nos então compreender a educação através da poesia, pois a poesia da educação implica o fazer, o construir e habitar aquilo que foi construído pelo próprio

homem e compreender que a educação ainda representa uma das possibilidades de emancipação intelectual e de devir humano.

3.4 A pesquisa qualitativa e o método fenomenológico

A pesquisa qualitativa e o método fenomenológico representam, para Joel, mais do que uma adesão à determinada matriz filosófica, mas sim à postura de um pesquisador, a qual está “preocupada com o homem no mundo e com o mundo no homem” (MARTINS e DICHTCHEKENIAN, 1984:75). Sua postura como pesquisador parte da pesquisa qualitativa e do método fenomenológico, pois para ele o pesquisador só compreenderá o mundo a partir da ação do homem. Reconhece que a transição de uma atitude positivista para fenomenológica não é algo fácil, uma vez que a ausência de recursos, leituras e entendimento se faz presente, acarretando a dificuldade em colocar em prática a ação fenomenológica.

Comenta que os pesquisadores não têm uma análise crítica das obras de Husserl, Merleau-Ponty e Heidegger, pois não são auto-explicativas. Inclusive Heidegger, considerado como um dos gigantes da fenomenologia para Joel, disse que ao ler Husserl não se encontrava em condições de compreendê-lo até o momento em que começou a viver fenomenologicamente. O viver fenomenologicamente representa a possibilidade de pôr em prática às idéias apresentadas pela fenomenologia.

Este contato aliado ao pensamento definirá o método fenomenológico que está presente além da filosofia. A fenomenologia está presente na física, na psicologia, nas ciências sociais, na literatura, na lógica quando há um interesse na observação, nas experiências subjetivas que direcionam o olhar para o fenômeno propriamente dito, como ele é e como ele se apresenta e não como disseram que era.

Poder-se-ia, inclusive, considerar que o método fenomenológico é um método radical de pensar, pois “[...] parte, necessariamente, de caminhos conhecidos de se fazer as coisas, desafia os pressupostos aceitos e busca estabelecer uma nova perspectiva de ver as coisas. Um método genuinamente radical fundamenta-se em novos conceitos que são desconhecidos e estranhos” (MARTINS e DICHTCHEKENIAN, 1984: 77). O novo

traz em si as incertezas do caminho, as quais pedem por uma mudança de conceitos e atribuição de significados aos que tínhamos como certezas.

O professor Joel Martins adjetiva esse tempo como obscuridade essencial, a qual representa uma condição temporária do estágio de conhecimento do homem, mas à medida que as coisas forem experienciadas, tornar-se-ão mais claras. Caberá então ao pesquisador “observar as coisas como elas se manifestam na sua pureza original, e deixar-se guiar exclusivamente por elas. A sua tarefa será apenas descrever com sinceridade aquilo que, à luz desta evidência, se depara” (MARTINS e DICHTCHEKENIAN, 1984: 79).

Com esta postura, Joel propunha compreender a subjetividade humana aliada à objetividade social. Porém, sinaliza que o pesquisador somente perceberá aquilo que nem sempre é visto, mediante procedimentos próprios e adequados. Localiza que o problema do método e do pesquisador está em como ir “a coisa mesma”, pois baseia-se no conhecimento superficial de coisas semelhantes e crenças tradicionais afastando-se da análise daquilo que está diante desses. Nas palavras de DICHTCHEKENIAN:

Quando a fenomenologia está propondo a “volta às coisas mesmas”, ela está exigindo um esforço de saída do mundo constituído reflexivamente ou representado conceitualmente, para se retomar um compromisso mais originário. Antes do dizer (científico e cultural) está um viver, ou seja, o dizer está comprometido com uma maneira de viver que precisa ser esclarecida, sem o que, ou se reduz o viver a uma maneira tematizada no dizer – encobrendo-se assim sua fonte de constituição originária (furtando-se desta maneira o conhecimento científico a um rigor) e, conseqüentemente, tornando-se anônimo, desenraizado do âmbito cultural e do mundo humano o sentido que percorre este dizer – ou se destrói de outra maneira a viabilidade desse conhecimento ocorrer, acenando para um relativismo que desemboca num ceticismo, na medida em que se parte para um dizer descompromissado ou um falar sobre o falado, como se tudo já estivesse dito ou, o que é mesmo, não houvesse nada a dizer. (MARTINS e DICHTCHEKENIAN, 1984: 93).

Desse modo, podemos aferir que a simultaneidade posta na (co)relação homem-mundo, o empirismo e a postura descritiva do pesquisador delineiam o método fenomenológico. Para Joel: “o primeiro movimento metodológico da fenomenologia é contornar as especificidades de predefinições, ou o pré-científico” (MARTINS e DICHTCHEKENIAN, 1984: 81), e assim perceber as coisas por meio da *epoché*, sem

(pré)conceitos e cristalizações, a partir de uma interpretação dialética entre o pesquisado e o pesquisador.

Expressa também que o método fenomenológico exige a redução fenomenológica, a qual pressupõe colocar as coisas em suspensão, suspensão de crenças, predicados e adjetivos. O pesquisador deve perceber de forma atenta, diretiva, rigorosa e mediativa. Tanto a *epochè* quanto a redução fenomenológica defendem que o pesquisador deve descrever e não explicar os fenômenos. Nas palavras de Joel:

Este é um dos momentos mais difíceis na seqüência da análise fenomenológica. Pode parecer que se deva abandonar tudo o que se sabe sobre a realidade para se poder fazer Fenomenologia. Este é um erro grosseiro na compreensão da suspensão e da redução. Este momento, ou *epoché*, simplesmente nos alerta para a importância de olhar mais do que julgar aquilo que é “real” ou “mais real”, até que se chegue à evidência. (MARTINS e DICHTCHEKENIAN, 1984: 85)

Realizada essa ação, o pesquisador partirá para um segundo nível de procedimento, o qual Joel caracteriza como o momento mais ativo da investigação fenomenológica, momento em que o pesquisador deverá descortinar os aspectos essenciais, estruturais e invariantes do fenômeno. Para isso, implica-se o olhar do todo e não de partes isoladas, também sugerindo o olhar atento do pesquisador, o qual irá descrever o fenômeno distanciando-se de suas crenças, valores e pré/conceitos.

Uma vez que devemos considerar que o olhar do pesquisador não é imparcial, está contaminado por suas matrizes filosóficas, “como se homem que faz ciência pudesse escapar de sua condição de homem.” (MARTINS e DICHTCHEKENIAN, 1984: 89). Nesse sentido, o método fenomenológico busca a objetivação da subjetividade humana, concebendo o objeto como um em si, sem metamorfosear a realidade dos fatos. Assim, o método fenomenológico volta-se ao estudo descritivo do fenômeno, de como ele se mostra e vai ao encontro da pesquisa qualitativa.

Para Joel a pesquisa qualitativa questiona e põe em dúvida o valor da generalização. Ao contrario da pesquisa quantitativa a qual se encontra baseada em princípios explicativos e generalizações sobre o estudado. Nas palavras do estudioso a pesquisa quantitativa:

[...] se inicia com o estudo de um certo número de casos individuais, quantifica fatores, segundo um estudo típico, procura por correlações estatísticas e por probabilidades que digam se tais correlações ocorrem ou não ao acaso. Generaliza, então, o encontrado nos casos particulares (individuais), pautada em procedimentos estatísticos. Assim, suas generalizações podem ou não ser mantidas para cada caso individual, elemento componente da quantificação coletiva de cada fator. (MARTINS e BICUDO, 1994: 22-23)

Já a pesquisa qualitativa parte da capacidade do homem compreender as particularidades do pesquisado. Joel assim esclarece seu pensamento sobre a pesquisa qualitativa: “[...] ela não se preocupa com generalizações, princípios e leis. A generalização é abandonada e o foco da sua atenção é centralizado no específico, no peculiar, no individual, almejando sempre a compreensão e não a explicação dos fenômenos estudados” (MARTINS e BICUDO, 1994: 23). Todavia, apresenta-se frente à necessidade de pesquisar fatos que não são passíveis de quantificações como, por exemplo, sentimentos e percepções do homem.

O objetivo na pesquisa qualitativa pode partir da interrogação sobre o mundo ao seu redor. Numa primeira instância, o pesquisador poderá agir diretamente com o objetivo pesquisado, ou numa segunda instância, o pesquisador poderá interrogar as idéias que as pessoas têm sobre o mundo, e na terceira instância, poderá a partir de uma relação dialética e/ou dicotômica interrogar e compreender o fenômeno a partir de sua relação com o contexto onde este está.

Joel também esclarece que a natureza da pesquisa qualitativa deve ser ao mesmo tempo de ordem teórica e prática, pois ambas permitirão ao pesquisador observar e analisar o pesquisado na sua origem e interdependência sócio-histórico-funcional.

A coleta dos dados deve ser feita por meio da comunicação entre os sujeitos e a análise feita mediante a interpretação cuidadosa do pesquisador, para que assim haja a compreensão científica do objeto pesquisado.

MARTINS e BICUDO (1994) definem três modalidades para a pesquisa qualitativa nomeando-as como: trajetória *C*, trajetória *F* e trajetória *L*. A trajetória *C* aborda um delineamento complexo entre o pensamento sobre o fenômeno pesquisado e o agrupamento dos sujeitos, sendo que o objeto desta pesquisa descortina-se pelo agrupamento e descrição dos conteúdos gerais e diferenças nos significados dos

fenômenos. A seleção do método será feita mediante a compatibilidade com a natureza do fenômeno estudado.

A trajetória *F* envolve uma fundamentação e/ou referencial filosófico o qual nos permite identificar a matriz ontológica, epistemológica e metodológica do pesquisador. Logo o fenômeno deve ser interpretado a partir da experiência vivida pelo sujeito e não por concepções funcionalistas sobre experiências. Assim, a delimitação do fenômeno estudado estará baseada no enfoque metodológico-filosófico desta modalidade. A descrição nesta modalidade volta-se para a estrutura fundamental do fenômeno, a essência.

A trajetória *L* é tratada por Joel como uma modalidade complexa que volta-se para aquilo que os sujeitos da pesquisa vivenciam, representam e descrevem por meio da linguagem e relato verbal. A sistematização dos dados é feita mediante a representação do relato verbal desses sujeitos. Segundo MARTINS e BICUDO (1994: 31) essa modalidade “pode ser vista como uma parte na construção de um sistema geral de representações juntamente a outras investigações já realizadas.”

Para MARTINS e BICUDO (1994) a análise dos dados na pesquisa qualitativa é feita pelo pesquisador a partir da leitura e interpretação das descrições apresentadas pelo sujeito da pesquisa, compreendendo quatro momentos singulares:

Inicialmente a análise é feita pela leitura das descrições apresentadas pelo sujeito pesquisado a fim de encontrar um significado. No segundo momento, cabe ao pesquisador realizar a leitura do texto com o objetivo de encontrar unidades de significados no discurso da pesquisa. Feita a leitura das descrições e do texto, inicia-se o terceiro momento, caracterizado pela transformação de cada unidade de significado encontrado na descrição inicial. O quarto momento da análise dos dados refere-se à busca da essência ou da estrutura de tudo que foi analisado. (MARTINS e BICUDO, 1994)

Tanto a descrição, quanto a análise da descrição são vistas por Joel como algo fundamental na pesquisa qualitativa. A descrição não deve ser entendida no viés avaliativo de certo ou errado, e muito menos classificada por assuntos ou estados emocionais. Essa é resultante das situações e circunstâncias vivenciadas pelo sujeito. Ressalta, também, que o pesquisador deve estar atento para o uso adequado das entrevistas, considerando a sua relevância, a maneira da realização e as relações

interpessoais estabelecidas entre o pesquisador e o pesquisado. Essas devem permanecer livre de juízos de valor, afinidades e projeções.

Por meio da análise ideográfica ⁹, o pesquisador poderá descortinar a ideologia subjacente nas descrições do pesquisado, e pelo enfoque *nomotético*¹⁰, o pesquisador analisa além da ideologia individual, analisa as generalizações que decorrem do tratamento dos dados fatuais, nas palavras de Joel é “um movimento de passagem do individual para o geral”. O enfoque nomotético provém do enfoque ideográfico. Cabe ao pesquisador ter a sapiência para realizar esta passagem no momento da análise na pesquisa.

As contribuições de Joel Martins para a pesquisa científica, especificamente com a pesquisa qualitativa e o método fenomenológico, são significativas para a pesquisa acadêmica no Brasil, em diversas instituições de ensino superior, independente da área de concentração e da linha de pesquisa. Suas contribuições são presentes, pois além de estudar e sistematizar, Joel conseguiu apresentar a pesquisa qualitativa e o método fenomenológico, além de seus fundamentos epistemológicos e metodológicos, mas como postura ética, compromisso e respeito do pesquisador para com a ciência.

⁹ A análise ideográfica para MARTINS e BICUDO (1994) busca tornar visível a ideologia presente na descrição ingênua dos sujeitos, podendo para isso lançar mão de ideogramas ou símbolos expressando idéias. Momento onde o pesquisador, por meio da leitura de cada descrição irá aproximar-se do fenômeno numa atitude de familiarização com que a descrição coloca.

¹⁰ Do latim *nomotético* deriva-se de *nomos*, que significa uso de leis. Logo, na pesquisa fenomenológica refere-se à elaboração de leis e princípios gerais que são originados do conhecimento de fatos anteriores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É difícil começar a redigir as considerações finais, visto que há muita coisa para dizer. Um sentimento geral que emerge em mim, ao concluir este trabalho, é que Joel me permitiu compreender o homem, o mundo e a educação, isenta de uma visão esquizofrênica. Posso dizer que foi como uma catarse teórica.

Desde minha formação inicial assistia, com pesar, no ambiente acadêmico, a brigas partidárias e dentro de mim pensava: É necessário isso? Joel me permitiu compreender que não há necessidade de fetiches teóricos, de ideologismos filosóficos que servem muitas vezes para engessar, cristalizar e/ou embrutecer o pensamento do homem e do mestre.

Sobre a despreocupação de Joel com bandeirismos filosóficos, evidenciamos algo recorrente no depoimento dos três educadores. Nas palavras de Severino, Joel era *“avesso por natureza a rótulos”*; *“Não era muito afeito a proclamações teórico-ideológicas”* complementa Saviani, pois *“era um espírito inquieto, aberto, crítico e polêmico.”* Nosella, posiciona-se em favor de Joel e contra os estigmas acadêmicos, em suas palavras precede seu posicionamento: *“não concordo com este estigma, com a censura que se faz das outras vertentes filosóficas que não a própria”*.

Severino esclarece, em seu depoimento, que embora Joel não tenha feito uma opção paradigmática formal pela fenomenologia, é fato que em seus escritos notamos influências de pesquisadores tanto da psicologia quanto da educação. Entretanto relembra a tolerância epistemológica de Joel e a maneira harmoniosa e respeitosa que ele convivia com intelectuais de diferentes linhas epistemológicas inclusive com aqueles impregnados de forte teor ideológico.

No entanto, posso dizer que Joel foi mal compreendido por alguns “intelectuais radicais”, em sua expressão: “Hoje mesmo, por brincadeira me chamaram de fenomenólogo. Podem falar, acontece que algumas vezes faço fenomenologia, do meu jeito.” (MARTINS apud BUFFA e NOSELLA, 1987: 20) revela, conforme depoimento de Nosella, certo ideologismo exacerbado dos anos 80-90, num certo ambiente, talvez na PUC, alguns grupos se embandeiraram com o marxismo.

Para evitarem-se mal-entendidos é importante esclarecer que Joel reconhecia as contribuições da dialética materialista bem como de outras escolas filosóficas. No entanto, no Brasil, “mal se mastiga um pouco de marxismo e já se põe nossa história da educação numa camisa-de-força estreita e pobre.” (MARTINS apud BUFFA e NOSELLA, 1987: 19). O que inviabiliza, assim, qualquer possibilidade para o diálogo.

É inegável que as reflexões epistemológicas são imprescindíveis para a educação. Contudo o embrutecimento, os fetiches por uma determinada escola filosófica podem colocar a educação numa camisa-de-força estreita e pobre, como já dizia Joel Martins. Assim, fazem-se ainda necessárias algumas considerações acerca das reflexões no campo da educação contidas nas análises de Joel.

Suas obras, afirmam a importância da fenomenologia existencial para a educação, preservando o sujeito da aprendizagem, no seu momento histórico, na sua individualidade, na maneira de responder à vida e na complexidade de sua vida psíquica. Com uma filosofia da educação centrada no aluno, Joel defende um currículo como *poiésis* sustentado pela convergência entre fenomenologia e marxismo.

Os depoimentos dos três educadores corroboraram para afirmar nossa hipótese de pesquisa, que embora, diante da singularidade entre fenomenologia e marxismo, é possível uma convergência entre ambas as escolas respeitando suas matrizes filosóficas.

Severino considera a pertinência entre fenomenologia e marxismo quando está em pauta a fenomenologia existencial. Para ele, a convergência se estabelece quando a fenomenologia existencial valoriza a facticidade histórica do ser humano, solidamente fundamentada pela escola marxista. Conclui afirmando que se a realidade histórica é dialética, o olhar que assegura sua apreensão, é o olhar fenomenológico.

Nosella analisa, inicialmente, que as novas idéias são frutos históricos das necessidades do homem. A fenomenologia e o existencialismo surgiram porque a humanidade sentia necessidade de valorizar a subjetividade e a liberdade humana. Idéia essa que vai de encontro às filosofias pragmáticas, deterministas, materialistas no sentido empírico-fisicista do termo. Para ele, a convergência entre fenomenologia e marxismo não é aconselhável visto o idealismo da escola fenomenológica.

Entretanto considera que a escola marxista se beneficiaria ao considerar a importância da subjetividade humana, defendida pela fenomenologia existencial.

Contudo, se cada escola permanecesse ortodoxa na sua matriz epistemológica, sem dúvidas, haverá contribuições temáticas de outras matrizes.

Saviani trata, em seu depoimento, da articulação entre fenomenologia e marxismo como problema metodológico. Comenta inclusive que em sua tese de doutorado, orientada por Joel Martins defendida em 1971, trabalhou essa articulação, a partir de referenciais teóricos como Lefebvre, Sartre e Marcuse. Para MARCUSE apud SAVIANI (1971: 36) “só uma síntese de ambos os métodos – uma fenomenologia dialética, que é um firme método de extrema concreção – permite à historicidade da existência humana tornar-se adequada.”

No entanto, expõe sua surpresa diante da importância dessa problemática, pois nunca havia conversado com Joel sobre essa manifestação. Visto que em sua tese, Saviani trata o caráter dialético da estrutura do homem a partir três elementos fundamentais: situação, liberdade e consciência, não como partes isoladas, mas como um todo indiviso do homem, utilizando o método fenomenológico dialético como referencial de análise. Ainda revela seu interesse pelo artigo que Joel mencionou ter escrito em entrevista concedida a Ester Buffa e Paolo Nosella, sobre como fazer as convergências entre fenomenologia e marxismo. Um certo sentimento de frustração, em mim, se dá por não ter encontrado esse artigo.

Nas entrelinhas, podemos aferir que Joel apreendeu o sujeito pelo binômio homem-mundo. Pensava o mundo como aquilo que é percebido pelo homem a partir de suas experiências. Não entendia a ciência por meio de uma inquietação objetiva reducionista do homem ou do mundo de forma isolada, mas sim como uma intersecção entre homem e mundo.

Para ele, o mundo é resultante da escolha decorrente da intersubjetividade de cada pessoa, mediante as suas verdades e interpretações, configurando-se em um universo de significados existenciais de cada ser humano. Somente na vivência com o outro, com o mundo, com a vida situada no tempo e no espaço, o homem é capaz de significar sua existência.

Aos debruçarmo-nos nas obras de Joel para então entendermos a possível convergência entre fenomenologia e marxismo, por meio de seu pensamento, verificamos um pensar biopsicossocial de homem. Nem marxista, nem fenomenológico, mas, os dois, em uma relação dialética entre o sujeito e o mundo.

Em suas palavras aninha-se a sua teoria: “não posso pensar, que eu seja uma parte do mundo, como um simples objeto segmentado na biologia, na psicologia, na sociologia e na educação (...). Tudo o que sei do mundo, mesmo através da ciência, eu o sei a partir de uma visão que é minha e de minha experiência de mundo sem a qual os símbolos da ciência não querem dizer coisa alguma.” (MARTINS, 1992: 53)

É fato a dicotomia entre sujeito e objeto, no entanto, o pensar fenomenológico-existencial-dialético de Joel, defende a tese da união dialética entre sujeito e mundo, pois a concepção de existência está posta nessa relação, com ênfase no Ser-no-mundo. Eis a lógica da possibilidade de convergência entre fenomenologia e marxismo.

Os embrutecimentos filosóficos-ideológicos limitam o homem a um pensar unicausal. O pensamento de Joel, ao contrário, aponta para a multicausalidade posta na historicidade e devir do sujeito. Para ele, “nós não somos objetos da história, mas sujeitos dela, e, ao sermos sujeitos dessa história, nós também passamos a ser o objeto dela em alguns momentos.” (MARTINS apud BUFFA e NOSELLA, 1987: 124)

Dessa forma, constatamos que Joel não desconsidera a importância da historicidade, das condições ambientais, das relações sociais e econômicas, mas enfatiza que o homem está num devir e na temporalidade. Este necessita ser compreendido pela relação dialética entre sujeito e mundo, pois a verdade só será apreendida quando o homem se apropriar dela.

O estudo aqui apresentado não encerra as discussões a respeito do assunto. O que objetiva é a continuação e ampliação de pesquisas sobre outros educadores brasileiros que pensam e/ou pensaram a educação distante de todo esse imediatismo e pragmatismo cotidiano. E que esse estudo descortine a continuidade de pensar o homem pelo tempo vivido entre o mundo e a experiência.

REFERÊNCIAS

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani e ESPÓSITO, Vitória Helena Cunha. (2002) Joel Martins: a coragem de ser educador. In: GARCIA, Walter Esteves (org.) **Educadores brasileiros do século XX**. Brasília: Passo, p: 173 – 200.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani, ESPÓSITO, Vitória Helena Cunha. (orgs). (1997). **Joel Martins... um seminário avançado em fenomenologia**. São Paulo: EDUC.

BUFFA, Ester, NOSELLA, Paolo. (1997). **A educação negada**: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea. 3ª ed. São Paulo: Cortez.

COELHO, Ildeu M. (1999). Fenomenologia e educação. In BICUDO, Maria Aparecida V. e CAPELLETTI, Isabel (orgs.). **Fenomenologia**: uma visão abrangente da educação. São Paulo: Olho d'Água, pp.53-104.

FREIRE, Paulo. (1996). **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários para a prática educativa. São Paulo: Paz na Terra.

HEIDEGGER, Martin. (1989). **El Ser y el Tiempo**. 7ª ed., (Trad. de J. Gaos), México/Madrid/Buenos Aires: F. Cultura Econômica

HUSSERL, Edmund. **A Idéia da Fenomenologia**. Tradução de Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, sd.

LACROIX, Jean. (1972). **Marxismo, Existencialismo, Personalismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

LIMA, José Antônio. (2005). **Joel Martins**: ensaio bibliográfico sobre um educador. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MARTINS, Joel. (1970). **O psicólogo escolar**. São Paulo: Cortez e Moraes.

MARTINS, Joel. (1979). **Subsídios para redação de tese de mestrado e doutoramento**. São Paulo: Cortez e Moraes.

MARTINS, Joel. (1982). **Um enfoque fenomenológico do currículo**: educação como poíeses. São Paulo: Cortez.

MARTINS, Joel. (1983). **Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação**. São Paulo: Editora Moraes.

MARTINS, Joel e DICHTCHEKENIAN, Maria Fernanda S.F. Beirão. (Orgs.). (1984). **Temas Fundamentais de Fenomenologia**. São Paulo, Editora Moraes.

MARTINS, Joel e BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. (1994). **A pesquisa qualitativa em psicologia**: fundamentos e recursos básicos. São Paulo: Moraes.

MARTINS, Joel. (2003). Vinte anos de Pós-Graduação em Psicologia da Educação – 1969/1989. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, 1989. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/pos/ped/histori.htm/> acesso em 18, junho. 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedich. **A ideologia alemã**: crítica da novíssima filosofia alemã em seus representantes Seuerbach/ B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas, 1845 – 1846. Trad. Marcelo Backes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MERLEAU-PONTY, Maurice. (2006). **As aventuras da dialética**. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes.

NOSELLA, Paolo. (2002). A linha vermelha do planeta infância: o socialismo e a educação da criança. In:_____. **Os intelectuais na história da infância**. FREITAS, Marcos Cezar de e KUHLMANN JR, Moysés (orgs). São Paulo: Cortez. (129 – 165).

PEIXOTO, Adão J. (2003). A origem e os fundamentos da fenomenologia: uma breve incursão pelo pensamento de Husserl. In: PEIXOTO, Adão J. (org) **Concepções sobre fenomenologia**. Goiânia: Editora UFG, pp. 13-31.

RICOEUR, Paul. (2009). **Na escola da fenomenologia**. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis/RJ: Vozes.

SAVIANI, Dermeval. (2005). O protagonismo do professor Joel Martins na pós-graduação. In: ____ **Revista Brasileira de Educação**, nº 30, Rio de Janeiro, set/dez.

SAVIANI, Dermeval. (1971). **O conceito de sistema na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SARTRE, Jean Paul. (1997). **O Ser e o Nada**: ensaio de ontologia fenomenológica. 14ª ed. Rio de Janeiro: Vozes.

SARTRE, Jean Paul. (1979). **Crítica de la razón dialéctica**: De la “praxis” individual a lo práctico inerente. Libro I. Trad. Manuel Lamana. 3ª ed. Buenos Aires: Losada.

SARTRE, Jean Paul. (1979). **Crítica de la razón dialéctica**: Del grupo a la historia. Libro II. Trad. Manuel Lamana. 3ª ed. Buenos Aires: Losada.

SEVERINO, Antônio Joaquim. (2007). **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez.

SILVA, Sônia Aparecida Ignácio. (1993). **Educação/cultura na memória de profissionais da educação**: reflexões sobre experiências na escola pública paulista (1930-50). Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. V.II, Anexo, Depoimento I, p. 1-34.

Sites consultados:

<http://lattes.cnpq.br/>

<http://www.sepq.org.br/>

<http://biblioteca.universia.net/>

http://www.sapientiae.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1095/

ANEXOS

**ANEXO 1. Entrevista de Joel Martins concedida à Ester Buffa e Paolo
Nosella em 1987**

**ESTER
BUFFA**

**PAOLO
NOSELLA**

A EDUCAÇÃO NEGADA

**DOS SONHOS DOS PIONEIROS ÀS PROMESSAS
DA NOVA REPÚBLICA**

- . JOEL MARTINS
- . PAULO FREIRE
- . JARBAS GONÇALVES PASSARINHO
- . DURMEVAL TRIGUEIRO MENDES
- . VALNIR CHAGAS
- . ROQUE SPENCER MACIEL DE BARROS
- . PASCHOAL LEMME

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS . SP

SÃO CARLOS · 1988

SUMÁRIO

	P.
INTRODUÇÃO	1
 PRIMEIRA PARTE: APRESENTAÇÃO E ENTREVISTA	
JOEL MARTINS.....	7
PAULO FREIRE	43
JARBAS GONÇALVES PASSARINHO	99
DURMEVAL TRIGUEIRO MENDES	161
VALNIR CHAGAS	181
ROQUE SPENCER MACIEL DE BARROS	242
PASCHOAL LEMME	281
 SEGUNDA PARTE: EPÍLOGO - O DRAMA DO DEBATE EDUCACIONAL NO BRASIL	
1. O GRANDE DEBATE - 1927-1935	349
2. O DEBATE REPRIMIDO - 1935-1945	350
3. A VOLTA DO DEBATE - 1946-1964	353
4. O DEBATE NOVAMENTE REPRIMIDO - 1964-1984	355
5. E O DEBATE CONTINUA: ATÉ QUANDO?	358

JOEL MARTINS

JOEL MARTINS

Tudo começou de uma conversa com Joel Martins em Manaus, no ano de 1985. Tudo, inclusive a idéia dessa pesquisa. Naquela conversa, Joel Martins se queixava muito dos disparates que eram ditos, no Brasil, por muitos educadores-pedagogos sobre Dewey, Escola Nova, Anísio Teixeira, Paulo Freire, etc. Esse pessoal, dizia, não conhece sequer a história da educação brasileira desses últimos 50 anos. Conheci Dewey pessoalmente, conheci Dr. Anísio e conheço muito Paulo Freire, e é incrível quantas "bobagens" se dizem e se escrevem sobre eles. Mal mastigam um pouco de marxismo e já colocam nossa história da educação numa camisa de forças estreita e pobre. Prosseguia, assim, o gostoso desabafo de Joel.

- Joel, você aceitaria gravar esse seu desabafo numa entrevista com a gente?

- Claro que sim. Mas não só a mim devem entrevistar, também a muitos outros que viveram toda essa história.

Foi assim que nasceu a idéia dessa pesquisa. Por isso mesmo Joel foi o primeiro a ser entrevistado indo direto a um dos temas daquela conversa: o reconstrutivismo de Dewey.

Joel Martins nascido em 1920 é amplamente conhecido no ambiente educacional do Brasil, como uma autoridade em Psicologia da Educação, como criador da sólida estrutura da Pós-Graduação da PUC/SP, onde revelou-se, ao mesmo tempo, um competente professor, um grande orientador, e um administrador capaz.

Teoricamente profundo e informado, Joel não se fixou em determinada escola de pensamento. Inicialmente, comportamentalista quantitativo se abriu para a psicologia social e, hoje, "fenomenólogo do meu jeito", afirma ser possível "fazer as convergências entre marxismo e fenomenologia".

Filho de família religiosa do interior paulista, com pais protestantes e tios católicos, Joel se define mais tarde pelo catolicismo. Após os estudos primários e ginasiais, fez o curso Normal no Colégio Batista e começou "a descobrir e a abrir os olhos para a educação". Ao se formar lecionou na roça durante seis meses e, em seguida, foi para a Faculdade de Filosofia da USP, onde cursou Filosofia e Pedagogia, interessando-se, sobretudo, pela Psicologia, que não tinha, ainda, curso estruturado. Após o Mestrado nos EUA, fez o doutorado na USP e na defesa da tese, afirma Joel, houve uma violenta discussão. Aliás, discussões, polêmicas e atritos acontecem frequentemente com Joel, que, no entanto, nunca levam a profundas rupturas.. Descontente com esse doutorado, resolve fa

zer outro, em Michigan, sempre na área de Psicologia experimental. Em 1955, retorna ao Brasil, indo trabalhar, a convite de Anísio Teixeira, no Centro Regional de Pesquisas Educacionais, cujo diretor era Fernando de Azevedo. Esses centros tiveram vida efêmera e, mais tarde, Joel foi coordenar um projeto de formação de pesquisadores para a América Latina, chamado Projeto Maior da UNESCO. Em 1959, a convite da OEA foi para Washington coordenar um projeto semelhante patrocinado pela American Unity. Aliás, essa estreita e frequente ligação com os EUA é um elemento muito importante na sua formação e, por conta disso, mais tarde, na década de 60, quando se denunciavam os Acordos MEC-USAID, será chamado de americanófilo, de vendido para os EUA.

Em 1968, o clima nas universidades se tornava cada vez mais insuportável, e assim, Joel se concentrou na criação da Pós-Graduação da PUC/SP, que, ainda hoje, é uma referência importante.

Um grande tema discutido durante a entrevista foi o reconstrucionismo de Dewey e suas relações equivocadas com a Escola Nova no Brasil. Para nossa surpresa, Joel afirma categoricamente que o construtivismo de Dewey nada tem a ver com a Escola Nova, que Dewey é socialista, e que doutor Anísio trouxe o pensar socialista de Dewey para o Brasil. Para ele a Escola Nova, na forma como foi divulgada pelo pedagogismo de Lourenço Filho nada tem a ver com o progressivismo em educação de Dewey. Joel atribui o elitismo com que o método da Escola Nova foi aplicado no Brasil à influência do funcionalismo francês. Pelo contrário, a inspiração pedagógica de Dewey provém da sua preocupação com a educação popular, que, é óbvio, nos EUA não é exatamente a mesma coisa que no Brasil. Lembra que Dewey e seu grupo responderam a processo na Suprema Corte dos EUA por serem esquerdistas, subversivos. Por isso mesmo, as idéias socialistas de seus textos só podem ser captadas nas entrelinhas. A preocupação com educação popular em Dewey, Anísio Teixeira e Paulo Freire é fundamentalmente a mesma. O que os diferencia é o contexto em que vivem. Dewey não podia pensar em educação popular fora da escola, uma vez que, nos EUA, as crianças, mesmo pobres, estão na escola de 6 a 8 horas por dia e durante vários anos. No Brasil, ao contrário, muitas crianças estão fora da escola, por isso Anísio Teixeira cria, por exemplo, a Escola-Parque, enquanto Paulo Freire trabalha fora do sistema escolar.

Hoje Joel continua uma pessoa alegre, polêmica, atualizada, aberta, progressista, foi cogitada pelo governo da Nova República para receber um prêmio do MEC como educador que muito contribuiu para a educação brasileira, convite que recusou, gosta do PT, embora ache que nesse partido haja intelectuais demais, briga com a pedagogia dos conteúdos, briga com a Nova República, e acha que nada, nesse país, vai mudar, sem nossa participação político-partidária.

ENTREVISTA

J.M. Vocês querem saber o que penso do reconstrutivismo de Dewey. O que veio ao Brasil, e que tem sido divulgado como Escola Nova, através dos livros de Lourenço Filho, por exemplo a Introdução ao Estudo de Escola Nova, é uma má interpretação ou uma visão completamente distorcida do pensamento de John Dewey. Isso nada tem a ver com Escola Nova e com o progressivismo em educação, do norte americano John Dewey. Bem ao contrário. Conheço bem a história do progressivismo nos Estados Unidos. Fiz um curso com John Dewey quando ele estava para morrer, mas ainda tive a oportunidade de ouvi-lo, de conversar com ele e com todo seu grupo: com Fitzgerald que esteve aqui no Brasil, também, e, com outros mais de sua época, seus contemporâneos, inclusive com o professor Havigurst, que ainda está vivo, e que era contemporâneo dele, quando jovem. Foram todos presos. Eles tiveram que enfrentar a Corte dos Estados Unidos por serem socialistas, como aconteceu exatamente aqui no Brasil, com Paulo Freire, esse pessoal todo. Aqui mandaram essas pessoas embora, mas nos Estados Unidos eles tiveram que responder a processo, na Suprema Corte, por serem esquerdistas, subversivos, etc. Tudo isso coincidia, mais ou menos, com aquele movimento de operários, dos grupos operários, logo depois da Revolução de 17, que teve consequências muito grandes na América do Norte. Então, se formou um radicalismo muito grande: se você não prega os mesmos princípios da Constituição norte americana, você é esquerdista. O que levou John Dewey a pensar, realmente, em educação, foi a educação para o povo, assim como Paulo Freire, porém um pouco diferente, porque Paulo Freire e o pessoal ligado a ele, inclusive eu, estamos pensando, em educação de periferia, enquanto John Dewey diz: não senhor, é dentro das cidades, onde existem favelas, onde existem cortiços... essas crianças estão na rua; temos que pôr todas essas crianças dentro da escola. É uma obrigatoriedade.

- P. Como você explica que nas obras de John Dewey não haja referências a literatura marxista? Lenin escreveu sobre Imperialismo, em 1916. Porque, então, não se encontra, em Dewey, uma reflexão a respeito dos rumos que o monopólio, no começo do século, iria tomar? Como entender sua crença na democracia, na democratização?
- R. Pois é, Democracia e Educação é um livro fundamental dele, é o livro básico; é a coluna mestra de todo o pensamento de Dewey. Ele não faz citações às obras ou ao pensamento marxista, mas se você fizer uma exegese do texto, uma hermenêutica do texto, você vai encontrar as idéias marxistas ali presentes. Não faz, porque o livro não teria nenhuma circulação nos Estados Unidos; seria preso, seria tirado do mercado.
- P. Seria censura e autocensura?
- R. Se você pensa que na América do Norte não existe censura... Há uma censura enorme. Se você publicar um livro que não esteja de acordo com o pensamento corrente, esse livro não circula. Ele não é retirado; ele não circula. Não se compra o livro, só isso. Então, você perde toda a publicação. Não só no sentido esquerdista ou marxista, progressista no sentido socialista; não é só nesse sentido. Em outros sentidos também. Heidegger, por exemplo, nunca foi lido nos Estados Unidos, só agora está sendo lido, porque circulava que ele era nazista. Hannah Arendt é que trouxe Heidegger, dizendo, vocês estão fazendo uma bobagem muito grande, ele nunca foi nazista coisa nenhuma. Foi um acidente do jovem Heidegger quando ele foi eleito reitor lá da Universidade de Heidelberg, e ele não estava, realmente, consciente da situação.
- P. Há uma passagem de John Dewey onde ele diz por exemplo que, se numa sala de aula houver um debate e nesse debate se manifestar uma oposição de interesses de classe, o professor não deve tomar partido, mas deve ficar acima desse conflito.

- R. À margem do conflito, à margem, não acima...
- P. ... à margem... Isso aí não é um pouco idealista? O professor também faz parte...
- R. É claro, ele sofreu as consequências disso. O que ele queria era o seguinte: o pensamento político, a politização não deve ser ensinada. Não se deve trabalhar a politização das crianças, dos alunos na escola, pois isso deve surgir naturalmente, das lutas entre eles mesmos. Como a escola pública nos Estados Unidos é dominante, pois as particulares são raras, naquelas estão os indivíduos da alta sociedade e o filho do lixeiro, também. Então lá você tem as lutas de classe... nunca houve luta de classe nos Estados Unidos, ou melhor, não houve, realmente, a chance de aparecer a luta de classe, pois quando essa começa a surgir devido à pobreza e às injustiças sociais, o governo toma medidas repressivas. É o que eu chamo de "social welfare": ponho você no "social welfare" e todas as suas necessidades serão satisfeitas até você arranjar um emprego. Assim, a luta de classe nunca apareceu; isso está começando a aparecer agora, no momento presente, mas com outras perspectivas, que não são as nossas, da sociedade capitalista brasileira. Pois a filosofia capitalista norte americana é muito próxima de um tipo de vivência socialista russa.
- P. Creio que Dewey imaginava que o bem-estar e o progresso, a superação das contradições sociais aconteceriam dentro do processo democrático norte americano, sem necessidade de uma revolução socialista.
- R. Sim, acho que num certo momento, sim; num certo momento nos Estados Unidos, isso apareceu com muita clareza, principalmente, sob a influência de Santayana em Harvard. Santayana foi professor de William James; W. James, de J. Dewey. Então você tem uma certa herança. Na América do Norte, ainda que John Dewey tivesse uma preocupação socialista muito grande, no sentido de dar às crianças que não têm recursos, o me-

lhor que a educação pode dar, é preciso lembrar que elas não ficam na escola apenas uma ou duas horas e sim seis horas: entram às 8 horas, saem às 4 horas da tarde. Ele e seus contemporâneos sofreram influência muito grande de W. James, que era funcionalista. O slogan do funcionalismo era: "transformar essa terra selvagem numa terra prometida". Então, temos que trabalhar isso e a única maneira...

P. ... um método norte-americano...

R. ... havia uma certa logicidade no que ele dizia: "a única estrada para a transformação social é a educação". Se realmente se quiser produzir uma sociedade modificada, transformada, tem que ser via educação, via escola. Acontece que essa escola era uma escola comunitária. Nos Estados Unidos a escola pública é regida pelas comunidades, as pequenas comunidades, o que é uma herança protestante. Há via lá a igreja, em torno da igreja havia a escola, em torno daquela escola havia outras atividades lúdicas de educação. Ela cresceu assim. Falamos rapidamente de Dewey, que teve uma influência muito grande no pensamento brasileiro em educação e no próprio modelo de educação. Agora passo para o Doutor Anísio, que era continuador de Dewey no Brasil, grande admirador de Santayana, de William James (muito mais Santayana e Dewey). Dr. Anísio trouxe o pensar socialista de Dewey para cá, ele sim, não o Lourenço Filho. O Lourenço Filho fez um "doce de coco" com a Escola Nova. O livro dele não resiste à mais leve crítica filosófico-educacional. É um receituário de bolo. Como é que faz com a escola, como é que brinca com as crianças, como é que faz para a escola ser mais agradável, etc. Não era isso que Dewey tinha em vista quando disse: é preciso por as crianças na escola e agora o que vamos fazer com elas? Temos que lhes dar o uso das mãos, temos que lhes dar o desenvolvimento intelectual através do pensar as coisas, de como é que as coisas são, etc. Foi o que o Dr. Anísio fez aqui no Brasil. A escola-parque, na Bahia, era exatamente isso. Você pegava aqueles meninos daquelas bi-

bocas todas lá da Bahia, de Salvador, daqueles buracos onde eles moravam, e punham naquelas escola-parques. Ficavam o dia inteiro naquelas escolas, sob a orientação de técnicos de madeira, técnicos de terra, técnicos de crochê e tricô para as meninas. Os professores, também, eram de alta categoria, como dona Carmem, irmã do Dr. Anísio, que era diretora geral das escolas-parque.

P. Em 35, Anísio, através de uma carta, deixou o cargo de secretário da educação do Distrito Federal (Diretor da Instrução Pública). Fale sobre isso.

R. Ele foi muito perseguido, ele foi posto exatamente na mesma situação em que Paulo Freire foi posto. Ele foi para a Europa, onde ficou quase dois anos, exilado. Quando voltou, pensou em continuar o que estava fazendo, continuar a pensar. Alguns indivíduos colocam Dr. Anísio como liberalista, como representante da filosofia liberal. De jeito nenhum. Nunca.

P. Socialista?

R. Socialista; pelo menos, a convicção dele era socialista. É possível que na maneira de expressar essa convicção - porque ele vinha de uma herança liberalista - tivesse muito do liberalismo. Mas, a convicção dele era socialista, como era a do Dr. Fernando de Azevedo, que era visceralmente socialista.

P. E porque não citavam em seus escritos fontes marxistas?

R. Você veja o seguinte: o marxismo e o leninismo, e todo o discurso marxista nos chegou à mão, muito tarde; passou a ser lido muito recentemente. Porque Marx não foi lido em 35? Você quer ver uma coisa, quando eu era menino - em 35 eu tinha 11 para 12 anos - vinha da escola, parei na praça da Sé e via cavalo que corria para um lado e para o outro, tiros para cá, tiros para lá e entrei numa fresta da Catedral, que não estava terminada ainda, havia só os pi-

lares. Eu não conseguia chegar em casa, aqueles cavalos todos correndo, correndo... Quando cheguei em casa, às 7 horas da noite, meu pai estava uma vara comigo: - Onde é que você esteve, menino? - Eu estive na praça da Sé, escondido na catedral. - Você fazendo parte da Intentona Comunista, menino! Compreende? Foi a primeira vez que ouvi falar nisso. Meu pai dizia assim: Você anda lendo Marx! Imagine, eu com 12 anos... Quem é Marx? De tanto ele me falar, eu disse, então vou ler. Mas era proibido. Veja o que aconteceu: nas primeiras horas no ginásio, que era o Caetano de Campos, o professor não dava aula; ele fazia uma apologia contra o comunismo, contra o marxismo, contra o esquerdista exaltando a democracia liberal. Isso nos anos 35, 36 e 37.

P. Vamos falar do Joel, do educador Joel.

R. Pois é, estou contando qual foi a influência da minha vida. Minha família é protestante, de ambos os lados, a família imediata: meu pai e minha mãe. Mas são católicos até a raiz dos cabelos, meus tios, meus avós, etc... Intronização do Coração de Jesus, o Papa, o Bispo... Minha família tinha uma fazenda muito grande em São Carlos, em Água Vermelha. Ali perto da floresta havia uma fazenda muito grande chamada Maria Auxiliadora. Era uma fazenda de café muito próspera. Minha família tinha bons recursos financeiros. Eu vim para o Colégio Batista, aqui nas Perdizes, que era um colégio dirigido por americanos. Meu pai queria que eu tivesse uma educação muito sadia, muito boa, até que ele viu que eu estava aprendendo a ler em inglês, que a minha primeira língua estava sendo o inglês. Então, ele me tirou da escola. Disse, não senhor, isso também já é demais.

P. Ensinavam inglês no primário?

R. No jardim da infância e no primário. Quando comecei o primário, ele me tirou de lá e me colocou na escola pública, no Grupo Escolar Cesário Bastos em Santos, onde fiz os quatro anos primários. Ele queria escola pública... esse menino es

tá ficando estrangeirado. Imagine você, aprender a ler numa língua estrangeira, quando se deve aprender a ler na língua natural, na língua nativa. Aquelas coisas todas de família... Fiz um primário muito bom. Era um Grupo Escolar excelente. Era o único grupo escolar que tinha 6 horas de aula. Isso em 1926, 27, 28, 29, 30. Meu pai quis que eu fizesse mais um ano na escola, porque eu era muito menino ainda. Fiquei mais um ano no quarto ano, que era o quinto, para fazer o exame de admissão. Tinha 11 anos. Bom, daí minha família mudou-se para São Paulo, e fiquei um certo tempo, sem escola formal, até que fui para a Escola Caetano de Campos, em 35. Nessa época é que todas as idéias começavam a surgir, estavam em ebulição. 1935 foi um período muito importante, que precisaria ser recuperado por aqueles que estudam o desenvolvimento do pensamento democrático nesse país. A influência de Marx só se fez sentir no Brasil em 35, com a Intentora Comunista.

P. Foi um gesto insensato?

R. Totalmente insensato. E não só insensato como muito perigoso, porque aquilo que poderia ser muito facilmente lido e aproveitado, foi colocado no expurgo, foi expurgada a literatura... E é por isso que esses grandes educadores não tiveram acesso a ela. Estava na Escola Caetano de Campos, e durante dois anos, nas primeiras aulas, das 8 às 9, os professores tinham que fazer uma preleção contra o comunismo, contra o esquerdismo, contra o marxismo, contra a influência estranha. Foi muito pior que 1964, muito pior. Porque se o professor não fizesse isso, perdia o seu lugar na escola.

P. Você acredita que esse anti-comunismo era universal no Brasil?

R. Universal, era ordem do governo federal. Eram os militares que determinavam toda essa linha de pensamento educacional. Porque, a idéia era essa de que a educação é o caminho para a revolução social, para a reforma social. E se se deixar

esses meninos, esse pessoal ler Marx... não impedir... Foi então que comecei a ler Marx. Meu primeiro encontro com Marx foi essa Intentona Comunista e a proibição de meu pai: Você não pode pegar isso! Eu que tinha lido a Bíblia seis vezes de capa a capa, durante essa época toda, e isso é pior que qualquer outra coisa... Jorge Amado é fichinha perto do Velho Testamento... há coisas no Velho Testamento que deixam você de cabelo em pé...

P. Então, se o caminho da Rússia era um caminho terrível, restava o outro, que era o do progresso através da escola?

R. A influência comunista, marxista-leninista era a perdição, era transformar o país numa colônia, num satélite da Rússia enquanto que o país tinha que ter suas próprias linhas de desenvolvimento. Por outro lado, você sabe perfeitamente, que temos uma outra influência muito grande, a da América do Norte, que determina linhas de pensamento. Se você ler o livro do Casimiro você vê o que aconteceu com a educação. Veio a Miss Brown dos Estados Unidos para reorganizar a educação primária aqui na Escola Caetano de Campos, nos seus inícios. A influência norte-americana é, então, enorme no Brasil. Formam-se dois grandes grupos: os grupos abertos, que são americanófilos, que aceitam toda a democracia liberalista norte americana; e o grupo oculto, que é o grupo do esquerdismo marxista-leninista que só então começa a se formar. Veja que o Manifesto surge mais ou menos nessa época, né?

P. Então, a Intentona não foi apenas um gesto insensato; sob a aparência de insensatez introduziu uma semente, ou não?

R. É lógico que sim; é lógico que se tornou visível o que estava subterrâneo; já vinha se desenvolvendo, subterraneamente, uma idéia...

P. ... estourou...

R. ... estourou a revolução. Aí sim foi insensato. Não era época de aparecer isso ainda. Não era o momento de se fazer isso. Acontece que vivemos sob repressões, repressões, repressões e repressões. As idéias não brotam naturalmente.

P. Falemos sobre o seu curso colegial.

R. Não fiz colegial porque fiz cinco séries no ginásio. Quando saí do ginásio, meu pai morreu. Nessa época já era músico, pianista. A minha educação era sempre a música; não queria fazer nada mais, queria era tocar piano. Já estava tocando com orquestras, e o meu professor, muito entusiasmado, dizia: Largue esse negócio e vá para a Europa. Mas como ir para a Europa com meu pai à morte? Quando ele morreu, tratei de cuidar da minha vida. Então, entrei na Escola Normal, fui ser professor do primário.

P. Onde foi?

R. A escola normal foi aqui no Colégio Batista. A Escola Caetano de Campos exigia tempo integral, eu teria que ir de manhã e à tarde. Mas, eu trabalhava à tarde numa repartição pública, pois precisava me manter; afinal, não podia mais viver às custas de minha mãe e de minhas irmãs, que eram muito pequeninas.

P. Você é o filho mais velho?

R. Não, sou o segundo, mas o meu irmão mais velho já estava para se casar. Daí, fui procurar o Normal e foi muito bom ter ido, pois comecei a descobrir, a abrir os olhos para a educação. Quando saí da escola fui lecionar. Lecionei apenas seis meses, porque depois fui para a Faculdade de Filosofia. Lecionei na roça e vi crianças nas condições mais precárias de vida e de educação. Quanto às condições intelectuais, o que se queria ensinar para aquelas crianças não era o que elas poderiam aprender. Eu me lembro bem de um episódio. Estava ensinando o descobrimento do Brasil, porque a Delegacia de Ensino mandava fazer isso, e dizia: Pe-

dro Álvares Cabral saiu lá do porto do Tejo com as caravelas e veio para o Brasil. Nas costas da África parou o vento, e elas vieram boiando até aqui. Isso é o que a história diz. Eu não sei bem se é verdade. Afinal, um menino disse: - Professor, o que é caravela? - "É um barco cheio de velas, assim, assim... . Depois o menino fêz o desenho de um barco com uma porção de velas acesas. - Por que velas acesas? - O senhor não falou que era um barco cheio de velas? ... Eles não tinham luz elétrica; a iluminação na casa deles era à vela. Aí fiz um barquinho num rio. Veja, esse negócio branco, você assopra e o barco anda, são como lençóis enormes, muito grandes, que levavam esses barcos... Então, a cabeça dele se iluminou; só que esse menino nunca tinha visto o mar, nunca tinha visto um barco ao mar, por isso, a explicação ficava um mundo fantástico.

- P. No seu curso normal, que literatura se lia, que princípios pedagógicos eram defendidos?
- R. Era toda a literatura norte-americana. Era John Dewey do princípio ao fim. Era a psicologia. Havia um famigerado livro, desgraçado livro que eu dizia: Tomara que nunca ninguém veja esse livro, chamado Psicologia para estudantes de educação, de Arthur Gates, traduzido pela Professora Noemi da Silveira Rudolfer. Era pura fisiologia funcionalista; não era psicologia. Quando estava na escola eu me perguntava: o que vou fazer aqui? Tinha ouvido Dewey, muito mal ouvido, era uma espécie de Lourenço Filho misturado com uma porção de outras coisas e que nada tinha a ver com as necessidades sociais das crianças, aqui não se faz mais fila, ninguém mais recebe ordens, cada um de nós faz o que quer, como pode, o que sabe, etc... assim era Dewey entendido.
- P. No curso normal havia esse espírito anticomunista? ...
- R. Não, aí não mais, bem ao contrário. Nos cursos de sociologia lia-se muito Fernando de Azevedo. Foi aí que eu come-

cei a tomar contatos com o Professor Fernando de Azevedo. Foram dois anos de escola normal, dois anos de sociologia; e a história da educação começava com uma introdução muito boa - antropológica - às culturas primitivas, como se educava nas culturas primitivas... Era muito bem feito o curso normal, o plano era muito bem feito. Saíamos da escola normal muito bem informados em educação, em como trabalhar em educação. Depois essa escola degenerou totalmente, e hoje não se tem mais isso. Eu estava contando para os alunos como se fazia na escola normal, já naquela época, o que os fonaudiólogos fazem hoje. Medida de acuidade visual, acuidade auditiva, cuidados... Fiz estágio num centro de puericultura durante seis meses. Como é que cuidava de criança, quando a criança vinha doente como é que fazia para curar, etc... Em suma, o Normal foi muito bom. Em seguida entrei na Faculdade de Filosofia e passei a fazer os dois cursos: filosofia e sociologia, aqui na USP, em 1942. E foi muito bom para mim. O curso de filosofia era um curso monográfico. Durante o ano o professor nos deu a filosofia positivista de Augusto Comte e o século das luzes. Fazia as ligações anteriores e posteriores; as consequências do Iluminismo, a revolução industrial, etc. etc... Foi muito bom o curso. O segundo ano era Hegel, inteirinho. Recordo-me de ter lido a Lógica de Hegel no segundo ano da faculdade. Nessa época - veja que em 42 rompeu a guerra - em outubro, fomos todos convocados e fui convocado para a guerra. Como eu estava na universidade, não fui mandado para a Europa; fiquei aqui mesmo para organizar as listas. No quartel ninguém sabia calcular porcentagem, então eu fazia isso. Assistia às aulas na faculdade de manhã e ia para o exército à tarde. Foram dois anos de vida muito intensa, muito sofrida, porque não fazia nada no quartel; era só tempo perdido.

P. Você fez o curso de Pedagogia?

R. Também fiz Pedagogia, ao mesmo tempo, na USP.

P. Parece que o curso importante era o de filosofia.

R. Não, acho que o de Pedagogia foi muito bom.

P. E qual era a filosofia da educação?

R. A filosofia da educação era diferente. Havia mais disciplinas do que há hoje, educação comparada, por exemplo. Havia filosofia da educação separada da história da educação. Em filosofia da educação havia um homem muito inteligente e a gente aprendia com ele mais a vivência; era o Prof. Roldão Lopes de Barros, um homem profundamente vivido. Discutíamos com ele os processos de vida. A orientação dele era dewey-niana; por isso o livro fundamental era Democracia e Educação. Ele tinha uma formação esquerdista. E foi aí que comecei a descobrir na Democracia e Educação, na exegese do texto, quanto de socialismo estava ali presente, camuflado naquelas idéias todas que estavam visíveis. O invisível que era preciso descobrir, o que o professor Roldão de Barros fazia. Pelo visível você chega aos limites do invisível, do que está oculto. E foi muito bom o curso de filosofia da educação, nesse particular, mas na época estava mais interessado em psicologia.

P. Havia curso de Psicologia?

R. Não havia, você precisava fazer isso. No curso de filosofia havia psicologia. O professor de história da filosofia, o Jeannot, também era professor de psicologia. Era francês, e como todos os franceses tinha uma grande cultura humanista. O professor assistente era Cícero Cristiano de Souza, que morreu há pouco tempo, Anita Cabral tinha ido para os Estados Unidos fazer o doutorado e ao voltar assumiu a cadeira de psicologia porque Jeannot retornou à Europa. Ficamos sempre muito amigos. Depois de terminar o curso fui para os Estados Unidos. A guerra havia terminado. Eu disse: preciso por minha cabeça no lugar; estou com uma porção de idéias soltas... Fui fazer o mestrado. Mais tarde fiz o doutora-

do no Brasil. Na defesa de tese houve uma violenta discussão. Duas coisas podem acontecer: sou reprovado ou aprovado. Se for reprovado, quero sair com dignidade. Disse aquilo que pensava da pobreza da universidade brasileira, da falta de responsabilidade dos professores que levam os alunos de qualquer jeito, e fazer um doutorado no Brasil não significa mais nada. Naquela época, o indivíduo tinha que carregar livro, parar taxi na rua para o professor, enfim era seu servente. E que eu me recusava a fazer isso. Então, você pode imaginar, foi um escândalo. E daí os outros membros da banca - inclusive o Dr. Azzi que morreu agora, - me deram 10 e o me deu 7, que era o mínimo que podia dar. Mesmo assim não estava contente e, de fato, não tinha feito nada de útil. Tinha feito uns trabalhos experimentais em laboratório, ratos em labirinto, etc... Não estava interessado naquilo e assim voltei aos Estados Unidos, à Universidade de Michigan, para fazer o doutorado, outra vez.

P. Fale sobre esse doutorado nos E.U.A.

R. A Universidade de Michigan é um mundo, são 50.000 alunos. Você tem que se virar, você tem que se encontrar, porque ninguém faz nada por você. Tive uma bolsa. Ah, um fato engraçado, tive uma bolsa de Harvard, mas não quis ir para Harvard; não tinha interesse nenhum de ter um título de Harvard: queria ir para um bom departamento de psicologia. Harvard tem uma boa escola de psicologia mas não é a melhor. Michigan, na época, tinha o melhor departamento de psicologia do continente americano. Foi excelente. Mas eles também, na parte em que eu estava interessado, que era psicologia experimental, eram essencialmente experimentalistas. Havia na época, um grande professor Clark Hull, que tinha uma teoria do comportamento divulgada pelo mundo inteiro; era uma tentativa de aplicação do método hipotético-dedutivo à psicologia; a matemática na psicologia. Sua teoria tinha trinta e tantos postulados; havia um postulado, que ele não conseguia demonstrar, pois era muito com-

plexo referente à motivação. Fui trabalhar nisso. Tratava-se de por o rato no labirinto tipo T, e o rato escolhia ir para a esquerda ou para a direita. De repente, quando eu estava quase resolvendo o problema, estatisticamente, o professor Tolman um grande nome no cenário psicológico norte-americano e no mundo, um behaviorista cognitivista, escreveu um artigo "Comportamento do rato no ponto de escolha", que era exatamente o meu problema. Fiquei desesperado. Tomei o avião e fui conversar com ele. Ele disse: leia o meu artigo e veja. Coloque-se no lugar do rato; o que você faria? Virava para a esquerda, para a direita, para a esquerda... Queria chamar a atenção não para o rato, mas para o humano que se coloca no ponto de escolha, no ponto de decisão. Nunca havia pensado nisso. Por que é que estou com esses ratos aqui em cima desse labirinto? Vou me preocupar com os humanos que estão aí com um problema sério para escolher, para decidir... teoria da decisão, escolha, etc. Daí comecei a pensar mais ainda: como é que podem fazer escolhas, indivíduos que estão em condições sociais precárias? Isso já era 55. Acabei o trabalho como podia e vim para o Brasil. Chego aqui, e o professor Anísio Teixeira estava embaladíssimo com esses Centros Regionais de Pesquisa Educacional. Éramos muito amigos.

P. Isso foi na época de Juscelino?

R. Na época de Juscelino. Anísio me disse: Joel, estou querendo formar esses núcleos, só que quero gente capaz e que trabalhe bem e não com problemas pequenininhos. Quero que trabalhe com os problemas educacionais, sociais. Respondi: Dr. Anísio, sou psicólogo, não sei mexer com isso. Pois é, quero uma psicologia social que tenha uma aplicabilidade imediata nos problemas da população. Ele escolheu o Dr. Fernando de Azevedo para ser o Diretor do Centro e o Dr. Fernando me escolheu para ser seu assistente. Nós três ficamos muito amigos. Fazíamos um trabalho bom, algumas coisas boas foram feitas, mas os centros de pesquisa tiveram uma vida muito efêmera, até porque eram caríssimos. A manuten-

ção daquilo era uma fábula. Isso não era o único problema porque dinheiro é gasto em todos os lugares. Mas nesse momento, tínhamos um projeto muito grande de preparação de pesquisadores para a América Latina, chamado Projeto Maior da UNESCO. Recebemos no Centro de Pesquisa pesquisadores de toda a América Latina. Eu era o coordenador desse projeto. Vieram alguns professores estrangeiros norte-americanos, franceses que se encarregaram dos cursos, da metodologia, de atualizasse pessoal. O professor Havigurst era um deles. A Hilda Taver que era uma grande especialista de currículo fazia isso também. Depois vieram alguns professores europeus para cá, não sei se chegaram a conhecer

que era do Instituto de Sèvres que deu origem a todas essas classes experimentais nos colégios, chamadas classe nouvelle, école nouvelle, qualquer coisa assim. Há, então, uma outra influência que é do funcionalismo europeu, suíço e europeu. Claparède e, na França, o Instituto de Sèvres se juntaram ao funcionalismo norte-americano e geraram, por exemplo, o PABAAE em Minas Gerais, americano. Os franceses estavam também nos centros de pesquisa de São Paulo, Porto Alegre e Recife.

P. Quando você voltou dos Estados Unidos não foi mais para a U.S.P.?

R. Voltei para a USP e até os Centros serem construídos, fiquei na cadeira de Anita Cabral, professora de filosofia, ensinando psicologia e filosofia. Daí, vim para o Centro de Pesquisa e lá fiquei até 59. Em 59, a Organização dos Estados Americanos veio aqui, viu o Projeto Maior da UNESCO e disse: Você quer fazer isso lá em Washington, para a América Latina, agora patrocinado pela American Unity? Eu vou, eu faço, por que não? Desde que seja alguma coisa sólida. Eles estavam preocupados com a alfabetização dos índios no Equador, na Colômbia e no Peru, pois eles falavam "quechua" e o governo queria alfabetizá-los em espanhol. Eu me lembro que na ocasião disse: Não senhor, tem que ser quechua mesmo porque é a língua deles, e é na sua língua

que eles têm que ser alfabetizados. Esse problema era quente. Estavam fazendo cartilhas para alfabetizar em quechua. Assim travei conhecimento com a Colômbia, o Equador, o Peru e o Chile. Fiquei um ano na União Panamericana, até que a UNESCO me chamou para Paris porque o Projeto Maior da UNESCO iria englobar a África também. Não entendia nada de África, nem da cultura africana. Sei da América Latina porque lá tenho vivido. Por isso fiquei com a América Latina durante um ano, em Paris. Nessa ocasião, Leopoldville, no então Congo Belga, estava pegando fogo. E a UNESCO me mandou para lá, para essa fogueira toda! (risos) Cheguei a ir, junto com uma moça suíça. Quando chegamos não pudemos descer do avião, mandaram a gente embora. Nós não queremos vocês aqui. Estamos cansados desses belgas. E eles tinham razão, porque o que os belgas fizeram lá com eles, foi uma monstruosidade. Como fomos mandados pela UNESCO, a UNESCO teve que interferir. Porque o que faziam ... As cartilhas de alfabetização dos congolezes eram as cartilhas que eles usavam para alfabetizar os belgas. O mesmo conteúdo, assim: Est-ce que vous avez été à Paris? Qu'est ce que c'est Paris pour vous, vous connaissez la Tour Eiffel? (risos). Coitadinhos dos congolezes, aquilo para eles era grego. Então, os líderes congolezes puseram fogo em tudo aquilo. Libertaram-se dos belgas e hoje temos o Zaire, etc... São momentos que ficam na sua cabeça, na sua vida, na sua vivência e que são claros para mim. Eu entendo quando o Foucault diz "a história se faz nas grandes rupturas". São esses momentos de grandes rupturas que constituem a minha história de vida, o meu ser histórico.

- P. Fale dos movimentos de educação popular no nordeste dos anos 60.
- R. Pois é, em 1961 voltei para o Brasil. Meu Deus do Céu, o que vou fazer nesse Brasil hoje? Fui trabalhar no Sedes Sapientiae com Madre Cristina. A situação estava pegando fogo. Essa ebulição toda de alfabetização... No Brasil,

nunca se teve uma consciência muito séria e exata de que era preciso educar o povo, de abrir uma escola, de dar ao povo direito à educação. A preocupação maior era alfabetizar, para se ter um eleitor. Nesse caso, a tese é bem diversa. Abre-se o MOBRAL, porque assim é mais rápido para se aprender a escrever o nome, copiar uma sentença, e ter um eleitor. Com esse eleitor, trabalha-se com facilidade porque, evidentemente, compra-se seu voto. A casa dele está caindo, vai-se consertá-la. Não há calçada na rua, vai-se lá e faz-se a calçada. Isso é uma forma de manipular as mentes dos indivíduos. Acho que isso foi o que caracterizou sempre a educação no Brasil, depois de 30.

P. Inclusive nos anos 60?

R. Inclusive nos anos 60.

P. Inclusive com Paulo Freire e o MEB?

R. Ah, não; com Paulo Freire, o negócio mudou um pouco, mas cometeu-se uma grande imprudência com o próprio Paulo Freire, uma grande injustiça. Porque o que ele preconizava era a necessidade de se abrir as escolas para as populações desprivilegiadas; e que a escola deveria receber o pessoal de periferia. Acompanhei isso no Sedes e depois aqui, pois, em 62, comecei a trabalhar aqui na PUC, também. Mas a juventude... era uma dificuldade segurar esses meninos! Paulo Freire chamava a atenção para a necessidade do diálogo com esta população sem manipular suas mentes, sem chegar e dizer: vou lhe dar um recurso para escrever e ler. Esse povo tem direito à educação, tem direito a uma escola, uma escola organizada, com 5, 6, 7 horas de aula, se for o caso. No mínimo quatro horas boas de aula, e não esse simulacro de escola que a gente tem, uma hora e meia, duas horas. Penso que o pessoal que está criticando muito Paulo Freire e o progressivismo na educação e entrando nessa pedagogia do conteúdo, perdeu de vista o sentido da obra social que a educação tem. Está se repetindo, agora, com essa pedagogo

gia do conteúdo, ... vou mandar para vocês uma revistinha que é a Harvard Education Review, mostrando como se põe o problema nos Estados Unidos, que é o mesmo. Trata-se de um grupo muito reacionário, chamado de PAIDEIA, cuja revista de mesmo nome é liderada por um dos filósofos da educação mais antigos, Mortmer Adler. Whitehead também, e era dos mais lidos. Mortmer Adler, um filósofo conservador em educação, está com 90 anos, e é o líder da PAIDEIA. Ele diz: a escola tem que ser a escola da pedagogia dos conteúdos, tem que ensinar coisas, tem que ensinar bem as coisas, em oposição ao grupo progressivista, que diz: além de ensinar bem, há alguma coisa mais importante para ser feita, que é o bem-estar da criança na escola, que é o bem-estar da família dele, que é o atendimento ao seu desenvolvimento como indivíduo, como um ser.

P. E sobretudo se sentir como sujeito...

R. Ele se sente como sujeito. Essa é a linha do J. Dewey: por a criança na escola, para se sentir e agir como sujeito. É a idéia de que nós não somos objeto da história, mas sujeitos dela, e, ao sermos os sujeitos dessa história, nós também passamos a ser o objeto dela em alguns momentos.

P. Então, o que você pensa da tese de que, praticamente, o escolanovismo foi um instrumento nas mãos da burguesia para politicamente esvaziar a própria escola?

R. Talvez tenha sido no Brasil, porque as escolas particulares... inclusive os próprios ginásios vocacionais... Eu vi, eu conheço bem aquilo, tinha chegado da Europa naquela época. Sob a influência do funcionalismo francês de Sèvres, se educavam as elites. Sem cerimonia nenhuma, os documentos dos vocacionais afirmam: estamos interessados em formar líderes, a elite intelectual do país. É fogo, forma-se a elite intelectual do país, e o resto? Liderar o que? Liderar quem? Como? Há furos filosóficos muito

grandes. Aqui pelas Perdizes, há um monte de escolinhas: Gato Preto, Escola Xadrês, Escola Integrada, Escola qualquer coisa... Isto sim passou a ser um instrumento na mão da burguesia, porque a mãe e o pai dizem: ah, que bom, meu filho está na escola e está aprendendo francês, aprendendo a recitar, aprendendo a tocar piano, aprendendo coisas que completam a educação. Mas se você chegar realmente à essência da Escola Nova... O grande discípulo de J. Dewey, foi Kilpatrick cujo famoso livro é Educação para uma Civilização em Mudança...

P. Até a década de 20 havia pouquíssimas escolas no país. A Escola Nova chega ao Brasil nos anos 20...

R. Em 26 começou a Escola Nova aqui.

P. As reformas propostas pelos educadores, nessa época, são inspiradas em princípios de Escola Nova. Penso que houve uma certa coincidência entre a penetração das idéias de Escola Nova com a expansão do ensino público, que passou a absorver setores da classe média. Os padrões da escola pública se alteraram, e assim são atribuídas à Escola Nova, consequências, como por exemplo, a queda da qualidade do ensino, que, na verdade, teriam decorrido da expansão da escola pública, ou quiçá de outros fatores gerais de sociedade.

R. Logicamente está explicado. Mas não foi esse desenvolvimento lógico que aconteceu... Não é uma expansão lógica, é uma expansão política, politiquice; porque a democratização da educação no Brasil não se deu segundo um plano. O candidato a deputado prometia o ginásio para ser eleito. Esqueci de dizer que quando saí da faculdade de filosofia, fui parar em Santo Antonio do Pinhal, e lá montei a Escola Ginásio Estadual e Escola Normal Cardeal Leme, uma escola enorme. A escola não tinha estrutura, não tinha nada e ficou uma boa escola. Sabe como fui para lá? Um dia, estava no Departamento de Educação por acaso; fui tratar de uns pa-

péis, pois havia terminado o curso. Um inspetor de Escola Normal disse: Você terminou a faculdade? - Terminei, estou vendo meus papéis aqui. - Então, você vai para Pinhal. - Fazer o que? Aqui está o deputado Chico Florencio que levará você para Pinhal, porque vai abrir uma escola lá, e você vai montar essa escola. Mas quem é Chico Florencio? Era um dos grandes deputados do PSD daquela região. Um grande sujeito, um homem extraordinário, simpático, muito bom, muito agradável, muito bem educado, só que monopolizava todo o poder político. Era ele, Florencio e mais uma família Leite. Era o prefeito de Pinhal. Os dois monopolizavam toda aquela região do leste, quase com a fronteira com Minas Gerais. Isso acontecia em vários lugares. Quando fui à Secretaria de Educação para acertar minha remuneração, meus papéis, encontrei este grande imbecil que é Ulisses Guimarães. Digo que ele é um imbecil porque é um indivíduo de muito baixa envergadura e caráter. Ele disse para mim: - do mesmo partido, heim, PSD? - Você vai a Pinhal com Florencio? Eu digo: Eu não vou com Florencio; ele é o deputado de lá e vou montar essa escola porque fui nomeado para isso. - Não, você não vai; você vai pra minha região. - O que é isso, não sou boneco de ninguém; me comprometi com o homem e vou pra lá. Então, veja como isso era feito e aconteceu aos montes. Isso acontecia a cada momento na Secretaria de Educação em São Paulo. Isso foi em 1947. Fiquei um ano em Pinhal. Depois vim para a Escola Normal Padre Anchieta, no Brás. E sabe por que vim para essa escola? Porque o vice diretor da escola vendia as vagas. Era uma escola muito grande. Naquela época, eram três as escolas secundárias em São Paulo: a Caetano de Campos, a Padre Anchieta no Brás que era a Escola Normal do Brás, e o ginásio do Estado. fui para lá porque o diretor vendia lugares. Foi um escândalo muito grande. Fui lá segurar esse problema. Era uma escola feminina com 2000 meninas, e eu tinha 20 e poucos anos. Recordo que luta interna foi aquilo e que energia você tinha que ter para manter aquela escola. Arlete D'Antola tinha onze anos, havia outra moça que está circulando por aí que tinha uns

10 anos. Ana Maria Saul estava no jardim da infância. Conheci esse pessoal todo dessa época. Foi uma época muito boa, a escola floresceu ... e aí fui para os Estados Unidos.

P. Vamos agora aos anos 60, antes do golpe. O que estava acontecendo?

R. Trata-se de uma época muito importante. Em 62 eu estava aqui nessa faculdade, na Faculdade São Bento. Não havia a PUC do jeito que ela está. Era a São Bento aqui e o Sedes lá embaixo.

P. Você continuava ligado à USP?

R. Não, tinha saído; não tinha mais nada com a USP. Comecei a trabalhar aqui, no curso de pedagogia e depois no curso de psicologia. Era sempre assim: um dia chega o diretor da faculdade de psicologia que era o Raul de Moraes e diz: Maria do Carmo Guedes não quer mais dar este curso de psicologia da aprendizagem, porque os alunos e ela brigaram, então você vai dar o curso. Isso em março. Mas eu não preparei o curso, respondia, como é que vou começar um curso sem preparar? - De qualquer jeito você começa. Foi a primeira turma de Psicologia, muito boa. Começou em 62. 63, muito bem... Já em 64 começou o movimento todo... Veja como são os movimentos todos, de libertação de libertação política, de consciência política e politização da consciência... ninguém mais queria aula, era só oba-oba de política: - Bom, vocês vão à aula ou nós vamos ter sérios problemas. Se vocês quiserem conversar de política, fora da minha aula; na minha casa à noite, no bar da esquina... Na esquina tinha o bar em que a gente se reunia. Mas aula é aula. E não vieram às outras aulas. Foram todos reprovados no final do semestre. Foi um escândalo; foi a primeira vez que isso aconteceu. (risos).

P. Foram reprovados por você? Em Psicologia?

R. Foram, por mim. Havia o recurso da 2ª época. Fizeram o exame de 2ª época e passaram. Foi muito bom, porque daí nós nos entendemos e ficamos muito bons amigos, até hoje. Há gente da 1ª turma de psicologia que agora está fazendo doutorado. Mas o momento mais importante, sabe, Paulo e Ester, foi realmente o momento das paritárias. A paritária foi uma medida de grande distúrbio com esta liberdade ou libertação, liberação política, quer dizer, eu quero ser um ser pensante, eu quero ser um ser politizado, eu quero determinar meu próprio destino, eu não quero que ninguém determine o meu destino... Foi na época de Jango. Vamos reformular todos os cursos da Universidade, vamos planejar uma universidade nova. Eu estava planejando a reforma universitária junto com que tinha sido designado pelo reitor. Havia uma famosa missão norte-americana que era o ponto 4 aqui em São Paulo, chamada USAID. O pessoal chamava a gente de MEC-USAID, MEC-USAID... e dizia: - vocês estão vendendo a universidade para os Estados Unidos. Dada a minha condição e a minha formação norte-americana, me acusavam de ser vendido para os Estados Unidos. Numa parede em frente a minha sala estava escrito "Embaixada dos Estados Unidos", "Vendido", etc... Não tem importância, vocês querem discutir esses eixos, vamos discutir. Por que você acha que sou entreguista, por que você acha que sou agente dos Estados Unidos? Eles tinham essa liberdade de conversar comigo sobre isso. Nunca tivemos conflitos; nunca tivemos brigas. E nunca nos separamos por causa dessas formas de pensar. Mas quando chegaram as paritárias, eu disse: - não participo das paritárias; eu me recuso a abrir mão da minha postura de professor; eu sei o que tenho que ensinar para vocês; sei como um curso deve ser conduzido. Eu me recuso a ter um aluno fazendo meu programa, meu curso. Então, de repente, eles diziam assim: você é um irresponsável, você tem que pregar a paritária ou não vou mais fazer seu curso. Eles diziam: Como você acha que esse curso deve ser conduzido? Eu começava: acho que o curso deve ser assim, faço isso assim, assim... Es

tá vendo como você é repressivo? Está contando para nós como têm que ser as coisas... Aí o diálogo embananava: - vou-me embora, não quero mais conversa com vocês. Vivemos essa fase muito juntos, conversamos, ficamos muito amigos a partir dessa época. Paravam um camburão aí na porta da universidade e pegavam o primeiro que saísse. De repente, vinha a polícia do exército, invadia sua sala, levava os seus livros. Tivemos um período de invasões sucessivas. Não essa última, a do Erasmo Dias. Foi um drama! Isso aconteceu de 1964, depois do golpe, até 1968. Não se podia falar de política. Eu dizia aos alunos: vocês estão criando uma situação de terrorismo universitário, em que a gente tem que dar aula com polícia na porta, ou com agentes do DOPS fantasiados de gente aqui dentro. De repente, levantava um rapaz e dizia: - Professor, o senhor está infringindo a lei, o senhor não pode estar dizendo isso.

P. Como os educadores acolheram, na época, o golpe de 64? Com aplausos?

R. Olha, sabe o que é um banho de água fria, gelado, quando você não espera que alguma coisa aconteça e acontece. Fica-se meio desnordeado, todo mundo ficou como formigueiro desmanchado. Ninguém sabia bem o que fazer. Desconfiava-se até da pessoa com quem se estava conversando; seria um dedo-duro, um indivíduo que iria delatar você, ou contar sobre você ali adiante. E, às vezes, você duvidava de pessoas íntimas, amigas suas, se estariam vendidas para o governo federal... Foi uma época de inquietação muito grande.

P. Você havia começado o trabalho de montagem da pós-graduação?

R. A pós-graduação da PUC começou exatamente nessa época, em 68. Pensei: não podemos falar, então vamos trabalhar, vamos começar um pós-graduação. Foi a primeira iniciati-

va de pós-graduação, em 68. Fizemos um quinto ano, porque não havia ainda uma legislação sobre pós-graduação. Nesse quinto ano estavam matriculados o José Luis Domingues, a mulher dele, o José Roberto Maluf, que morreu agora. Havia uns 10 ou 12 interessados nas mais diversas pesquisas em educação. Mais tarde, saiu a portaria do Ministério criando a pós-graduação no Brasil, mas só nos núcleos de excelência, eliminando todas as outras possibilidades. Só a USP podia ter pós-graduação. Então, disse ao nosso reitor: - pouco me importo com a legislação federal, e acho que o senhor como reitor dessa universidade tem uma responsabilidade muito grande de não dar atenção a isso. Nós estamos com a pós-graduação começada e vamos formalizá-la de acordo com a legislação. Se eles quiserem reconhecer esses cursos, muito bem. Se eles não quiserem, paciência. Estamos cumprindo uma tarefa, que é a ação educativa na universidade.

P. Como foi sua relação com a esfera federal?

R. Inicialmente muito ruim, a do indivíduo em quem não confiavam. Eles estavam do lado de lá e eu do lado de cá. Não precisava da confiança do governo federal; queria a confiança da minha universidade, do meu reitor e do pessoal com quem trabalhava. Gradualmente a relação foi melhorando, porque o curso de pós-graduação da PUC era um modelo; era o único que estava organizado, que tinha antecedentes. Então, a CAPES veio aqui para saber como é que a gente conseguiu numa escola particular, com poucos recursos, montar a pós-graduação. Disse: - dou para vocês isso, se vocês credenciarem o programa; se vocês não credenciarem não dou nenhuma informação, não dou nenhuma dica; vocês vão se virar por aí como quiserem. Montamos um processo de credenciamento e os professores foram credenciados. Aí começamos a falar... Escrevi dois grandes folhetos sobre a pós-graduação no Brasil, o destino da pós-graduação no Brasil; um logo no começo, e outro em 1980. Escrevi um outro que foi publicado no Chile, recentemente.

- P. Fale sobre a Reforma do Ministro Passarinho em 1971, a que profissionalizou o ensino médio. Parece que, na época, os educadores, sobretudo os pedagogos, aplaudiram essa lei.
- R. Sem dúvida, aplaudiram porque para eles era conveniente a lei dos especialistas e da preparação para o trabalho, escola para trabalho. Essas escolas federais para o trabalho são as mais caras, as mais bem equipadas do estado, e estão sob a supervisão do CENAFOR. Tenho um amigo que é inspetor dessas escolas, vive zanzando por aí, que me disse: - Joel, é uma barbaridade a verba que eles têm ... Depois, todos os meninos que saem de lá vão para a Universidade; nenhum deles vai para o trabalho. Então, quem tem um filho, não vai por num colégio estadual noturno, vai por numa escola federal, para o trabalho, pois daí, ele vai para a universidade muito melhor equipado. A reforma Passarinho foi uma reforma mirabolante, sem estrutura nenhuma, sem pensamento pedagógico nenhum. A lei toda não se sustenta em filosofia de educação alguma.
- P. Eu me lembro, na época, que o Ministro Passarinho estava muito otimista em relação à reforma.
- R. Pois é, é porque ele não sabia o que era educação. Como poderiam saber se eram militares? Eles sabiam o que era educação no exército. No mundo social, há contradições enormes, há crianças morrendo de fome. Outro problema muito sério que apareceu, era a importância da merenda escolar, que está dando pano para manga até agora. Se é preciso que a escola alimente, alimente. É também uma forma paternalista de se resolver o problema de educação. Você tira dos pais toda e qualquer responsabilidade. Não são só as crianças que precisam, que estão sendo alimentadas. São todas. Primeiro, você tira da família a responsabilidade de alimentação dos filhos. Em segundo lugar, as verbas que são postas para a merenda escolas são desviadas; chega, realmente, para a merenda escolar, cerca de 1/4 da do

tação orçamentária. São problemas muito sérios que merecem melhores estudos e investigações. Quando a imprensa, denuncia desvios de verba, nada acontece. Ou então, o máximo que acontece é o Jornal Nacional dizer: - fulano de tal fez uma reclamação muito grande porque as verbas não estão chegando. Só que no dia seguinte não existe nenhuma ação, nenhuma providência é tomada. Então, é o jornal de uma folha só; o Jornal Nacional é de uma folha só.

- P. Joel, hoje você é um educador que se inspira no método fenomenológico. Como você se sente frente a um grande grupo de educadores que se inspira em métodos quantitativos, na linha positivista, e de outro lado, frente a outro grupo que se inspira no marxismo?
- R. Com respeito ao positivismo, não tenho a menor preocupação porque acho que está morrendo por si só. Não se sustenta mais. Houve uma época, em que se sustentou, quando aconteceu, nos grandes países, o surgimento da estatística, a importação da estatística, o desenvolvimento da estatística, a estatística posta a serviço da educação. Tudo isso caracterizou o funcionalismo norte-americano no começo do século, principalmente a mensuração em educação, em psicologia, os testes mentais, os testes educacionais, Thorndike. Isso não vai se sustentar, não está se sustentando. Os próprios pesquisadores positivistas estão largando, estão passando da análise quantitativa para a análise qualitativa. Só que eles não sabem fazer esse pulo. Eles fazem o pulo ao saber das fantasias, das técnicas daqui, dos recursos dali, método quantitativo, método etnográfico, pesquisa participativa, etc. Você vai tendo, assim, uma pleiade de nomes que vão substituindo o quantitativo pelo qualitativo. Vai chegar um momento em que será preciso embasar tudo isso em sólidos princípios. Um dos discursos que sustenta a possibilidade de análise qualitativa é a análise marxista, é o método histórico-dialético. Mas não como método de pesquisa, e sim como

discurso que sustente o surgimento de projetos de pesquisa, que tenham como objeto principal a evolução histórica, a história. A fenomenologia não se distancia muito disso, sobretudo, a fenomenologia contemporânea. Já não estou mais na fenomenologia clássica. Meu maior problema é fenomenologia e marxismo. Acabei de escrever um artigo sobre como fazer as convergências entre marxismo e fenomenologia.

P. Merleau-Ponty?

R. Mais Heidegger e também Merleau-Ponty. Por exemplo, ontem uma menina defendeu uma tese muito interessante, sobre o discurso do adolescente. Num certo momento, ela disse que a importância do discurso é porque o homem é um ser que fala; e nisso ele se diferencia dos outros seres. Maria Laura, que é marxista irreduzível, disse que o homem é homem porque trabalha. Perfeitamente de acordo, só que para ele entrar no trabalho, na força de produção, ele precisa falar. Ele tem que ter uma forma de expressão do seu discurso, que é o que estou chamando de linguagem originária. Todos nós temos uma linguagem originária. Essa linguagem tem que se expressar; ela toma forma à medida que entro no trabalho, na força do trabalho, na produção, e entro na história. A história é que vai dizer realmente como esse linguajar, essa expressão do discurso tomou forma e se desenvolveu. Acho perfeitamente aconselhável dois momentos como esses, compreende?

P. Você não se sente mal na turma dos marxistas?

R. Nem um pouco. Me sinto mal com o marxista que não sabe Marx, isto sim. Isso não tenho paciência. Outro dia havia uma moça fazendo afirmações sobre o capital. Perguntei: - o que é o capital, para você? E ela: o capital é esse sistema capitalista opressivo que... Insisti: - menina, o que é o capital, para você? Na página 776 de O Capital, ci

to em alemão se você quiser, Marx diz: - o capital não é uma coisa mas uma relação social entre coisas. Essa paciência, a de estar ensinando Marx para marxistas, não tenho mais. Porque na realidade, Marx foi a minha leitura de cabeceira durante um tempo. Não foi Marcuse. No momento revolucionário de 64 a 68 Marcuse era o líder. E o pessoal lia Marcuse sem saber o que estava lendo, porque as origens do Marcuse estão lá na Jugoslávia. Há uma revista muito boa que se publica ainda hoje, onde escrevia Marcuse. E de lá ele vai para os Estados Unidos. Mas a formação original dele é fenomenológica.

p. Joel, você é um educador que praticamente há 40 anos está trabalhando em educação. Diante da realidade lamentável em que a educação se encontra hoje, como você se sente?

R. Felizmente, não sinto desânimo. Desânimo não sinto, e nem pessimismo. Acho que é uma tarefa muito grande que se põe para cada um de nós. Você diz um indivíduo é educador há 40 anos; é o que via no professor Fernando de Azevedo; é o que via no professor Anísio Teixeira; é o que sinto que os meus orientandos vêm em mim. Essa discussão que estamos tendo, temos constantemente com eles. Tenho impressão de que é na formação de uma nova geração que as coisas vão se delinear.

P. Mas você esperava, enquanto estava trabalhando, que depois de 40 anos, ainda haveria esse trágico quadro nacional?

R. Eu não sei, não tinha expectativas delimitadas, determinadas, porque acho que o ciclo da história é irreversível. Você pode apressá-la, de certa maneira, mas você tem que acompanhá-la. Tenho impressão que estou acompanhando esse ciclo da história, e quero ver onde é que a gente vai chegar. Espero acompanhar academicamente essa sequência da história. As contradições estão se resolvendo, de certa maneira. Observe politicamente, o que aconteceu agora em

São Paulo. É uma lição excelente a eleição do Jânio Quadros, sobretudo para o oba-oba da alegria de Fernando Henrique, que aliás, é uma excelente pessoa. A campanha política foi ruim. Falar mal do Jânio, dos outros candidatos, dizendo que é bêbado... essas coisas não devem ser ditas em público. Penso que agora, o PMDB vai mudar completamente. Vai se desmantelar. Veja o surgimento do PT. As raízes profundas que o partido está pondo. Como sou PT, não posso deixar de ver com grande entusiasmo o que está acontecendo. Não votaria no Suplicy porque acho que ele é um mau representante do PT. Não acho que ele deveria estar lá. Enfim, ele é um inocente útil.

P. Esse quadro calamitoso seria o resultado de uma vinculação profunda com o capital, que só um corte radical poderia resolver?

R. Pensei muito nisso. Nesse país podem acontecer muitas revoluções e nada mudar, se não tomarmos consciência de que tem que haver um meio de interferirmos nessa situação, que é o meio político, que é o partido político do qual temos que participar; que é a educação que temos, da qual temos que participar, e participar conscientemente. As acusações que devem ser feitas, têm que ser feitas sem medo, sem receio de ofender pessoas, de ofender coisas; às vezes, ofendem mesmo, mas, são acusações que devem ser feitas.

P. E o documento Educação para Todos do Ministro Maciel?

R. Maciel é um romântico, é um liberalista que pensa assim... Ele está lá no Ministério da Educação porque caiu lá, sobrou uma fatia de bolo melhor para ele. Ele quer ser Presidente da República, então tem que fazer o melhor que pode para enrolar o povo. Ele não é um indivíduo consciente da educação. Outro dia, recebi um telefonema na minha casa muito engraçado. O ministro ia dar um prêmio para o educador que tivesse contribuído para a educação brasileira

ra. Sinto muito, não é comigo. O que fiz até agora? No máximo recebi acusações. Em termos de marcos históricos, Paulo Freire seria muito melhor que eu. Vocês o mandaram para o exílio, onde ficou 18 anos, e agora vocês tem que dar uma compensação para ele. Eu não, nunca fui preso. Como foi que surgiu meu nome? É que os que me indicaram eram meus amigos e conhecidos. Ah, então é assim que se reconhece o trabalho de um educador, de um professor? Eu tenho meus méritos; meus méritos estão sendo reconhecidos e basta isso. Não preciso de prêmios de ministro. Manda um prêmio para o Paulo Freire e não para mim. O país tem uma dívida para com ele e não para comigo; não me deve nada. Pagou sempre meus salários em ordem, eu fiz o que tinha que fazer. Não tenho esperanças nesse ministério, nem na Nova República. O Presidente Sarney não esperava estar lá. De repente, ele acordou Presidente da República. Ele pensou que fosse escrever as poesias dele, os livros dele, e que o Tancredo Neves ia dar o duro. De repente ele acorda Presidente. Então, o que esperar? Apenas um período de transição, nada mais. E nesse período de transição começar a pensar em quem colocar na presidência. Quando você pergunta como é que olho o quadro atual, digo que olho o PT como uma grande esperança. Eu olho assim, o que que vou fazer? (risos) Você pode dizer que estou sendo idealista, romântico, mas acredito, o que vou fazer? E digo, honestamente, que não estou trabalhando mais no PT porque aqui em São Paulo entrou a Marilena Chauí, e outros mais, e penso que quanto mais intelectuais no PT, pior ele vai ficar. Bastam esses que já existem. Então, trabalho no meu campo, como posso. Com relação a essa pedagogia dos conteúdos que está surgindo agora, conversava outro dia com Dermeval. Acho que é um perigo muito grande embarcar num barco sem rumo. Porque pedagogia dos conteúdos? Por que de repente esse negócio? Você pensa que vai estabelecer as contradições simplesmente porque prepara um menino de periferia para competir? Nunca, nunca esse menino vai ter as mesmas armas. Não estou dizendo que a gente não deva preparar bem essas crianças; mas acho que a

pessoa é preparada dentro do seu universo de discurso de maneira a que ela possa descobrir a sua vocação, para onde ela deve se encaminhar. Se você quiser criar luta de classes assim, você não vai criá-la. A luta de classes vai ter que surgir, está surgindo com essa conscientização que se tem do lugar social. Aí sim. Acredito na luta de classes; mas ela vai surgir, eu não posso fabricá-la.

- P. Por que você se referiu ao professor Dermeval Saviani?
- R. Porque o Dermeval é uma das bandeiras da pedagogia dos conteúdos e o pessoal que faz curso com ele fica todo embandeirado. O Libâneo, por exemplo, só fala bobagem. Gosto muito dele. O Libâneo é meu afilhado de casamento, gosto dele, muito mesmo, mas que ele fala bobagem... o que ele falou lá no Amazonas foi uma bobagem sem fim: - temos que dar os mínimos para as crianças... Que mínimo? Temos que dar o máximo. Não se fala mais em mínimo, temos que falar em máximo. O melhor que puder para essas crianças. A revista Harvard Education Review, num de seus números, trata dessa questão nos E.U.A., e é semelhante ao que está acontecendo aqui. Só que lá eles sabem o que foi Escola Nova, como é que foi o progressivismo. Eles não chamam Escola Nova; chamam Educação Progressiva ou Progressivismo em Educação. Aqui é que chamamos escolanovismo. Escolanovismo foi uma idéia do Lourenço Filho. Sabe, há uma porção de coisa que aconteceu, e de repente o Lourenço Filho, em 1926, vem dos Estados Unidos e faz o teste A, B, C para avaliar a prontidão para alfabetização. E isso virou dogma. Não havia professor primário que não tivesse que aprender o teste ABC. Essa criança vai aprender mais cedo, essa não vai aprender, essa vai aprender mais tarde, determinando assim, o destino histórico daquelas crianças e não deixando que cada um fizesse o seu.
- P. Se não estou enganado, você acha que a mensagem do Paulo Freire ainda tem vitalidade.

R. Sinceramente acho. Conversei com ele outro dia e disse: Paulo, acho que você precisava cuidar um bocadinho mais do que escreve, pois de vez em quando você parece romântico nos seus escritos, e o confundem com Carl Rogers, e isso é um desastre muito grande. Dizer que você e Dewey podem ter algumas idéias em comum, acho perfeitamente razoável. Mas você e Carl Rogers, de jeito nenhum. E o pessoal está fazendo isso.

P. E por que faz isso?

R. Você não sabe como é que se faz tese na Universidade? Vem uma menina aqui e diz: - professor, eu quero um problema para estudar, não sei o que vou estudar. Aí o professor, que também não tem lá que pensar muito diz: - estou pensando que Paulo Freire e Rogers podem ter alguma coisa em comum. Por que você não estuda isso? E a menina sai daqui com esse negócio. Escreve uma tese de 500 páginas sobre Paulo Freire e Rogers, Paulo Freire e Piaget. Meu Deus, por quê fazer esses paralelismos? Por que não colocar Paulo Freire na cultura brasileira, a importância que está tendo na cultura brasileira o pensamento de um filósofo da educação como ele? Por que comparações?

P. Qual a mensagem mais importante de Paulo Freire?

R. O mais importante é o despertar da consciência naqueles que não chegam à educação, que não chegam à escola; e também daqueles que chegaram à escola, mas ela não os absorve, manda-os embora. Dr. Anísio tinha razão. Lembre seu livro A educação não é privilégio; lembre aquela pirâmide educacional... e os alunos repetindo sem saber porquê. Acho que a mensagem do Paulo Freire está aí, é uma continuação do que o doutor Anísio Teixeira dizia: - É preciso que a gente desperte a consciência para aqueles que não estão visíveis ou para os indivíduos que a gente sabe que estão lá. Sei que em São Paulo há favelas. Quando cheguei aqui nessa escola em 63, no curso de

psicologia, os alunos aprendiam testes de inteligência, testes de escolaridade, teste de não sei que mais, levantamento de métodos psicoterápicos... E eu perguntava: você já viu uma criança, um adolescente, uma família na miséria? - Não, nunca vi. - Então vamos ver. Fomos para a Serra de São Luis Parentini em Ubatuba, e ficamos dois meses morando lá. Entre na casa desse pessoal! Vá trabalhar com ele; sinta como ele pensa e sinta os seus problemas. Os alunos voltaram de Ubatuba completamente mudados. Não queriam mais testes; queriam ver as pessoas e conversar com elas.

- P. Nesse sentido, você se identifica com a proposta de Paulo Freire?
- R. Muito, sem dúvida. Eu gosto muito do Paulo Freire. Acho que, realmente, se alguma coisa eu tivesse que fazer seria naquela linha. Quando se fala em fenomenologia, Paulo diz: - não sou fenomenólogo. Eu digo: Você recusa, mas você é, o que você quer que eu faça? (risos) Você pode recusar.... É como se você dissesse assim: - não sou cristão. - Você é; você, de qualquer jeito, tem originariamente uma marca cristã, ponto final. Pensa que cristão é aquele que está lá na igreja? Você é cristão. Se você não fosse cristão não estaria com essa preocupação.
- P. Essa questão de etiqueta, de rótulo sempre deixa as pessoas pouco à vontade.
- R. A mim não me importa. Hoje mesmo numa tese, por brincadeira, me chamaram de fenomenólogo. Pode falar. Acontece que algumas vezes faço fenomenologia, do meu jeito.

São Paulo, 21 de novembro de 1985

**ANEXO 2. Entrevista de Joel Martins concedida a Sônia Aparecida
Ignácio Silva em 1991**

SONIA APARECIDA IGNACIO SILVA

**EDUCAÇÃO/CULTURA NA MEMÓRIA DE PROFISSIONAIS DA
EDUCAÇÃO: reflexões sobre experiências na Escola
Pública Paulista (1930-50)**

VOL.II:

ANEXO

**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO:
HISTÓRIA E FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO**

PUC-SP

1993

DEPOIMENTO I - Prof. Dr. Joel Martins

1ª Entrevista - Prof. Dr. Joel Martins

DATA: 19/09/91

LOCAL: PUC/SP

HORA: 15:00 hs

DURAÇÃO: 29 min. (Fita I/Lado A)

Prof. Joel - (1) Você vai tirar esse Sr. do lugar aí e me chamar de você, mesmo como eu sou; eu sou você, eu sou mais simples do que possa parecer. Ainda que a Vitória não acredite e ache que eu seja muito complicado e a Irmã Fátima concorda (risos) que eu seja complicado, eu não sou complicado. As minhas complicações se mostram com facilidade, de maneira que elas se desmancham logo em seguida.

Eu nunca havia pensado em ser professor, nunca. Quando eu era criança - e depois na pré-adolescência - eu queria ser médico. O meu ideal era ser médico e ser um médico, assim, não médico de estirpe, de grande nome, eu queria ser médico de favela mesmo; médico de grupos desprivilegiados. Porque desde pequeno eu achava que um dos principais problemas deste país era a saúde.

Porque eu não tive dificuldades em educação; nenhuma. A escola para mim foi sempre muito simples, muito fácil. Eu não tive problemas com professor, problema nenhum, nada disso. A escola não me desafiava assim como: eu quero ser professor para resolver tais problemas. Eu quero ser professor para poder entrar nessa confusão toda aí de educação. Não, não estava na minha cabeça. Para mim era problema de saúde, o problema desse país era a saúde. Infelizmente as coisas mudaram. Quer dizer, era uma vocação dupla, era a vocação de ser médico que eu não acho que fosse vocação; era muito mais uma identificação com uma idéia, um ideal. E segunda, era a vida artística, a música. Eu queria ser músico! Eu queria músico de tocar, mesmo, "performances"! Num certo momento de minha vida, a vida, a estrutura de minha família mudou. Porque meu pai morreu, porque houve uma crise financeira na família. As minhas irmãs eram muito pequenas e eu precisei redefinir as minhas ambições. Inclusive com respeito à música. Eu já estava terminando o conservatório e pensando em ir para a Europa.

Então você vê que eram dois ideais, não em conflito, mas dois ideais caminhando paralelamente. Eles se resolveram com essa crise, essas crises são providenciais. Toda vez que eu vejo uma crise, eu me lembro da importância da crise na minha existência. Ela redefine "goals", redefine caminhos, redefine possibilidades. Para mim, redefiniu uma vida acadêmica que eu tenho que seguir por ela e prosseguir.. [interrupção breve]...

(1) O entrevistado iniciou seu depoimento de modo descontraído e informal, referindo-se a duas pessoas presentes no local da entrevista: Vitória Helena Cunha Espósito (professora do Centro de Educação da PUC-SP) e Maria de Fátima Alves de Moraes (Mestranda do Programa de Supervisão e Currículo/PUC-SP).

Então, redefiniu a minha vida, do ponto de vista acadêmico e eu me dediquei, seriamente, à vida acadêmica.

Eu tinha tido uma educação muito boa aqui no Colégio Batista (2) e havia me adaptado muito bem à cultura norte-americana; e estava muito inclinado, também, a ir aos Estados Unidos e continuar os meus estudos lá. Mas daí, eu fui para a escola Caetano de Campos. Lá eu acabei os meus estudos, na escola Caetano de Campos, e foi um novo mundo para mim. Abriu-se um mundo que eu não conhecia muito bem, que era o mundo da escola pública; que era o mundo da indiferença do professor, que era o mundo do distanciamento do professor e dos alunos. Enquanto eu tinha professores que estavam muito preocupados comigo - com o meu bem estar, com a minha fala, enfim, comigo - eu senti um distanciamento na escola pública, em que o professor chegava, abria um jornal e dizia "eu estou muito cansado, vamos ler o jornal". Professor de História, o que me causava espécie, me aborrecia sobremaneira, porque História foi sempre algo fascinante para mim. Bem, finalmente eu terminei esse período da minha vida e no último ano, eu ainda tinha, assim... quem sabe se alguma coisa se abre para mim e eu entro na faculdade de Medicina, eu vou ser médico... Mas não aconteceu isso, não! Eu precisei trabalhar, urgentemente eu precisei trabalhar! Porque eu precisava ganhar dinheiro para o meu sustento e para o sustento de minha família, também. Porque eles não estavam em grandes condições financeiras. Então, eu entrei na Escola Normal e fui ser professor! E aí eu disse: bom, se eu tiver que ser professor, eu vou ser aquele médico que eu queria ser, sendo professor. Compreende?! Eu não sei se isso esclarece para você a idéia: como médico eu estaria trabalhando com pessoas carentes; como professor eu estaria trabalhando com crianças carentes. Então, essa foi uma decisão. Eu não diria vocação. Possivelmente, se se analisar mais cuidadosamente, a gente vai encontrar aí um... por que não foi fazer outra coisa, por que não foi fazer comércio, economia, etc... e foi fazer Escola Normal? Talvez estivesse oculto aí um desejo grande de servir como educador, como professor.

Entrevistadora - Até que ponto, o conceito que estaria por trás dessas suas preocupações - desde quando queria ser médico, até o momento em que resolveu ser professor - não seria o conceito de "carência cultural"?

Prof. Joel - É possível, é possível. Eu nunca parei para pensar, realmente, na consciência que tive, naquele momento de fazer minha escolha. A minha escolha foi determinada por uma necessidade de trabalho, urgente. Então, como o que se apresentava para mim, como uma possibilidade melhor, mais rápida e que estava dentro das minhas ambições intelectuais - continuar estudando - era de fato, a Escola Normal, era o "ser professor". Porque logo cedo, mesmo no primeiro ano (da Escola) normal, eu comecei a substituir, a trabalhar como substituto em escola. E eu me entusiasmei: então, é por aí mesmo, é por aí que eu devo prosseguir, é por aí que eu devo continuar.

(2) O entrevistado refere-se ao Colégio Batista Brasileiro, em Perdizes (S. Paulo/Capital), onde fez boa parte de seus estudos.

E aí, eu terminei a Escola Normal com bastante sucesso, com bastante êxito e comecei a trabalhar. Daí eu fui trabalhar com crianças, mesmo, carentes! Com crianças pobres, carentes, de zona rural. E aí se abriu, se descortinou um mundo novo para mim: o mundo do educador, o mundo do professor, o mundo daquele que eu estou chamando de "intelectual transformador", que precisa transformar essas condições de vida. E como fazer isso? Através de que? Do ensino da leitura, do ensino da computação, da aritmética, da história, da história de cada um deles... E comecei a ver que havia uma responsabilidade muito grande por parte dos humanos que estavam ali, nas minhas mãos. E, por outro lado, um vácuo, um vazio enorme entre isto que estava nas minhas mãos e aquilo que estava do lado de lá, que era a estrutura do poder na educação. A educação estava nas mãos de um grupo de indivíduos que manipulava o poder. O poder até de dizer o que é educar, o que é ensinar. E não o que é que se pode fazer com indivíduos que precisam ser educados. Quais são as necessidades sentidas por essas populações. Então, o que Paulo Freire diz hoje, a respeito de começar com a vida dos próprios sujeitos, etc e tal, isso nunca foi pensado antes, mas a gente já se defrontava com essas necessidades. Eu me recordo do fato de ter que ensinar às crianças de roça, descobrimento do Brasil, quando elas nunca tinham visto o mar, quando elas não sabiam o que eram caravelas, quando elas não sabiam coisa nenhuma. E vinham esses pontos prontos da Delegacia de Ensino e quando se dizia ao menino: saíram com as caravelas ...; e o menino perguntava: "o que é uma caravela, professor?" Eu dizia: é um barco cheio de velas. No final, quando ele desenhava, desenhava um barco cheio de velas acesas, em cima, compreende?

Então, isso tudo me fez pensar muito, muito..., no abandono dos seres humanos numa instituição que se chama educação. Se você pegar a própria noção, o conceito que eu havia aprendido de educação - porque era época do John Dewey, era a época do William James -, quer dizer, voltar-se às crianças, descobrir-lhes a "consciência de", por que aprender, por que ensinar, o que é aprender, o que é ensinar? Eu senti que havia um desnivelamento muito grande entre todo este "poder da educação", e eu estou chamando exercício, mesmo, do poder. Não eram educadores. Eram indivíduos que ocupavam um poder no Departamento da Educação; era a Delegacia de Ensino, Coordenação da Educação, Secretaria da Educação, e assim ia até o Ministério da Educação.

Entrevistadora - O Sr. se recorda de alguns nomes? Poderia nominar alguém?

Prof. Joel - Acho que sim. Deixa eu ver se me lembro quem estava nessa época... eles estão aqui na minha cabeça, eu já me lembro já, sim.

Entrevistadora - Que período é esse, Joel?

Prof. Joel - 1940, 39-40

Entrevistadora - Foi quando você fez a ... (Escola Normal)

Prof. Joel - Eu já estava trabalhando. Eu fiz a Escola Normal em 1939-40. Então, 41-42...acho que quem estava nesses departamentos de educação... Mas antes, porque a influência vem de antes... me

lembro que Lourenço Filho tinha sido Diretor do Ensino, e fez uma reforma enorme na educação do Ceará. Anísio Teixeira estava fazendo uma reforma enorme na educação da Bahia. São Paulo não tinha nenhum... sim tinha, tinha nomes muito grandes... Fernando de Azevedo, Almeida Júnior...

Nessa rama pequena da escola primária havia professores primários, apenas, que tinham sido promovidos. Eram professores primários, passavam a diretores, de diretor passava a inspetor de ensino, a delegado. Depois ele ia lá para a diretoria do ensino, que depois se transformou no Departamento de Educação. E todas as coisas giravam em torno desse Departamento que era o órgão, por excelência, decisivo na educação. A Secretaria da Educação era simplesmente administrativa. O Departamento de Educação era o órgão que decidia sobre a dinâmica da escola e a educação de um modo geral.

Bom, daí o que aconteceu comigo foi que eu senti um desânimo muito grande diante da minha impossibilidade, diante da minha própria castração como educador, como professor. Talvez a mesma coisa eu sentisse como médico, se eu tivesse sido médico. Então, eu resolvi voltar para estudar um pouco mais.

Nesta época, a Faculdade de Filosofia tinha surgido (surgiu em 35, é verdade, nós já estávamos em 42, 41-42). Em 42 eu entrei na Faculdade de Filosofia. O meu interesse não era estudar como ensinar, aprendizagem, esas coisas que estavam tão desgastadas para mim. O que me interessava realmente era ir além, um pouco além disso: um pensar filosófico da aprendizagem, (um pensar) filosófico do ensino, um pensar filosófico da educação.

Então, eu tive um curso de Filosofia conjugado com o curso de Pedagogia. O curso de Pedagogia sempre foi o pior que se possa imaginar. Isso já em 1942, em que havia grandes nomes como Noemy da Silveira Rudolfer, Rondon Lopes de Barros, Fernando de Azevedo... André Dreyfus em Biologia. Mas os nomes grandes mesmo, os bons pensadores, estavam na Filosofia. Era o Jean Maugué, que lecionava História da Filosofia e era um grande pensador; o Roger Bastide, o Granger... Então, esses indivíduos estimulavam você porque eles falavam daquilo que você não sabia, daquilo que você não conhecia, daquilo que era totalmente novo; como Lévy Strauss, por exemplo, apresentando uma visão antropológica que não era ainda do domínio comum. Então, isso começou a desafiar o pensar e o pensar uma educação para um país tropical. O livro do Lévy Strauss, "Tristes Trópicos", estimulava muito o pensamento; eu dizia: por que "tristes trópicos"? Por que isto tem que ser assim?

Bom, eu não voltei para a escola primária. Realmente, era de se esperar que eu voltasse para a escola primária, agora armado de uma porção de informações, etc. Mas eu fui muito bom aluno na faculdade de Filosofia. Fui muito bom aluno e comecei a ser conhecido por vários...por vários indivíduos importantes na política educacional e na política do estado.

Uma ocasião, quem era chefe do Ensino Secundário e Normal era um senhor chamado Andronico de Melo. Nunca vou me esquecer dele; e outro era o pai da Beatriz Muniz de Souza, o professor Alcindo Muniz de Souza. Uma ocasião, o professor Alcindo telefonou para minha casa e eu fui ao Departamento; e lá estava um deputado de Pinhal, que era o professor Florêncio,

inspetor Florêncio, que me disse: "olha, eu estou montando uma escola lá em Pinhal" - ele era um grande deputado, muito poderoso - "e para mim é importante, é muito importante, que tenha uma boa escola em Espírito Santo do Pinhal". Eu não sabia onde era Espírito Santo do Pinhal, nem me passava pela cabeça onde isso poderia ser. E daí o Alcindo Muniz de Souza e o Andronico disseram: "é ele que vai para lá!". Mas primeiro me conta aonde que é isso, como é que eu vou para lá? Eu tenho a minha mãe e as duas irmãs, quando é que eu tenho que ir? "Hoje". Hoje? Eu não tenho nem mala... "Não tem importância, você vai hoje, conhece lá, conhece todo mundo que está esperando você e volta amanhã." Depois você volta quando puder, quando tiver tudo arranjado." Bem, eu nem fui para a minha casa, não é?! De lá do Departamento de Educação mesmo, eu já fui para Espírito Santo do Pinhal. Daí eu aprendi onde é que era: toma o trem até Campinas, toma ônibus, duas horas... uma barreira... um pó terrível... até se chegar em Pinhal. Hoje chega-se lá em uma hora e meia. Mas naquela época, você demorava quatro horas e meia até chegar lá. E vi a cidadezinha e, na verdade, fui muito bem recebido. A escola estava, assim, olhando para mim, completamente desprovida (risos). E aí começa uma segunda fase de minha vida...

Muito bem, então cheguei a Pinhal, Espírito Santo do Pinhal e lá eu via a escola que agora havia mudado de nome, chamava-se Cardeal Leme; antes, não tinha esse nome. Ela era uma escola Municipal, era primário, era ginásio. Bom, mas agora havia sido criado - pelo professor Florêncio - um Colégio Estadual e Escola Normal, um Instituto de Educação. Numa cidade com, no perímetro urbano, de 4.500 a 6.000 habitantes... Então, era um monstro dentro de uma caixa de fósforos...

Não havia professores, não se tinha corpo docente. Quer dizer, tinha-se um corpo discente muito reduzido, porque o pessoal havia perdido a fé na escola; era uma escola que foi decaindo aos poucos. O grande problema com que me defrontei nessa escola, foi a recuperação da dignidade da escola. Hoje, ela é uma grande escola, com um prédio novo, grande, muito bonito. Mas (naquela época) era um prédio muito deficiente, deficitário mesmo, com falta de acomodação para professor. Então, ao lado da escola, havia um prédio, uma casa, que tinha sido uma casa de tropeiros; e lá é que eu dormia! Então, eu dormia lá, naquela casa de tropeiros - éramos eu e o professor de Educação Física -, sem o menor recurso possível! A situação era muito difícil, mas nós ficamos lá. E vencemos uma fase, um período muito bom, muito produtivo, que foi o da reconstrução moral da escola. Já a próxima matrícula, no semestre seguinte, foi muito grande. Foi realmente proveitosa (a experiência) e os alunos resolveram voltar. Eles já estavam estudando em São João da Boa Vista, que é perto, Campinas e outros lugares. Com grandes desvantagens para as famílias, porque era muito caro esse deslocamento das crianças para fora de Pinhal. E eles, então, voltaram para a escola e lá se estabeleceu um clima educacional muito bom.

Bem, a dificuldade maior foi, então, com professor, com o corpo docente. Porque era uma época de grande influência política - isso foi em 1946 -, cada deputado tinha os seus candidatos. Então, uma menina que fosse professora primária - não importa que ela tivesse saído daqui do Colégio das Marcelinas, ou

do Normal não sei daonde -, ela tinha o direito de ser nomeada professora de alguma coisa, ao nível da escola de 1^o grau e até do colégio, ou até da Escola Normal. Então, você tinha uma professora de Psicologia que era professora primária; e que ia lá e repetia os cadernos que tinha. Ou então, uma professora de Geografia, por exemplo, que tinha feito Geografia na PUC de Campinas, muito baixo o nível, muito elementar! Portanto o problema seguinte, mais sério, foi a elevação do nível do corpo docente. Porque em 1949, nós já estávamos em 46, três anos depois, haveria o concurso de ingresso para professores efetivos das escolas estaduais. Então, a minha preocupação era dizer, era avisar: olha, vocês têm um concurso pela frente, têm que estudar, têm que fazer isso... Portanto nós arranjávamos sempre alguns professores mais experimentados que, pela manhã, davam cursos de aperfeiçoamento para os professores. Outros, faziam também cursos de informação para os alunos que estavam atrasados em Matemática, por exemplo, que não conseguiam acompanhar o programa de Matemática. Então, até os próprios alunos se anunciavam como pequenos monitores: aqueles que eram mais capazes, mais competentes, se reuniam com pequenos grupos. A escola funcionava desde as oito da manhã até oito da noite, dependendo do afluxo de alunos ou em aula, ou em recuperação. Ou professores em aula, ou em treinamento para o concurso.

Entrevistadora - A escola era um verdadeiro "centro de cultura"!

Prof. Joel - Era! Era porque, além disso, havia o que é comum no interior, nesses clubes do interior - o clube Pinhalense de Recreação, o Ginásio de Esportes, etc -, nos fins de semana tinha-se sempre ou representações teatrais, ou palestras feitas por alguém que viesse de fora para dizer: "olha, o negócio não é como vocês estão pensando, tem outras coisas para se ver em outras partes do mundo, ou outros lugares, etc. Havia uma ativação cultural muito grande. É tão interessante que... não sei se você conheceu a Maria Aparecida Tamaso - que foi Presidente do Conselho de Educação -, ela era aluna dessa escola! Ela pode ser um elemento bom de controle do que eu estou dizendo. O Celso Ferretti... conhece o Celso Ferretti? Ele tinha onze anos nessa época! Eu não me lembro se daqui existe mais alguém que eu vi por lá... Mas tem, tem gente zanzando por aí: de vez em quando alguém me encontra: "não se lembra de mim?". Se você contar quem você é, eu me lembrarei sim, como não!

Fois é, esse foi um período muito fértil em educação, para mim pessoalmente. Porque eu também estava diante do concurso...

Acontece que em 1949, em 48, o Departamento de Educação me chamou e disse: "Olhe, a Escola Normal Padre Anchieta, lá no Brás, está passando por uma crise muito, muito séria. Você vai para lá, para resolver essa crise". E eu fui para lá! Essa crise era o que era... vendiam carteiras, vendiam vagas, vendiam não sei o que! Um diretor levou o piano para casa; outro levou toda a merenda escolar para sua casa. Aquilo era um pandemônio! Eram 2.000 moças...

A escola era o Instituto Feminino de Educação Padre Anchieta. Quem estava lá: Myrtes Alonso, Arlete D'Antola, Mére Abramovich, Ivany Fazenda, todas estavam lá. A Ana Maria Saul era assim pequenininh, estava no pré-primário.

Quando eu cheguei naquela escola, era realmente um pandemônio. Era uma imundície, mas uma imundície! Precisava trancar os portões porque as meninas saiam para a rua, não assistiam aula, pulavam o portão.

Quando eu cheguei, eu não me anunciei; eu fui lá e me sentei numa sala, fiquei ouvindo o que estava acontecendo - era uma exame de segunda época, de Ciências. Então veio o porteiro e disse: "o Sr. não pode ficar aqui"; eu digo: por que eu não posso ficar aqui? "Porque essa é uma escola feminina, o Sr. não é professor daqui, o Sr. não pode ficar aqui". Eu disse: eu posso ficar porque eu sou vice-diretor dessa escola. Aqui está minha credencial. Daí eu assumi a direção da escola. Porque o professor Marcílio (Marcílio Mendes) era muito doente, então ele vinha algumas horas por dia; mas eu entrava às 8 horas e saía às 7 da noite. E consegui pôr aquela escola em ordem. Se realmente você perguntar para essas meninas como eu era... era um monstro, era uma monstro (risos)! Mas você veja, eu tinha vinte e seis anos, duas mil mulheres dentro daquela escola, desde assim pequenininha (gesticula) até o 2º ano normal; tinha que ter uma linha de comportamento, ou seria envolvido por aquela onda de corrupção dentro da escola. Pois é, essa escola realmente saiu-se muito bem, foi um sucesso esse meu trabalho. Há particularidades que... a gente vai entrar nas particularidades depois.

Bem, nesta época eu fiz o concurso de professor e fui parar em Limeira, no Instituto de Educação Castelo Branco, de Limeira (riso). Mas ao mesmo tempo, ganhei uma bolsa para os Estados Unidos. E fui fazer o Mestrado nos Estados Unidos. Isso já era 1949. Então, eu fiquei nos Estados Unidos 49/50, até a metade de 50, quando eu terminei o Mestrado e voltei para o Brasil. Ao voltar para o Brasil, a professora Rudolfer, Noemy Rudolfer, me chamou para a Universidade, para a Faculdade de Filosofia, para eu ser auxiliar extra-numerário. Quer dizer, começo de carreira na Universidade era: você trabalhava, não ganhava quinquênio, não ganhava coisa nenhuma; ganhava o "prestígio", o título de extra-numerário, carregava livro para o professor, dava aulas que ele não podia dar, etc; aquelas coisas que você sabe como o professor se aproveita do trabalho de um "coitado", de um "escravo" (risos).

Pois é, isso já era, então, 1950-51 e eu trabalhei 51-52. Eu voltei a estudar e fiz o Doutorado, aqui na Universidade de São Paulo e foi um desastre! Mas um desastre mesmo, tremendo! Eu só me desapontei, de princípio a fim. Ainda que eu estivesse muito interessado nessa pesquisa empírica, com ratos brancos, com esses ratos lá na escolha de alternativas, etc., não havia quem tivesse visto um laboratório de psicologia experimental, não havia quem! Nem o professor catedrático, nem os outros! Paulo Sawaya, por exemplo, eu fazia... para fazer o Doutorado você precisava da sua (disciplina) principal, que era Psicologia e as subsidiárias, que eram Fisiologia Nervosa e Embriologia. De maneira que eu estava exatamente no campo das Ciências Biológicas. Eu fiz três anos de Anatomia e Fisiologia Humana, três anos de Embriologia. Francamente, com o meu trabalho de pesquisa, com os meus ratinhos lá, com as escolhas esquerda/direita, direita/esquerda, etc e tal... não adicionou coisa nenhuma.

Em Fisiologia Nervosa eu aprendi muito, em Anatomia também. Em Biologia eu aprendi muito, mas... do que eu estava interessado!... Eu estava interessado era na origem do comportamento, como é que esse comportamento se instalava, etc. E... não deu nada certo, eu fiquei muito desiludido, muito desapontado. Assim, ainda que tenha tirado uma nota boa no Doutorado - 9/ 9,5, por aí mais ou menos - foi uma decepção muito grande. E eu então, no mes seguinte, voltei para os Estados Unidos, na Universidade de Michigan, onde eu esperava encontrar solução para os meus problemas.

Nós continuamos isso na próxima sessão.

2ª Entrevista - Prof. Dr. Joel Martins (1ª parte)

Data: 15/10/1991

Local: FUC/SP

Hora: 15:00 hs

Duração: 1h e 5' Fita I/Lado B: 26'

Fita II/Lado A: 29'

Fita II/Lado B: 10'

Prof. Joel:

Então, na Universidade de Michigan, onde eu esperava encontrar soluções para os meus problemas, eu aprendi a lição de que a gente nunca acha solução para problemas, para os seus próprios problemas; porque quando uns se resolvem, outros aparecem e às vezes mais complexos ainda.

Foi muito boa a minha estada na Universidade de Michigan, onde eu aprendi muito a... principalmente estudar, na biblioteca; havia muito pouca aula, havia muito pouco trabalho assim metódico, mesmo porque eu estava no pós-doutorado e, então, o trabalho era muito mais de pesquisa bibliográfica e eu, o tempo inteiro que estive lá, passei na biblioteca, fazendo um trabalho escrito que era muito semelhante a um... aqui seria uma tese de doutorado, ou uma tese de livre-docência e lá era um trabalho mesmo, assim, só para dizer que eu tinha estado na biblioteca, que havia pesquisado um tema e que isto era muito importante.

Acontece que a mim foi dado um tema que estava em evidência que era a teoria de aprendizagem de Clark Hull(*) e que se chamou depois uma teoria do comportamento. Enfim, três volumes muito interessantes sobre uma teoria do comportamento, calcada num conjunto de postulados, dentro de uma visão dedutiva, matemático-dedutiva, mesmo, do comportamento. Aí me coube o postulado de número nove que se referia à motivação. Eram feitos com ratos brancos (os experimentos) (risos). Era um labirinto em T em que você colocava o ratinho nesse labirinto e se ele virasse para a esquerda, ele era alimentado; se ele virasse para a direita é porque estava com sede. Então, ele ficava com horas de privação de alimento para virar à esquerda; horas de privação de água para virar à direita. Isso muito bem controlado, o horário muito bem controlado, estatisticamente controlado, o número de resposta, o número de viradas para a esquerda, de viradas para direita, etc. Quando estatisticamente, ao nível de probabilidades, zero ponto não sei quanto por cento de probabilidades, que isso estava certo, que resposta para a esquerda era fome, que resposta para a direita era sede, o rato invertia, invertia a resposta, o que desorganizava completamente todo o meu projeto experimental. Nesse mesmo momento, um grande professor americano Tolman, Edward Tolman, da Universidade da Califórnia, publicou um trabalho: "O comportamento do rato num ponto de escolha", que era exatamente o meu. Eu fiquei meio desesperado, eu disse: bom, como é que eu vou agora competir com um professor do calibre, do "standard" do Professor Tolman. Então tomei o avião e fui lá conversar com ele. Eu disse: professor eu estou fazendo isso, experimentalmente, lá no labirinto de tipo T,

(*) O professor soletrou o sobrenome do autor citado: H-U-L-L.

etc. Ele olhou bem para mim e disse: "Porque que o senhor não se coloca no lugar do rato? O que é que o senhor faria se o senhor fosse rato e estivesse lá naquele labirinto?". Então eu fiquei muito surpreso com a resposta e voltei para casa pensando que de fato ele tinha razão, porque eu tinha pensado no rato como um simples objeto, como um simples animal, em que variáveis as mais estranhas não estivessem influenciando o comportamento daquele animal; que aquilo era múltiplo, não era simplesmente esquerda-direita, direita-esquerda; era uma multiplicidade de possibilidades que estavam ali presentes... Acabei o trabalho e terminei essa fase da minha vida acadêmica. Quando eu vim embora é que eu comecei a pensar na multiplicidade da vida do homem e que os comportamentos não podem ser simples estímulos-respostas, não podem ser simples linearidade, como apresentavam os psicólogos behavioristas e comportamentistas, mas que havia uma polarização de possibilidades e de influências orientando, determinado o comportamento.

Então, eu recebi um convite para trabalhar na Organização dos Estados Americanos e lá fiquei dois anos trabalhando lá, mas sempre com essa questão na minha cabeça. O problema que eu tinha diante de mim, na Organização dos Estados Americanos, na União Pan-Americana, era completamente diferente: era a América Latina, os problemas da América Latina, os problemas educacionais da América Latina, etc. E o meu departamento havia ganho uma fábula de dinheiro para planejar privadas para os índios, para os índios latino-americanos. E eu fiquei muito escandalizado com aquilo e fui procurar o chefe, o diretor do Instituto e disse: por que no lugar de privadas para índios não se faz cartilhas para eles, cartilhas na língua deles. Porque é mais fácil para eles serem alfabetizados, na língua deles e depois de alfabetizados eles passarem para o espanhol, do que alfabetizados no espanhol, porque eles nunca vão aceitar uma cartilha no espanhol... inicialmente. E aí ficou então um impasse muito grande, uma discussão como o latino-americano faz, qualquer coisa é motivo para uma discussão imensa e não se fez as cartilhas, não foram feitas. Bom, então eu fiz um outro projeto, que era "A situação educacional dos países latino-americanos". Quais eram as etapas de educação desde o primário, pré-primário, primário, secundário, normal, etc e tal. E foi uma publicação muito boa da União Pan-Americana sobre o status educacional na América Latina.

Dai eu fui convidado para ir trabalhar na UNESCO, em Paris. Isso, como uma decorrência de um projeto que eu havia feito, já há algum tempo, sobre a preparação de pesquisadores para a América Latina. Era um projeto chamado "Projeto maior da UNESCO". Então eu fui lá para a UNESCO, trabalhar nessa área de planejamento de pesquisadores para a América Latina quando, de repente, "pegou fogo" lá naquele país que hoje é o Zaire, mas que era... tinha outro nome... como é que chamava... eu me lembro já. .. bom, não importa. "Pegou fogo" naquele país lá, "puseram fogo" naquilo que... (*) os belgas lá; os belgas é que eram os donos ali daquele país e, então, eu fui indicado para ir lá, para acomodar os africanos que estavam todos muito irritados com os brancos. E nós não conseguimos descer do avião. "Não queremos brancos aqui, de jeito nenhum, voltem de onde vocês vieram", etc. Então nós voltamos para Paris e ficamos à distância, acompanhando o que

acontecia lá, no atual Zaire... e que era Leopoldville, Leopoldville. Bom, esse projeto também morreu, porque não havia comunicação entre os brancos e os pretos. Com toda a razão, porque quando nós pegamos o material de alfabetização das crianças, eram cartilhas que alfabetizavam os belgas brancos, mas não alfabetizavam os pretos lá de Leopoldville; porque eram cartilhas com textos da Bélgica, com textos sobre Paris, com textos sobre a Europa e nada do africano. Então, eles queimaram todas aquelas cartilhas e disseram: "nós mesmos vamos fazer o que a gente souber". E transformaram-se no Zaire que parece que é um país muito progressivo, não sei hoje como é que está. Bom, essa foi uma experiência muito boa, eu fiquei dois anos em Paris vendo, assim, a inutilidade dessas organizações internacionais (risos). Não é só o Brasil que é de uma irresponsabilidade tão grande, mas essas organizações também são. De tal maneira que a América do Norte retirou os fundos, todos; não quis mais ser estado membro da UNESCO, porque as coisas não andavam, as coisas não saiam. Você escrevia um trabalho de cinquenta, sessenta páginas sobre a Grécia, por exemplo, como aproveitar os recursos naturais da Grécia na educação, etc e tal, aquilo ficava arquivado, eram cinquenta, sessenta cópias arquivadas... Então, havia uma espécie de (*) "house", com todos os documentos escritos, alguns por bons especialistas, mas todas elas paradas nessas estantes, não iam para lugar algum.

Bem, daí eu vim para o Brasil e vim para o Brasil, e disse: bom, (risos) agora o que é que eu vou fazer no Brasil, mas... Vim porque, vim porque o Janio tinha sido eleito governador... presidente do Brasil e um jornal, o "Le Monde" - é um jornal muito influente, muito importante, é um jornal político muito sério - e ele, então, chamava a atenção de todos os brasileiros que estavam fora do país, que pudessem dar um auxílio ao seu país, que agora era hora de voltar, porque um presidente jovem, cheio de vida, dinâmico, com idéias socialistas, etc., deviam voltar para o Brasil. Eu não me influenciei muito por isso, eu voltei porque eu queria voltar, eu queria ter uma casa, eu queria ter uma empregada, que servisse à mesa, eu estava cansado de ser um indivíduo vivendo assim como um "judeu errante"... um "hóspede do mundo"... não queria ser mais isso. E vim para cá e fui muito feliz, achei uma excelente empregada que ficou na minha casa quinze anos. E o que eu ia fazer, então. Eu não tinha muito o que fazer, mas fui trabalhar no Sedes Sapientiae, dar aula de Psicologia no Sedes. E era uma escola que prometia muito, que tinha muito interesse naquilo que eu estava fazendo, etc. Mas nesse ínterim, o Padre Enzo me telefona e disse - isso, em 63 -, o Padre Enzo me telefona e diz: "olhe, você não quer vir até aqui a PUC, para dar umas aulas, etc, você nos ajuda aqui na organização e montagem da Faculdade, etc". Eu disse: eu vou, como é que não!. Eu estou solto aqui em São Paulo, no Brasil, vou sim. E vim e fiquei muito surpreso. Logo que cheguei, era a primeira turma de Psicologia: a turma do Eliney, do Ciampa, da Heloisa, aquela turma que anda por aí, que você conhece também. E vim dar aula de Aprendizagem porque não havia professor que ficasse naquela classe. Eles não deixavam, eles atormentavam

(*) expressão incompreensível.

pequeno trecho de gravação incompreensível.

tanto os professores que iam embora. Essa mesma professora, Noemy da Silveira Rudolfer, que era o grande nome da Psicologia no Brasil, veio, ficou um dia e foi embora. Porque os meninos não deram paz para ela. Não deram tranquilidade. E eu vim, me dei muito bem com eles, fiquei aí o tempo inteiro, até o término do curso de Psicologia e foi muito bom e até hoje somos muito amigos. Bom, eu continuei, assim, a trabalhar na São Bento. E foi a época em que houve a integração da São Bento com o Sedes. Aí foi muito inábil do professor Bandeira, fazer essa junção sem uma preparação prévia, do que Sedes estava fazendo, do que São Bento estava fazendo, de como colocar as "estrelas" daqui com as "estrelas" de lá; Madre Cristina com Enzo Azzi, por exemplo. E foi muito difícil, a Madre Cristina nunca se integrou, ela se afastou e foi fazer o "Sedes dela" ali na rua Ministro de Godoy. A Educação não foi fácil; foi muito difícil, mas hoje quem está, a maior parte das pessoas, lá na Educação, é o pessoal que veio do Sedes.

Entrevistadora: Eu, por exemplo.

Prof. Joel: Você... você veio do Sedes, também. Está vendo! Então, você sabe mais ou menos do eu estou falando. Não foi fácil essa integração, não é?! Havia uma dificuldade muito grande, do ponto de vista até de vida, de vida acadêmica, de vida dentro da instituição. São Bento era uma escola muito livre, muito aberta, muito solta para a rua, o Sedes era muito mais para dentro da instituição, muito bem organizado, as religiosas tomavam muito bem conta daquele negócio todo lá. O que não acontecia aqui. Então, havia um conflito quase que ideológico, mesmo. Não político-ideológico, de vida. Não foi fácil acomodar isso, foi um período difícil, um período duro em que a gente, algumas pessoas sofreram muito. Eu não sofri coisa alguma, ao contrário, eu tive assim uma acomodação muito boa, tanto com o pessoal do Sedes como com o pessoal da São Bento.

Bom, logo depois aparecia então a necessidade urgente de preparar os escalões da universidade, porque nós estávamos sempre em nível muito inferior às universidades estaduais e federais, porque nós não tínhamos número de doutores suficiente. E havia um projeto de doutoramento, chamado projeto antigo, que terminava em 1972. Digamos que nós estivéssemos aí já em 1967, 66, 67. E eu procurei o professor Bandeira, então, e disse: olhe professor Bandeira, ou o senhor acelera isso, ou nós vamos perder essa oportunidade e há muita gente madura, dentro da instituição, para fazer um doutoramento. Gente com experiência didática, com experiência de pesquisa, com publicação, etc. Então ele reuniu um grupo de chefes de departamento, diretores de faculdade, eu não sei bem qual era a hierarquia, mas ele formou um grupo e lançou uma portaria - portaria 31 - que regulamentava o doutoramento segundo o regime antigo, que terminava em 72. Então, foi uma afluência enorme do pessoal todo da Universidade, para fazer os seus doutorados. Esta universidade que até então havia feito cinco doutores, até 72 fez ~~sessenta~~ sessenta doutores. Então houve uma reviravolta na vida da universidade, na estrutura da universidade e no pensamento acadêmico. Durante esse período - 66, 67 até 72 -, em 69 o governo federal lançou a pós-graduação: uma portaria (a 77 de 69) criando o setor de pós-graduação nas

universidades brasileiras. Uma cópia papel-carbono do que acontecia nos Estados Unidos, dos mestrados e doutorados dos Estados Unidos. E simplesmente delimitava a possibilidade de pós-graduação a grandes universidades, a universidades que eram polo. Bom, isso significava U.S.P. e as outras todas ficavam de fora disto. Mas procurando o professor Bandeira, o José Nagamine, eu, procuramos o professor Bandeira e dissemos: "nós vamos fazer aqui, vamos fazer aqui na FUC, não obstante essa recomendação, ou restrição do Conselho Federal de Educação. Vamos ver o que acontece". E o professor Bandeira, assim, com muita coragem, com muita coragem, disse: "Olhe, é uma temeridade, vocês não estão obedecendo leis, vocês não estão..."; eu digo: mas a gente está tentando a vida acadêmica dentro de uma instituição que é livre, que é particular, que é livre! E que pode fazer o que achar bom fazer! Então, ele autorizou que a gente montasse um projeto de pós-graduação. E fez-se um projeto de pós-graduação e uma comissão inicial constituída dos três programas que começaram - era Psicologia da Educação, Linguística e Teoria Literária -, que eram os três mais interessados e que contavam com uma "massa crítica", três doutores, com um "curriculum vitae" no estrangeiro, etc e tal, então, o governo federal nada podia dizer sobre isso. Bem, esse programa de Mestrado - Doutorado não, Mestrado - começou, nos seus primórdios, vamos dizer, na sua primeira abertura de vagas, nós contávamos com 350, 400 candidatos, em que a seleção era feita no Tuquinha. Isso durante alguns anos a fio, aconteceu. Três anos depois, veio o professor Pastore, José Pastore, chegou dos Estados Unidos com o seu Doutorado, na Universidade de Winsconsin, e ele integrou também a pós-graduação, passou a ser o presidente da Comissão de Pós-Graduação, montou um programa de Ciências Sociais, muito bom, de altíssimo nível. Durou um ano e meio, dois anos e ele entrou em conflito com o professor Azzi e largou tudo e foi embora para a USP. Criou para nós um vazio enorme na pós-graduação e até mesmo a descrença de que a pós-graduação continuaria. Então nós acomodamos os alunos de Ciências Sociais em diferentes programas e inclusive na USP. E aqui, também, nos poucos programas que tínhamos. Daí em diante, a cada ano, nós tínhamos um programa novo sendo criado, sendo proposto e chegamos, então, a trinta e seis programas de pós-graduação em nível de mestrado. A maior dificuldade que nós tivemos foi com o programa de Ciências Sociais. Um excelente projeto, muito bom projeto, mas era reitor, a época, o professor Ataliba, Geraldo Ataliba. Ele disse: "é, nós vamos ter problema com o governo federal. Imagina Ciências Sociais, isto é tudo comunista, um bando de comunistas", etc. Eu disse: O que é que o Sr. quer que eu faça para que este programa saia. "Quero que veja o Secretário do Bem Estar Social, se ele concorda, o Secretário não sei que daí do Governo, secretário do governo de Bem Estar Social"... Eu fui e disse: Mas isso não é da nossa conta, nós estamos na Universidade, o que é nós temos com isso, não temos nada com isso, etc e tal. Quando eu relatei isso ele disse: "Está bom, então deixa isso aqui". E mandou para o Vice-Reitor Acadêmico que era o Bandeirinha, filho do professor Bandeira de Mello e ele engavetou o projeto. E o projeto não saia, o projeto não saia, o projeto não saia... Um dia, eu cheguei para a secretária, lá não havia ninguém, na Reitoria; era a Catarina, não sei se você se lembra dessa secretária da

Reitoria, ela era muito boa, muito simples. Eu digo: Catarina, tenha a bondade de ver na gaveta do professor Bandeirinha se não há um projeto de Ciências Sociais. Ela foi e havia. Tira e me dá. Ela tirou o projeto e eu mandei para a Comissão de Pós-Graduação e ele foi aprovado e eles nem deram por conta da ausência do projeto lá (risos). Daí o projeto foi aprovado e foi credenciado pelo Conselho Federal de Educação.

Entrevistadora: porque era bom, não é?

Prof. Joel: O projeto era excelente, era muito bom! Bom, assim foi feita a pós-graduação no Brasil. Qual a repercussão da pós-graduação no Brasil? Foi realmente um sangue novo na Universidade; a Universidade se projetou nacionalmente e internacionalmente. Nós tivemos professores estrangeiros que vieram para cá, nós tivemos convênio com a Universidade de Bowling Green que mandava, todos os anos, uma média de oito, dez alunos para cá, eu fui lá dar cursos, durante dez anos eu dei curso naquela universidade.

Entrevistadora: Qual universidade?

Prof. Joel: Bowling Green, Ohio. Até hoje nós temos uma relação muito íntima com eles. Foi tão interessante esse trabalho lá, em Bowling Green, esse convênio, etc e tal, que a universidade lá fez um teatro, um teatro muito bonito! Você não se lembra nem pode se lembrar porque não é do seu tempo, uma atriz, Lilian Ghish, Lilian Ghish está com 92 anos, hoje. Ela era do cinema mudo, praticamente, depois passou para o cinema falado etc...Ela está viva ainda, ela está com 88 anos, eu disse 92, mas ela tem 88 anos. E ela deu uma verba grande lá para a universidade, para construir um teatro em homenagem a atores antigos...atores daqueles filmes clássicos antigos, etc. E o teatro é muito bonito, é uma belezinha de teatro e eles dedicaram uma cadeira no centro, assim, para mim! Então, os meninos foram lá, tiraram fotografias, etc e tal.

Portanto foi, sabe, uma época muito boa da universidade. A CAPES tinha um respeito muito grande pelo programa de pós-graduação daqui, porque era o único no Brasil que não pertencia aos Departamentos, de acordo com a lei 5840, mas era um setor a parte e, à maneira das universidades estrangeiras, em Londres, Estados Unidos, França, a pós-graduação tem a sua biblioteca, tem a sua própria área de pesquisa, tem os seus próprios cursos, professores, etc. De maneira que tinham um respeito muito grande pela pós-graduação. E montaram, praticamente, financeiramente a pós-graduação. O primeiro computador dessa Universidade foi dado à pós-graduação. E depois, é lógico, foi vendido, outros foram comprados; hoje, computação é um mundo dentro da universidade.

Bem, o que aconteceu de importante nesse período de pós-graduação: foi um projeto, um projeto planejado e conduzido pelo Ministério da Educação, mas mais imposto à instituição pela CAPES. Chamava-se PICD - "plano integrado de capacitação docente" - e nós recebemos 180 nordestinos na pós-graduação, nos diferentes programas. As outras universidades não sabiam como fazer, como tratar esse pessoal, como acomodar a vida deles

dentro da universidade. E aqui, o Serviço Social, a Suzana Medeiros, nos ajudou muito, na localização deste pessoal em casas, acomodação, etc e tal. Nessa época a minha mãe morreu e deixou a casa dela mobiliada. Chegou então uma moça do Ceará, com a filha, e chorava...Eu digo: vamos ver o que é que está acontecendo com você..."Eu não tenho para onde ir, eu não tenho casa, eu não tenho mobiliário, eu não tenho nada". Eu disse: Está bom. Vamos arranjar um quarto, para você, aqui perto da universidade. E mandei o Bispo(*) - você lembra dele? -, foi buscar lá louça na casa de minha mãe, foi buscar roupa de cama, etc e tal, e ela se acomodou e fez o mestrado aí. Quando esses meninos estavam no final do mestrado, prontos para fazer suas teses, passou um ato, um decreto, no Congresso, não exigindo mais mestrado e nem doutorado, para promoção dos professores nas universidades do Nordeste. Bom, as universidades mandaram chamar todos os seus professores! Mas você vê, assim, o que é o Brasil acadêmico! Já não estou falando em aspecto político, mas no acadêmico. Esses meninos estavam prontos...alguns se recusaram a voltar e fizeram, terminaram as suas teses e voltaram com seus trabalhos prontos para lá. Outros não. No momento em que a universidade disse: "volta, ou nós vamos suspender o seu salário", eles voltaram imediatamente porque a bolsa só, da CAPES, não era suficiente para eles. O que acontece, também, é que alguns deles - principalmente os que vieram para a área de Direito - começaram a trabalhar com os escritórios de Direito e, então, que mudar, coisa nenhuma (eles disseram)! Um deles voltou porque estava noivo e foi lá casar, casou, trouxe a mulher para cá, ela odiou São Paulo e ele precisou voltar lá para Recife. Ele me telefonou várias vezes, dizendo que ia fazer um concurso para Juiz e que uma das escolhas dele seria São Paulo. Eu disse: sua mulher não gosta de São Paulo, o que é que você vai fazer lá, fica aí mesmo! Bom, aí está a história, de um modo geral, assim, muito rápida, de toda esta vida na universidade. Você quer me perguntar alguma coisa?

Entrevistadora: Sim professor. Eu levantei alguns pontos, a partir da retomada do que o Sr. havia dito na gravação anterior..
(final da fita I/lado B)

(*) O professor Joel refere-se ao funcionário Bispo, da PUC-SP que, àquela época trabalhava no setor de pós-graduação.

OBS.: *Atendendo à sugestão do próprio entrevistado (ao final da Fita Iado B), iniciou-se a partir deste momento a proposição de questões que foram levantadas do próprio relato feito por ele, até então. A primeira dessas questões referiu-se ao conceito de "carência", manifesto com certa frequência ao início da gravação da 1ª entrevista (Fita I - lado A). A questão foi colocada em "off".*

(Fita II - lado A)

Prof. Joel: Bem, como é que eu me tornei consciente da "carência". É, assim, contraditório e até dialético. Eu venho de uma família muito bem posta economicamente. Meu pai era engenheiro e meu avô chefe do tráfego da Companhia Paulista, em Campinas. Minha família tinha uma fazenda muito grande em São Carlos do Pinhal, uma fazenda chamada "Maria Auxiliadora". Olhe outro contraste grande, porque toda a minha família era muito católica, mas o meu pai não era católico, meu pai era...ele se dizia protestante, mas eu acho que ele era "livre pensador". Então, se recusava a todo ritual lá da fazenda "Maria Auxiliadora", de devoção a Maria Auxiliadora, etc e tal. Bem, mas o problema da carência - eu era menino nesta época - era o meu convívio com os meninos da colônia...e a proibição da "casa grande", aqui, de nos envolvermos com os meninos, com as crianças da colônia. Isso me deixava muito provocado. Mas muito provocado mesmo e era, assim, todos os dias, a briga, o discurso dos meus pais, dos meus tios, da minha família, era eu estar lá no meio dos colonos! Eu sentia uma profunda identificação com eles. A ponto de, uma vez, o meu pai perguntar se eu gostaria de morar lá na casa dos colonos. Eu disse que sim! Que eu gostaria muito de morar lá com eles. O que realmente o deixou profundamente desolado. Um menino, a gente gasta tempo manda para a escola, é educado, etc e tal, vem aqui e se acomoda, assim, aos padrões tão primitivos. Outro aspecto que me deixou desde muito cedo sensibilizado, era a vida, propriamente, dos colonos. O sino era tocado às quatro horas da manhã para eles se levantarem, às cinco horas eles saíam para o trabalho, voltavam, almoçavam às onze horas, o sino tocava às onze horas e eles voltavam a trabalhar uma hora depois, meio dia, e às quatro horas o sino tocava e eles voltavam para casa. Então eu tinha a impressão de um bando de animais tocados através de um sino, que condicionava-os ao que tinham que fazer, ao que não tinham que fazer, etc. Nesse interim, os meus tios e o meu pai, percorriam todos os cafezais que eram vários, não era um só para saber se eles estavam realmente trabalhando. Então, havia uma desconfiança muito grande do ponto de vista do trabalho do colono. Além disso, quando os colonos chegavam, como imigrantes no porto de Santos, eles já tinham o seu destino determinado. Então, iam...as pessoas, os fazendeiros, iam lá ao porto e traziam os seus colonos. Era a mesma forma de escravidão que eu vim ver depois, quando eu comecei a estudar as migrações escravagistas depois dos holandeses; eu vi, mas isso eu vi com os brancos, com colonos italianos que chegavam, eles faziam isso! Então a minha atenciosidade era muito grande, como menino; eu disse eu vou trabalhar com eles, e eu vou trabalhar com eles porque a doença grassava, não? De tal maneira que todo o dinheiro que os colonos ganhavam, como salário, era descontado em medicamentos. Eles não recebiam dinheiro algum, porque tudo era descontado com medicamentos. Então, eu digo, eu vou ser médico. Eu vou ser médico e eu vou ficar aqui, nesta fazenda, ou nessa região de fazenda para atender esse pessoal. Bom, nesse momento eu já estava maior, quando meu pai morreu. Evidentemente que todos os bens da minha casa eram para minha mãe, para minhas irmãs - eu achava que era para elas -, para as mulheres e que eu precisava

cuidar da minha vida, ganhar dinheiro, trabalhar e cuidar da minha vida, etc. Então o que eu achei mais rápido era a Escola Normal. Eu tinha terminado o ginásio; eu digo, eu vou para a Escola Normal fazer o curso de professores e lá eu me encantei com a possibilidade de trabalhar, outra vez, com indivíduos desprevilegiados no campo da educação. Então essa é a minha, vamos dizer, a minha preocupação. Mas eu não perdi, eu continuo pensando, eu continuo preocupado com as áreas carentes, as pessoas carentes, as áreas desprevilegiadas. Não é muito o que eu estou fazendo, é muito pouco o que eu estou fazendo, mas eu continuo preocupado.

Entrevistadora: Uma outra coisa que também me chamou a atenção no seu relato anterior, diz respeito ao "divórcio" que o Sr. percebeu entre o trabalho dos professores - dos verdadeiros educadores que tinham uma formação teórica boa, bem fundamentada, segundo o seu relato - que deviam nortear sua atividade prática a partir de orientações "problemáticas" dos "burocratas" da educação.

Prof. Joel: Pela "burocracia" que dominava a educação. Veja, as escolas primárias estavam sob a direção das Delegacias de Ensino e estas sob a orientação e direção do Departamento de Educação. E aí era uma burocratização mas uma burocracia sem fim, mas sem fim mesmo! Então, isto impedia o desenvolvimento. Veja, quando eu fui professor primário - eu comecei como professor primário - os pontos, o que devia ser desenvolvido na sala de aula, vinha da Delegacia de Ensino. Vinha tudo planejado, não é?

Entrevistadora: É, eu ainda peguei essa realidade, também.

Prof. Joel: Então eu tinha que ensinar o descobrimento do Brasil, para crianças que nunca tinham visto o mar, para crianças que nunca tinham visto um barco. Então, eu senti grande dificuldade em trabalhar assim desse jeito. Fui várias vezes à Delegacia, para mostrar que isso não funcionava, que não podia ser assim. Mas sem qualquer resultado melhor. Foi o que me fez voltar para a Faculdade de Filosofia e estudar. Então, quem sabe se eu descubro alguma coisa, uma solução, uma forma de agora tendo um nível melhor, porque como professor primário eu não tinha voz, não é? Eu tinha que me submeter, mesmo, àquela burocracia. Então, quem sabe se agora como licenciado em Filosofia, em Educação; eu tenho a licenciatura em Filosofia e em Pedagogia, mas o meu interesse sempre foi muito mais a Filosofia da Educação. Quando eu terminei a Filosofia, eu fui a esse Departamento de Educação conversar com o pessoal para ver como é que essa burocracia poderia ser resolvida e foi aí que eu fui parar em Pinhal!

Entrevistadora: É! No Espírito Santo do Pinhal. Foi interessantíssima a experiência, não foi? Um outro aspecto que me chamou a atenção - e que, para mim, foi uma descoberta muito bonita - foi perceber que a sua preocupação básica não era especificamente com uma ou outra disciplina, mas era no sentido de organizar um "pensar filosófico" da aprendizagem, do ensino e da educação.

Prof. Joel: E ainda é!

Entrevistadora: Pois é, ainda é! Então, hoje eu entendo melhor - a partir desse relato que o Senhor fez para mim - as coisas que o senhor escreveu e que eu li desde o início do meu curso de graduação em Educação. Hoje eu percebo que às vezes a gente ia em busca de conhecimentos específicos de Psicologia da Educação ou currículo e o que encontrávamos era uma verdadeira reflexão filosófica sobre as coisas da educação. Eu queria que o senhor falasse um pouco mais sobre isso.

Prof. Joel: Eu tive realmente grandes dificuldades, problemas meus, pessoais, ontológicos praticamente, por causa disso. Porque os psicólogos não acreditam que realmente se deva fazer uma reflexão filosófica sobre problemas que são exclusivamente da Psicologia. E quando eu tentava mostrar - isso não agora, já no começo da minha vida como professor de Psicologia na Escola Normal do Brás, Padre Anchieta, depois na Faculdade de Filosofia - que não existem essas regiões ontológicas tão delimitadas tão fechadas, mas uma ontologia geral. Quando você está falando em problemas de Psicologia, você está falando em problemas do homem, quando você está falando em problemas do homem, você necessariamente está falando num homem que pensa, num homem que sofre, num homem que tem uma vida pessoal, portanto num problema filosófico, de perplexidade, quem é esse homem, compreende? Isso eu tive grandes dificuldades, por isso que eu disse para você que o meu Doutorado foi assim um desastre (risos), porque a não ser uma membro da Comissão (que morreu agora há poucos anos), o Cícero Cristiano de Souza que era um psiquiatra muito bom, muito bom e que entendia perfeitamente o que eu estava falando. Nós tínhamos uma mesma linguagem. Mas eu não desanimei, eu continuei e continuo pensando assim e realmente se você não der uma boa formação filosófica aos indivíduos, quando eles entram na faculdade, ou na universidade, o conhecimento deles vai ser sempre pequenos montinhos de informações. Eles não serão capazes de produzir muito. Acho que o que faz o indivíduo produzir, pensar, conhecer é um "pensar filosófico" que o ajuda a fazer isso. Senão, sem esse "pensar filosófico", é muito difícil.

Entrevistadora: Professor, lembro-me também da sua referência quando foi para a USP fazer sua graduação, no sentido de que o curso de Pedagogia era o pior possível! Eu sou professora do curso de Pedagogia aqui da PUC, então isso me preocupa muito. Por que será, quais as causas, as razões dessa "inferioridade" do curso de Pedagogia? Porque isto diz respeito a problemas que a gente vivencia hoje, então eu fiquei assustada ao perceber que já naquele momento em que o senhor fez o curso, essa inferioridade também se caracterizava.

Prof. Joel: Bom, o que acontece com os cursos de Pedagogia é que eles não têm uma origem autêntica. Não aparece um curso de educação, ou de Pedagogia, no sentido de educação. Acontece que a universidade de São Paulo foi fundada em 34, como um amontoado das Faculdades existentes por aí. E a única que realmente era o polo, o centro, era a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e que tinha toda a sua origem na França, era França e Itália, mas

era chamada de "la France d'autre mer", porque lá só se falava francês, só se lia francês, as madames chiques de Higienópolis que falavam francês vinham assistir as aulas dos professores franceses, o que dava, assim, um nível de elitismo muito alto, muito grande à Maria Antonia. Bem, chegou-se a uma conclusão de que - não é o meu tempo isso, isso é antes da minha entrada - mas chegou-se a uma conclusão de que no Brasil não havia lugar para uma escola como aquela; que era semelhante à Escola de Altos Estudos da França, ao "College de France". Isto era uma abstração no Brasil. Não tinha onde por essa gente. Então pensou-se que esse pessoal, se eles fizessem um curso de treinamento de professor, de didática, eles seriam muito bons para elevar o nível do ensino médio, ensino secundário, normal, etc. Bem, a Escola da Praça da República tinha um curso de mestrado, em nível de mestrado - não chamava mestrado, mas era nível de mestrado do "Teacher's College" - e que preparava professoras primárias em alto nível. Então tinha um curso de didática, muito bom, de ensino, de como se ensinar, um curso de aprendizagem que era muito bom segundo opinião da época. E resolveu-se que o pessoal da Faculdade de Filosofia devia fazer esse treinamento lá no Instituto de Educação. Isso se chamou "Didática". De repente precisava fazer uma "Didática Geral", que era aquele e uma "Didática Especial". Então resolveu passar-se isso para a Faculdade de Filosofia e ao passar-se isso para a Faculdade de Filosofia, o "substratum" dessas disciplinas didáticas seria a Pedagogia, com professores lá do Instituto de Educação. Como por exemplo, Noemy Silveira Rudolfer era professora de lá, Onofre Arruda Penteado era professor lá, Fernando de Azevedo era professor lá. Misturado com os professores europeus que vieram para cá para dar Ciência - do curso de Ciências - e também Estatística, Biologia, essas disciplinas que constituíam o curso de Pedagogia da época. E que sofreu uma porção de cortes e remendos, sem avaliações sucessivas. Portanto o curso de Pedagogia nasceu ruim, cresceu ruim e envelheceu ruim, compreende? Não é culpa dos professores, do professorado. É a própria natureza do curso de Pedagogia. Como ele surgiu e como ele não teve um respaldo bom filosófico, um respaldo bom educacional, em filosofia da educação e um bom respaldo em metodologias. Você veja, hoje essas metodologias correm ao sabor da fantasia dos professores de metodologia, cada um faz o que quer... E de repente, introduz-se estágios supervisionados, quando na realidade a gente está sabendo perfeitamente bem que o professor lá assina a ficha do menino para ele não amolar na sala de aula. Então você veja, são distorções que já estão sendo introduzidas na distorção.

Entrevistadora: Um outro aspecto que o senhor abordou foi o da formação do professor. O seu relato parece indicar um retrocesso em termos de preparação, de fundamentação teórica e até da atuação prática do educador, de sua época para cá. O senhor concorda que tenha havido esse retrocesso?

Prof. Joel: Sem dúvida, sem dúvida. Concordo plenamente. Concordo plenamente por várias razões. É como eu disse para você: um problema não tem uma causa e um efeito, mas ele polariza uma porção de causas e conseqüentemente uma porção de outros efeitos.

Eu acho que houve uma reviravolta, um decréscimo, houve uma diminuição do papel do professor, do significado de ser professor. E conseqüentemente o rebaixamento do número. Eu acho que uma das causas do rebaixamento do nível foi a eliminação, a destruição da Escola Normal. Eu acho que as Escolas Normais eram muito boas escolas para atender ao nível médio de educador. Você tira isso e põe esse pessoal todo na Faculdade, na Faculdade de Educação, no centro de Educação ou, como seja, na Universidade. Indivíduos que não têm condições para fazerem isso. Então, eles eram muito bons na Escola Normal. Porque a Escola Normal era um lugar onde você passava quatro horas por dia, onde você tinha, pela manhã, um curso de Puericultura - como é que se cuidava de criança - um curso sei lá do que, mas eram todos cursos organizados para a formação de um professor, compreende? É o que não existe mais hoje! Além disso, esta multiplicação de faculdades particulares onde os indivíduos fazem um curso de Pedagogia no fim de semana, ou em dois dias por semana, ou em duas noites por semana. De maneira que isso tudo tem suas conseqüências muito sérias nessa degradação, nesse aviltamento do professor.

Entrevistadora: Sem dúvida! Agora eu teria, então, duas outras coisas para colocar para o senhor, para lhe perguntar. Uma é no sentido de saber se o Senhor gostaria de ressaltar algum acontecimento, alguma conjuntura social, política, econômica, ou mesmo cultural, educacional, neste seu processo de vida tão rico, sobre o qual o senhor gostaria de falar, de tecer alguma consideração, ou fazer alguma avaliação.

Prof. Joel: Vou dizer para você o que me vem imediatamente à mente quando você me diz isso. Eu não estou fazendo seleções, é o que me vem à mente. Uma das situações que realmente está presente na minha vida - e cada vez que eu ouço movimentos políticos no rádio, ou que eu vejo esses movimentos de greve na Universidade, ou que eu vejo essa inquietação de estudantes... Eu me lembro que eu era menino, eu vinha da Praça da República para a minha casa na Aclimação. Tinha que passar pela Praça da Sé, onde eu tomava condução para ir para casa. Isso foi em 1935. E eu via cavalos correndo para lá, correndo para cá e estava assim até... correndo perigo de ser pisado por aqueles cavalos. Eu entrei, então, numa daquelas colunas da Catedral que estava em construção e lá fiquei. Até que as coisas se acalmaram. Quando cheguei na minha casa - eram sete ou oito horas da noite -, o meu pai, **muito zangado:** "Onde é que você esteve". Eu digo: eu vinha da escola, aconteceu isso na Praça da Sé, eu entrei na Catedral e fiquei vendo. "Isto é Intentona Comunista, você está correndo um perigo muito grande, de ter visto todos esses comunistas", etc e tal. Eu dizia: mas o que é comunismo, do que é que você está falando? Ele disse: "Não, olhe o Karl Marx..." Mas eu não sei nem quem é! Então, daí eu fui lá na estante dele, pegar o Karl Marx e foi a primeira vez que eu li "O Capital" (risos). Isto está na minha mente, assim, vivo mesmo, presente! Eu acho que isso foi muito importante porque depois, então, revendo a minha própria experiência, quando em 68 eu me encontrei com todo - e esse é o outro, o segundo episódio - me encontro com toda essa ebulição de estudantes, eu não sei se você viu isso ou não...

Entrevistadora: Eu vivi isso na Universidade!

Prof. Joel: Cada vez que eu conto isso para os meus alunos eles dizem "mas 68 não tem muito sentido..."

Entrevistadora: Eles não entendem, não é? (risos)

Prof. Joel: E foi assim, eu voltei a 35, compreende? Voltei àquela mesma sensação de ver aquele camburão parado aí, na porta da Universidade e você não sabia quem ia lá para dentro, quem não ia, quem corria para cá, quem corria para lá. Isso ficou muito marcado na minha vida acadêmica, porque sempre esteve ligado à minha vida acadêmica, não esteve ligado à minha vida, digamos, de não fazer nada, de estar passeando na Universidade, foi na minha vida acadêmica. Estes dois episódios são marcos muito grandes na história da minha vida. Paralelamente a isto houve outros pequenos episódios sem a menor importância, como o meu doutorado que foi um desastre (risos) na U.S.P., as minhas brigas enormes na pós-graduação para não deixar fechar a pós-graduação, porque as ameaças para fechamento vinham a cada dois anos, fechar a pós-graduação, fechar a pós-graduação! E hoje eu estava vendo aqui, hoje, em 1991, que não existe um programa deficitário na pós-graduação. São todos... superavitários. Portanto foi um sucesso esse trabalho e teria sido um desastre se ele tivesse sido fechado, porque o que dá à Universidade o seu tom de Universidade, o seu lugar de Universidade é de fato a pós-graduação.

Entrevistadora: Sem dúvida. Então professor, a lembrança que eu tenho do senhor desde que eu estou aqui (na PUC-SP) e eu vim do "Sedes Sapientiae", fiz Pedagogia lá e vim para cá já como "escravinha" também (risos), acompanhando minha ex-professora de Filosofia da Educação, Profa. Wanda Pompeu Geribello.

Prof. Joel: A Wanda! Eu fiz parte do doutoramento dela, gosto demais dela.

Entrevistadora: Pois é. Desde aquele momento eu sempre vi o senhor, primeiro como uma figura muito importante de mediação entre Sedes e São Bento. Como uma figura efetivamente mediadora, no sentido de tentar operar essa integração que foi realmente muito difícil e que, por incrível que possa parecer, até hoje ainda se mostra, às vezes, um pouco problemática. E a segunda imagem, que me vem do senhor é de alguém plantando o canteiro da pós-graduação, não é?! Eu fiz o mestrado em Filosofia da Educação e estou fazendo o doutorado aqui, também, em Filosofia da Educação; portanto sou beneficiária dessa sua obra grande e importante. Sempre me lembro do senhor lutando por essa pós-graduação. Por isso para mim, foi importante entrevistá-lo.

Prof. Joel: A sua primeira imagem, a sua primeira percepção de um lado de mim é perfeita, é verdade, é isso mesmo. Eu sempre tentei acomodar numa mediação, sem fazer favores, no sentido de dizer não precisa de favores, não é preciso que se diga: "olhe, é todo mundo bonzinho, vamos cuidar desse pessoal" não! É um pessoal que vive em igualdade de condições em que as coisas têm

que se acomodar! Elas precisam achar, as duas têm que achar o seu lugar! E esse lugar foi encontrado, ainda que você me diga, agora, que ainda há algumas dificuldades remanescentes, eu acho que, de certa maneira houve uma acomodação das duas instituições. A minha maior mágoa nessa situação é o que eu conversei várias vezes com o professor Bandeira: professor Bandeira, não ponha o patrimônio em primeiro lugar; para ele o patrimônio do Sedes estava em primeiro lugar, quero o patrimônio, quero o patrimônio. Mas pense no pessoal humano que trabalha lá e trabalha aqui, não é?! A mesma coisa foi com o Serviço Social, ele queria o patrimônio lá do Serviço Social e fez a junção e foi muito pior a dificuldade do que com o Sedes e São Bento, porque você tinha que por dois bibliotecários, dois indivíduos já amadurecidos na sua temporalidade e cada um deles com um acervo enorme de livros que não queriam juntar, então dificuldades incríveis, dona Margarida e o professor Kubinski. E essa mediação teve que ser feita, não foi fácil, foi muito difícil mas ela foi feita. É, a sua percepção é verdadeira, eu me sinto também como um elemento mediador, um acomodador nas situações...

Entrevistadora: É, não tanto no sentido de acomodador, porque eu me lembro do senhor brigando muito (riso do entrevistado); é, brigando muito mas operando uma mediação no sentido assim de busca de lugar, de busca de integração, de descoberta das diferenças e aí, então, o enfrentamento delas.

Prof. Joel: A sua interpretação é correta. Eu concordo com você, sim. Eu não teria nada a dizer, a acrescentar. Foi mesmo, não foi fácil, foi muito difícil, algumas vezes há lixamentos aqui, lixamentos ali mas não eram lixamentos de antagonismos, eram lixamentos às vezes consequentes de: essa mesa não pode ficar aqui, mas tem que ficar, mas não pode ficar, mas tem que ficar, então onde é que a gente vai por...

Entrevistadora: Lixamento e não linchamento, não é?! Lixamento no sentido de "ralação", mesmo...

Prof. Joel: É a questão humana, não é?

Entrevistadora: É, de enfrentamento mesmo do problema! Então. Aí nós chegamos ao elemento central da minha indagação, ao problema que tento enfrentar nesse trabalho de doutorado. Foi essa visão que sempre tive do senhor, como um profissional da educação operante, atuante, mediador, um "trabalhador" mesmo, da educação - e hoje eu sei o quanto a questão da "carência" toda o envolveu, o instigou -, foi por isso tudo que me interessei em entrevistá-lo, em tê-lo como sujeito do meu trabalho...

Acho que vou virar a fita.
(Final da fita II/ lado A)

(Fita II - lado B)

Entrevistadora: O que eu quero saber, professor, é o seguinte. A partir deste seu processo rico de vida, deste seu processo de desenvolvimento como gente, como ser humano, deste seu processo de formação cultural e educacional, como foi se formando sua concepção de cultura, como ela foi se organizando e em que medida e de que forma, essa concepção de cultura foi se integrando à sua prática pedagógica. Em que medida o senhor foi, ao mesmo tempo, "educador" e "promotor cultural". Quando o senhor sentiu mais fortemente essa integração...

Prof. Joel: E "educando", também! Olha, eu senti isto - eu volto ao começo da sua pergunta, logo mais -, eu senti isto toda a minha vida. Em toda a minha vida! Não posso dizer para você se hoje me sinto melhor do que me sentia há cinco anos atrás, há dez, há quinze, há vinte, quando eu comecei a, quando eu decidi realmente que eu não podia ser médico, mas que eu ia cuidar da educação. Então, eu não tenho nenhum desaponto. Eu não tenho nenhum momento que eu tenha tido mágoa de estar fazendo o que eu fiz. Nem um momento! Acho que até hoje se eu tivesse que voltar a minha vida, ela seria assim... ela seria assim mesmo, nessa trajetória toda que está aí descrita para você. Quando você me pergunta qual é a minha concepção de cultura, a primeira coisa que aparece na cabeça, cultura antropológica, a maneira de fazer as coisas..., eu não penso assim desse jeito; mas eu penso em termos de homem, de mundo e de universo, compreende? Qual é a concepção de homem que você tem. Qual é a concepção de mundo que você tem. E de universo. Mas principalmente a concepção de homem e de mundo, e de um ser no mundo, um ser no mundo com os outros. Para mim é essa a idéia fundamental de cultura. Eu acho que é neste contexto que as coisas vão se desenvolver e se formar. Então, eu fico perguntando, quando eu vejo uma criancinha - eu hoje vi uma criancinha... que eu não via há tempo, a menina casou-se, estava com a criancinha - eu olho para ela e começo a pensar qual é a maior tarefa dessa criança? Qual é o problema com que ela se defronta? Não é crescer, não é ser gente, mas é ser ela mesma!

(Interrupção temporária da gravação para que o entrevistado atendesse a um chamado telefônico)

Então...cultura nesses termos (é) um vir-a-ser do homem, no mundo, e no mundo com os outros. Em que a tarefa principal de cada um de nós é o seu vir-a-ser, vir-a-ser com o mundo, com as suas possibilidades humanas que ele tem que produzir, que ele tem que fabricar, elas não estão prontas aí, ele tem que produzir isso. O que mais que se poderia dizer... minha concepção de cultura é essa, sim. Não tenho essa visão puramente antropológica, a maneira de fazer as coisas, etc e tal não; mas é o homem no seu vir-a-ser; vir-a-ser com o outro, no mundo.

Entrevistadora: O que eu perguntei foi em que medida e como a sua concepção de cultura foi se organizando, foi se formulando - e o senhor já a caracterizou portanto-; e qual o tipo de vínculo que o senhor perceberia - ou esclareceria, explicitaria, citaria

- deste modo de conceber e de fazer cultura, com o "fazer educativo". Se o senhor quiser eu posso formular de uma outra maneira, tendo em vista toda a sua trajetória e, inclusive a força atual do seu trabalho. Em que medida, por exemplo, a Universidade de ontem, a Universidade de hoje e essa Universidade do futuro que o senhor está projetando - para a qual o senhor está se dedicando com tanto empenho - em que medida esta Universidade está operando essa síntese educação - cultura? Do pode operar.

Prof. Joel: Eu acho que ela pode operar: eu não acho que ela esteja operando. Eu acho que a Universidade mantém ainda as suas raízes cartesianas. Há uma separação entre sujeito e objeto. Acho que aí o sujeito e o objeto são determinados pelo exercício do poder. Acredito que o exercício do poder dentro da universidade-centralizado, o poder centralizado, como é, como são as nossas Universidades - dificulta demais a circulação dos indivíduos, o trajeto das pessoas dentro da Universidade; porque ou você vê indivíduos que se aliam ao poder, que fazem concessões ao poder para poderem, então, galgar acesso, ou ter mais prestígio, mais verbas, ou você vê indivíduos agredindo o poder. Então você tem, assim, uma situação muito desagradável de indivíduos que unem-se ao poder, indivíduos que agridem o poder e que agridem a esses grupos; você tem um triângulo aqui, dinâmico, muito difícil de ser solucionado. Você precisa realmente ter um respeito muito grande institucional, pessoal, para você poder lidar com esses três grupos. E eles...isso tudo é determinado por uma forma de exercício do poder. Digo, o poder como ele é concebido, está sendo concebido no momento: eu sou o dono da situação, eu sou o dono da Universidade, Eu não estou me referindo à ausência do poder, a anomia, mas a divisão desse poder entre todos os indivíduos da Universidade. Acho que esse poder precisa se diversificar. A minha experiência de Vice-Reitor duas vezes me mostrou claramente isso, que o exercício do poder está totalmente distorcido e que não é por causa do sujeito, do indivíduo, da sua megalomania, do seu desejo de superar os outros; é o próprio cargo, é a própria situação que cria isso. Você me falou em cultura, é essa própria cultura que cria isso, em que o indivíduo não se vê com os outros, mas se vê consigo mesmo. Por causa do exercício do próprio cargo, das próprias funções, da própria lei, da própria legislação. Então, para mim, o poder é uma questão muito séria para ser pensada. Eu não sei se você leu o Foucault, como é que ele analisa esse poder. Eu acho que isso é muito sério. Eu não sei se isso satisfaz a você.

Entrevistadora: Está ótimo. Eu acho que nós poderíamos parar aqui, por enquanto.

3a. Entrevista - Prof. Dr. Joel Martins

Data: 13/11/91

Local: PUC-SP

Hora: 14:30hs.

Duração: 40' Fita III - Lado A : 30'

Fita III - Lado B: 10'

Entrevistadora: Bom, professor. Nós encerramos nosso último contato, a nossa última entrevista e naquele momento eu perguntei ao Senhor como foi se organizando, como foi se configurando sua concepção de "cultura". E em que medida o Senhor, na prática pedagógica, na atuação docente, foi se colocando e atuando como "promotor de cultura". O Senhor fez, então, algumas colocações a esse respeito e terminou aquela sua fala fazendo uma crítica à Universidade. Dizendo que a Universidade poderia operar efetivamente a síntese educação/cultura, mas que ela não o faz pelo problema de como o poder é nela vivenciado.

Prof. Joel: Olhe, eu acho muito difícil fazer um salto, chegar à Universidade e dizer: bom, a Universidade faz cultura, não faz cultura, devia fazer cultura e não faz. A pergunta é para mim pessoalmente, como é que eu fiz, como é que a minha vida se desenvolveu, não?

Entrevistadora: É para o Senhor, claro. Isso, exatamente!

Prof. Joel: Eu acho que o meu pensar educacional, o meu pensar cultural, é uma decorrência da minha vivência, da minha vida, do meu viver no meu mundo. E então, vários dos aspectos, nas diferentes dimensões humanas, foram se mostrando para mim. Por exemplo, é possível educar-se teoricamente? É possível uma teoria da educação? Eu me lembro que o Professor Fernando de Azevedo - eu estava na Europa - ele me escreveu uma carta, dizendo que ele estava com uma cátedra já arranjada, para mim, na Universidade de São Paulo, para fazer (ministrar) um Curso de Teoria da Educação. E eu fiquei muito assustado de que um sociólogo me dissesse uma coisa dessas. Então, escrevi de volta para ele dizendo o seguinte: que educação não se faz teoricamente, não se ensina teoricamente e não se tem uma teoria de educação, mas que a educação se mostra, ela surge, ela surge em todos os momentos da sua vida, desde que você se levanta, até a hora que você deita, até o dia seguinte e assim sucessivamente; é uma série contínua de experiências adquiridas em torno do humano. Quem é o humano, o que é o humano? Você veja que a preocupação hoje é tão grande com a ecologia e que todo mundo olha as plantas, não pisa nas plantinhas, deixa as plantas crescerem, mas as crianças estão jogadas na rua, abandonadas à rua, ao seu próprio destino; de maneira que... que ecologia é essa, preocupada com algo que ainda que seja vivo, que seja um princípio vital, abandona a essência da vida que são as crianças, ou o humano, de modo geral. Então, aí é que me fez pensar durante toda a minha existência - desde os meus primeiros anos de trabalho - e que se voltavam quase sempre para aquilo que eu havia ouvido na escola, Tanto no ginásio, como na Escola Normal, como na Universidade, como no estrangeiro,

como... até hoje, até o momento presente. Eu acho que essa cultura não termina, ela é sempre um "continuum" e a ela não são adicionados elementos, mas são revistos alguns aspectos dessa cultura. Então, é nesse sentido que eu acho que a Universidade cristalizou-se em torno de uma "idéia de universidade napoleônica", compreende? Em que você tem o professor, o lente, e o aluno submisso a esse professor, a esse lente. Quando essa liberação se dá por parte do aluno e não por parte do professor, mas do aluno só, você tem uma desordem muito grande que se instala dentro da instituição, porque não existe ligação entre o professor e os alunos. Houve uma libertação ou talvez uma liberação de princípios e de costumes, dentro da universidade, que só sacrificou o trabalho dos alunos e o do professor também; mas o professor continua a pontificar no seu campo, na sua área de estudos e de trabalho, enquanto que os alunos estão por aí, zanzando pela universidade e não estão preocupados com aquilo que estão fazendo. Então quando as preocupações têm possibilidade de surgir, de emergir, elas emergem em movimentos com caráter político mas que não chegam a ser "políticos". Como aconteceu no dia vinte e oito, aniversário do TUCA, aquilo era um pandemônio, não se entrava no TUCA; então não houve uma possibilidade de se ouvir as pessoas sobre a experiência vivida. A mesma coisa agora neste movimento de juventude para salvar o Brasil, para... pelo menos prever a queda, o colapso do Brasil; as coisas não têm continuidade dentro da instituição. E eu não fiquei até o fim, mas eu soube que houve um ato de irreverência muito grande, que foi uma vaia para a reitora quando ela foi se manifestar lá... a respeito do ... havia outros reitores também.

Eu não vi isso, mas eu soube, várias pessoas relataram isso. Aí que eu acho que a cultura deixa de ser humana. Ela não é mais humana, ela é alguma coisa que precisaria ser analisada, estudada não como cultura humana, este saber humano, este educar humano, esta possibilidade de ser humano... Não sei se isso explica para você o que é que eu sinto como cultura. Não estou preocupado, admito, assim, a cultura antropológica como meio de fazer as coisas, meio de fazer, transmitir para outras gerações. Então existe um procedimento de cultivo cultural, e até de aculturação por parte de pessoas que não pertencem a esse grupo cultural, mas a cultura para mim está, nesse sentido de... "bildung" alemão, que é o humanismo alemão, não é? Como é que a cultura se forma, e se forma calcada numa educação do povo, numa educação que é estendida ao povo. E ela se estrutura em torno disso, do humano. O outro característico desse humanismo alemão, em relação com o "bildung", é o senso comum e esse senso comum, em geral, é olhado como a filosofia popular, o dito popular. Mas senso comum, na realidade, é muito mais do que isso, é a responsabilidade de usar o seu bom senso, como é que este senso é usado. O Bergson tem um texto muito lindo sobre isso naquele livro "écrits e paroles", num capítulo em que ele fala sobre a importância do senso comum. E o outro aspecto dessa cultura mesmo, é o estético, é a beleza da obra de arte, compreende? Da obra de arte no seu esplendor, na sua expressão mais ampla como a música, a pintura, a escultura, enfim, a obra de arte e ponto final. É difícil dividi-la assim, não é? Hoje a Ana Maria Saul me fez uma pergunta: "Se você tivesse que fazer um currículo de ciências, como é que você faria os cortes?" - Eu digo: eu não tenho esses "a priori" para fazer

cortes, eu não saberia fazer cortes. Eu teria que deixar surgir as questões referentes à ciência, ao ensino de ciência, o que é essa ciência. É nesse particular que eu acho que a universidade está defasada de uma situação educacional, porque ela tem cortes definitivos, ou pelo menos bem precisos. E o conteúdo é determinado em termos desse corte, ele não surge.

Entrevistadora: Como uma totalidade, não é, ou como um processo.

Prof. Joel: Sentimento de necessidade, ou necessidades sentidas por aqueles que estão dentro da universidade. E quando isso acontece você encontra uma burocracia muito grande pela frente, que não deixa as coisas acontecerem. Eu tenho sempre... a cada fim de semestre passo uma folha de papel: o que vocês gostariam de saber para o próximo semestre, para o próximo ano ou semestre. Enchem a folha de papel, mas quando chega ao departamento ou programa de pós-graduação, "não, isso não pode ser porque não está nos nossos objetivos, não está nos nossos planos. Então tem que ser aquilo que está previsto aqui". Então, aí é que eu acho que a universidade rompe totalmente com essa idéia de cultura. Não a cultura como informação, a cultura como mundo vivido. Não sei se isso satisfaz você...

Entrevistadora: Satisfazer não satisfaz, porque sempre teremos muito o que conversar. Mas uma outra coisa que eu queria comentar com o Senhor, é uma frase dita na 1ª gravação: ao início de seu magistério na escola primária, o Senhor ficou muito tocado, chocado mesmo, com "o abandono dos seres humanos, numa instituição que se chama educação". Essa foi a expressão que o Senhor usou, para caracterizar o impasse entre as necessidades reais, concretas, sentidas e vividas por seus alunos, a vontade que o Senhor tinha de trabalhar em função da solução desses problemas e a burocracia - vinda do Departamento de Educação - que o impedia de fazer isso. Então, eu gostaria de observar que sinto uma forte ligação entre isso e a concepção de cultura que o Senhor vem esclarecendo. Ou seja, sua concepção de cultura está diretamente ligada a essa preocupação - com o "humano" - que o Senhor sentiu lá, no começo de sua carreira como professor.

Prof. Joel: E que eu continuo sentindo. Não foi só lá, eu acho que ela não se resolveu. O fato de eu voltar à universidade, estudar, prosseguir os meus estudos na universidade, aprofundou muito mais a minha inquietação, do que resolveu essa inquietação. A mesma coisa foi a minha viagem ao estrangeiro - e lá eu fiquei muito tempo - e que também não resolveu a minha inquietação. Essa inquietação é própria do homem, ela tem que existir; se deixar de existir, se ela se resolver, eu acho que é uma paralisação completa da própria pesquisa, da própria investigação. E isso está muito ligado àquela preocupação que você também tem da minha trajetória, de passar dos ratinhos para a fenomenologia, não é? A gente vai chegar a isso daqui a pouco. Mas eu continuo com essa mesma inquietação que eu tinha na escola primária, depois no secundário, na escola normal - a Ana Maria Saul foi minha aluna, a Myrtes Alonso, a Arlete não foi, mas ela era da mesma época -, mas a minha inquietação continuou. O que é que esses alunos estão fazendo aqui, o que é que eles querem, o que é que se pode dar? No que se refere ao que eles querem e precisam, eu acho que isso

continua ainda. Eu tenho a impressão de que nós nos satisfazemos com a formalização das coisas, o programa formaliza uma série de cursos e você tem que executá-los. Então, a inquietação já não existe mais nas pessoas, existe uma satisfação de dizer eu cumpri o meu dever, cumpri aquilo que tinha que fazer. Eu dei as minhas aulas, eu avaliei os meus alunos e... eu fiz dissertações de mestrado, teses de doutorado, mas inquietação de dizer "o que é que acontece realmente com seus alunos quando você trabalha com eles", isso eu não vejo mais presente. Eu continuo inquieto. Eu me inquieto com a universidade e principalmente me inquieto quando eu penso no que vai acontecer com essa universidade no ano dois mil, no terceiro milênio, com esta confusão toda em que esse país se encontra, não é? E que... se encontra os físicos interessados, três volumes em Física saíram agora, me chegaram às mãos ontem, sobre a Física para o terceiro milênio. Não sei o que para o terceiro milênio, outra coisa mais para o terceiro milênio e... um outro livro que saiu, chama "A virada do século", com artigos escritos pelo Fernando Henrique Cardoso, Jorge Nagle e outros mais. São artigos vazios, eles terminam sem nenhuma proposta, e o livro termina sem uma proposta. Então, essa é a minha inquietação. Não sei se resolve essa questão que você pos logo de início.

Entrevistadora: É, eu não propus uma questão, mas ressalttei algo que me chamou atenção no seu relato.

Prof. Joel: Ela... não se resolveu, ela continua. E não vai morrer, provavelmente.

Entrevistadora: O que eu percebo é... que o senhor é mesmo um filósofo, não é?

Prof. Joel: (riso) Eu não vou mais a reunião nenhuma, de lugar nenhum porque eu sou um incômodo, compreende? E eu não quero incomodar ninguém mais. Cria um mal-estar dizer: mas ainda vocês querem fazer isso? Alguém me disse outro dia numa reunião de... do programa: "Por que é que você precisa dar um curso de pesquisa, normativo, ou pelo menos desenvolver um pensamento em pesquisa". Eu disse: eu não faço isso, o que eu faço é desenvolver o amor pela pesquisa. Isso é eu gostaria que sentissem que fazer pesquisa é um prazer e desenvolver esse amor pela pesquisa. "Ah, então pega umas teses já feitas aí e dá para eles lerem". Eu digo: eu não vou fazer isso nunca, isso nunca eu vou fazer. Compreende, então a minha inquietação incomoda o mundo acadêmico. Incomodou na vice-reitoria, incomoda no meu trabalho, incomoda de um modo geral. Eu tento ser disciplinado, a não deixar que essa minha inquietação... mas de repente ela surge e eu estou aí incomodando os outros. (riso)

Entrevistadora: É, mas eu acho que essa inquietação... é fundamental! é dela que surge o processo de produção do conhecimento, de promoção do saber, não é?

Prof. Joel: Ela gera perplexidades!

Entrevistadora: E por isso que eu falei que o senhor é um filósofo!

Prof. Joel: Diante de perplexidades, você tem que filosofar de uma maneira ou outra, não é?

Entrevistadora: E eu acho que a busca de novas propostas, a busca de soluções, de novos encaminhamentos, só podem vir dessa inquietação, não é?

Prof. Joel: Sem dúvida, eu também acho. Sem inquietação eu não vejo outro jeito.

Entrevistadora: Não tem, não tem outro jeito.

Prof. Joel: Bem, minha trajetória... dos ratos para a fenomenologia, não é?

Entrevistadora: É... Está todo mundo querendo saber isso, o senhor nem imagina!

Prof. Joel: É, você sabe que eu tenho um grande respeito pelos ratinhos, eu adoro aqueles ratinhos brancos. Me deram lições, assim, muito, muito importantes de vida. Quando você trabalha com ratos, quando eu comecei a trabalhar com ratos, eu trabalhava com organismos. São os animaizinhos que estão aí, disponíveis, ou à minha disposição para eu realizar meus experimentos. Eu nunca pensei que eles pudessem ser diferentes disso. Tanto é que, quando eu estava na Universidade de Michigan e eu tive que por à prova um postulado muito sério, da teoria do Chark Hull e que se desenvolveria numa tese de doutorado - era o rato colocado num labirinto de tipo T, e ele deveria virar para a esquerda se estivesse com fome, e virar para a direita se estivesse com sede. Evidentemente que o controle sobre o animal tinha que ser sob privação de horas de alimento e de horas de sede. Isso era muito bem controlado estatisticamente e... os experimentos eram feitos diariamente com vários animais, num número ótimo determinado lá, estatisticamente, para a minha mostra. Todos os cuidados tinham sido tomados. Quando estatisticamente, probabilisticamente, 0,01% de probabilidade de que o rato viraria para a esquerda quando estivesse com fome, e viraria para a direita quando estivesse com sede, eles mudavam o comportamento. Isso, então, era um desastre muito grande para a demonstração da teoria toda. Nesse mesmo momento um professor, um grande professor, Edward Tolman, da universidade da Califórnia - onde até o prédio da Psicologia chama-se, mesmo, Tolman - escreveu um artigo, "O comportamento do rato num ponto de escolha" e eu fiquei meio desesperado, não é? Eu disse: escangalhou com o meu trabalho, agora o que é que eu vou fazer, ele um grande nome na Psicologia e eu um... um aluno de doutorado de Psicologia. Então eu fui lá conversar com ele e disse: Como é que se explica isso, como é que o senhor faz isso? Ele era behaviorista - gestaltista, ele trabalhava com a Gestalt, também. Então ele me mostrou num gráfico - que até está num livro que ele escreveu - o labirinto e o rato no ponto de escolha, e ele mostra toda a organização ao redor do rato. Ele me disse: "Por que é que o senhor não se põe no lugar do rato?" e eu fiquei muito, muito insultado com aquilo. Eu disse: Meu Deus do céu, que... que transposição que esse homem faz de um rato para um ser humano, dizer ponha-se no lugar do rato. Mas quando eu voltei a

trabalhar com rato é que eu comecei a perceber que havia de fato um "ao redor", em torno do rato, que o fazia agir de uma forma ou de outra forma. E que ainda que esse rato não tivesse discurso, não tivesse uma inteligibilidade, ele tinha uma sensibilidade para a multiplicidade do "ao redor". Então não era em termos simples, de uma probabilidade estatística, que eu iria mostrar o comportamento do rato ou para a esquerda ou para a direita. Acontece que não foi assim, repentinamente, essa passagem. Acabou-se o trabalho e daí eu fui para a Europa. Lá na Europa eu tive contatos com ... (expressão ininteligível)... onde Merleau-Ponty dava um curso belíssimo sobre percepção, a sensibilidade da percepção etc... e tal, que eu comecei a ver que este trabalho que a gente estava fazendo como pesquisa empírica, era uma segmentação de tudo aquilo que poderia acontecer em torno de um indivíduo num ponto de escolha. Bom, daí então eu fui estudar fenomenologia; eu comecei realmente com o trabalho de Merleau-Ponty mas voltei para Husserl, porque era o ponto de partida. E, ainda antes de Husserl era Brentano. E daí então é que minha linha continuou assim: Brentano, Merleau-Ponty e Heidegger. Passagens rápidas pelos fenomenólogos católicos que geravam a hermenêutica, Paul Ricoeur. E então sabe, são passagens, hoje eu faço uma fenomenologia... eu não diria minha, mas pelo menos com um grande veio individual, pessoal. Porque eu sou interessado no recurso que a fenomenologia me dá para fazer pesquisa. Eu não estou interessado nas grandes reflexões fenomenológicas, eu não estou interessado nas análises dos trabalhos de Merleau-Ponty que são trabalhos muito importantes, muito sérios e que o filósofo tem recursos muito grandes para refletir sobre aquilo. Mas eu estou interessado é na pesquisa, como é que se vai fazer pesquisa humana, usando o recurso da fenomenologia.

Entrevistadora: Agora...

Prof. Joel: Parece uma trajetória curta, mas não é. É tudo muito sofrido.

Entrevistadora: Professor, num dado momento...

Prof. Joel: Eu vou particularizar, sofrida, no sentido de que não que eu sentisse dores e angústias, mas de ser um entre muitos que não entendiam o que estava fazendo, um ímpar entre pares, compreende? Você faz uma coisa que não é compreendida, por que que é feita assim, daquele jeito. Hoje eu fiquei mais satisfeito um bocadinho quando Paulo Freire também faz uma profissão de fé pública de que ele também faz fenomenologia. Isso me deixa muito satisfeito.

Entrevista: O interessante é que num dado momento brasileiro, da universidade brasileira, ser um fenomenólogo, um adepto, um estudioso da fenomenologia, significava muito. Da mesma forma como você ser materialista-histórico, num dado momento representava muito e em outro não. Mas não sei se li alguma referência no livro da Ester Buffa e do Paulo Nosella*, ou se o

* - A entrevistadora refere-se ao livro A educação negada, dos autores supra-citados, publicado pela Editora Cortez em 1991. Em tal obra constam trechos de depoimento que o entrevistado concedeu aos autores, por ocasião de uma pesquisa desenvolvida.

Senhor falou-me algo sobre isso... O Senhor vê uma intersecção entre a fenomenologia e o materialismo-histórico? O senhor vê alguma possibilidade de aproximação entre ambos?

Prof. Joel: Pode ser feita. Eu vejo isso, Merleau-Ponty fez isso nas "Aventuras da dialética", ele tentou fazer essa intersecção. Não vejo Marx fazendo isso, nem vejo Engels fazendo isso, mas eu vejo Merleau-Ponty fazendo isso com uma possibilidade muito fértil, muito grande de compreensão. Acho que Sartre a mesma coisa, faz essa intersecção sim. Mas é uma intersecção muito sutil, ela não é, na realidade, uma derivação do materialismo histórico ou da fenomenologia, quer dizer é... é mesmo uma intersecção, um cruzamento. Eu vejo sim. E vejo, se realmente você não estiver lidando com materialistas históricos muito rígidos e fechados nos seus próprios discursos. Se estes indivíduos estiverem abertos para como é que eu posso tornar isso mais "buvable", mais agradável, eu acho que é possível. E principalmente eu acho que essa intersecção, porque sabe, intersecção, eu não gosto muito do termo. Porque uma intersecção entre dois discursos forma uma região vazia e que precisa ser preenchida. Se for assim, é melhor ainda, quer dizer, a intersecção do marxismo com a fenomenologia gera uma região que precisa ser trabalhada, aí sim eu vejo. Agora, se esta intersecção for assim... teses do marxismo aceitas pela fenomenologia, é difícil... aí eu acho difícil. Mas se for uma região que se cria, que deve ser trabalhada e que pode ser trabalhada, eu vejo sim.

Entrevistadora: É, acho que o desenho que o senhor fez aí... é significativo. Eu quando usei o termo não me preocupei muito em que fosse um termo efetivamente correto, adequado. Eu usei nesse sentido mesmo, expresso em seu desenho*.

Prof. Joel: De região vazia que tem que ser trabalhada?

Entrevistadora: É, exatamente.

Prof. Joel: Vazia no sentido de que ela é nova, não é? É uma região nova que... isso está de certa maneira surgindo. Eu acho que já está surgindo... eu não me lembro o nome daquela... Ana qualquer coisa... que começa a fazer, como a Hannah Arendt faz... faz uma tentativa de preencher essa região, e muito produtivamente. E que ela tem... a formação dela é uma fenomenologia Heideggeriana, ela foi namorada do Heidegger e... aprendeu, viveu junto com ele esses momentos todos. De maneira que os livros dela são muito sugestivos para uma região como essa.

Entrevistadora: Eu fico me perguntando se talvez a Agnes Heller..

Prof. Joel: Agnes Heller. É ela que eu queria referir e esqueci.

* - Enquanto procurava responder a essa questão sobre a "relação possível" entre a fenomenologia e o materialismo - histórico, o entrevistado fez o seguinte desenho:

Entrevistadora: Da escola de Budapeste, não é? Discípula do Luckács...

Prof. Joel: É isso mesmo.

Entrevistadora: E ela vem trabalhando com a questão da história, do cotidiano, mesmo com a questão dos valores.

Prof. Joel: E... ela é uma delas. Entre ela, Hannah Arendt, eu não me recorro de alguém mais que esteja fazendo isso; as duas fazem e fazem muito bem feito essa possibilidade.

Entrevistadora: Eu tenho... a sensação de que é um campo em aberto. Que não são posições mutuamente excludentes, não.

Prof. Joel: Não, não são. Se você ficar numa fenomenologia rigidamente estabelecida como fazia Husserl, daí é outra coisa. Mas se você caminha para uma fenomenologia como a do Merleau-Ponty, por exemplo, aí eu vejo possibilidades. Ainda que Merleau-Ponty tenha muito do hegelianismo, eu acho que ele é muito mais aberto para uma possibilidade como essa. E acho que o Heidegger também e os continuadores de Heidegger, eu acho que têm uma possibilidade muito grande.

Entrevistadora: Professor, que recado o senhor mandaria para os professores de hoje? Os professores e professoras que estão aí, na prática docente.

Prof. Joel: Olha, eu não diria recado, mas eu diria pelo menos um desejo muito grande de que esse jovem corpo docente que está aí, não entre na acomodação das coisas e na acomodação da universidade. Não se acomodarem, por exemplo, à estrutura universitária, tendo ambições mais de poder do que de saber. Essa é a minha maior preocupação, de que a universidade cria a ambição de poder e não a ambição de saber. Então, essa consciência do saber é que eu deixaria, como mensagem, para todos esses jovens professores que estão começando; de desenvolver e estimular, tanto quanto possível, a sua inquietação diante daquilo que eles já sabem. Será que eu sei mesmo? Será que é isso que eu devo saber? Ou será que há outros campos que devem ser pesquisados? Para aqueles que são professores. Para aqueles que são pesquisadores eu acho que se eu pudesse deixar uma mensagem... deixaria uma mensagem de vida, no sentido de que eles se tornassem muito mais... maleáveis, muito mais abertos para o possível e não para o que existe, o que já foi feito... e menos rígidos no julgamento do trabalho dos outros. Eu sinto muito ver essas teses de mestrado, de doutorado defendidas diante de uma banca que parece uma banca inquisitória, parece uma inquisição. Eu gostaria muito que essas... situações se transformassem numa relação dialógica, muito mais do que numa de exame e avaliação. E então, eu tiraria esse critério notas...

(Final da fita III - Lado A)

(Fita III - Lado B)

Entrevistadora: Então professor, se o senhor tivesse que começar de novo, dormindo lá naquela casa de tropeiro, no Espírito Santo do Pinhal, como é que é, o senhor começaria por aí?

Prof. Joel: Sem dúvida! Não começaria por aí, eu começaria por onde eu comecei e ia parar lá. Eu fiquei com uma pena muito grande de sair de lá, tendo que vir para São Paulo e pegar uma escola com duas mil alunas, duas mil mulheres zanzando naquela escola toda e eu tinha só vinte e seis anos. Então, a Arlete constantemente está me dizendo: "Ah, mas você era rígido demais". Eu digo: e o que é que você esperava de mim, vinte e seis anos, duas mil mulheres zanzando por aquela escola, assim mais ou menos adoidadamente, porque a escola era um labirinto. A Ana Maria Saul estava no jardim da infância, no pré-primário. De maneira que as coisas têm a sua história, têm o seu momento. Você precisa colocar o indivíduo no contexto do momento histórico e não simplesmente julgar o indivíduo fora desse contexto histórico. Qualquer pessoa com bom senso, encontrando-se naquela situação, a primeira coisa que teria que fazer para poder trabalhar era se defender, não é? E a defesa era simplesmente você manter uma autoridade e uma distância, não é, como é que poderia ser de outro jeito?

Entrevistadora: Eu me lembro de um texto do Rubem Alves - acho que é do "Conversas com quem gosta de ensinar" - em que ele faz uma analogia entre o professor, a função do professor e algumas profissões que foram caindo em desuso, que foram desaparecendo. E uma delas é a do "tropeiro viajante" (risos). Então eu achei muito interessante...

Prof. Joel: Eu tenho uma passagem muito interessante da casa do tropeiro para você. Quando eu cheguei lá em Pinhal, não tinha onde ficar, o único lugar era aquela casa dos tropeiros. E eu fiquei lá. Então, passado um certo tempo, uma noite eu acordei e eu vi, mas eu vi um tropeiro exatamente na... no pé da minha cama. Com aquelas cordas, aquela roupa de tropeiro, aquele chapéu. Eu vi ali, mas eu sentei na cama ainda, olhei assim para ele... aí, de repente, ele foi desaparecendo. Então, hoje eu fico pensando assim: será que era ele mesmo, era minha imaginação, era o que? O fato é que eu vi o tropeiro como estou vendo a você, estou vendo a Vitória, ele estava no pé da minha cama assim, me olhando. Eu sentei assim para... queria conversar com ele, ele foi desaparecendo e foi embora... A mesma coisa aconteceu com o Fernando, eu vi o Fernando, assim... em pé e perguntei: "você veio me avisar que já está no tempo, que chegou a minha hora? No que ele me disse: "aguenta mais um pouco aí". Mas... não me disse em palavras, era uma forma de comunicação é... como se chama isso? Não verbal, intersubjetiva assim, sem verbalização. Mas essa do tropeiro, que você gosta da casa do tropeiro, eu também gosto. Foi uma pena derrubarem aquilo, que era uma casa muito bonita... cor-de-rosa, assim grande.

Entrevistadora: O senhor não tem fotos de lá da casa do tropeiro?

Prof. Joel: Devo ter... devo ter. Eu vou procurar.

Entrevistadora: Procura, se tiver o senhor me empresta, por favor.

Prof. Joel: Era muito interessante aquela casa. Éramos dois que morávamos lá, eu e o professor de educação física. Ele morava num quarto e eu morava no outro e... ficamos muito amigos. De modo que ele tinha a vida dele lá, toda complicada, se divertindo... ele era de voltar muito tarde...

A gente volta... se você precisar de algum outro esclarecimento, me avise...

Entrevistadora: Bom professor, eu só tenho que agradecer. O senhor deu um material muito rico, muito significativo para o meu trabalho. Eu só espero ser competente para trabalhar sobre esse material...

Prof. Joel: Claro que vai ser! Vai ser!

(Final do depoimento)

**ANEXO 3. Teses e Dissertações orientadas por Joel Martins – 1971 a
1993**

Teses

	Ano	Orientando	Título	Programa/IES
1	1971	SAVIANI, Dermeval	O conceito de sistema na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	Filosofia da Educação/PUC/SP
2	1971	COSTA SILVA, Orozimbo Alves	Microcirculação conciliar	Distúrbio da Comunicação/PUC/SP
3	1972	BICUDO, Maria Aparecida Viggiani	Um novo enfoque em orientação educacional	Educação, História e Filosofia/UNESP
4	1973	SPINELLI, Mauro	Estudo da motricidade articulatória e da memória auditiva em distúrbios específicos de desenvolvimento da fala	Distúrbio da Comunicação/PUC/SP
5	1974	CHABASSUS, Erni	Levantamento de cursos de Orientação Educacional em nível de Faculdade no Estado de São Paulo	Educação: supervisão e currículo - PUC/SP
6	1974	KHOURI, Yvonne Alvarenga Gonçalves	Estudo de personalidade de pré-escolares de diferentes status sócio-econômico, mediante o teste Z	Psicologia Clínica/PUC/SP
7	1974	REIS FILHO, Casemiro dos	Reforma Republicana de Ensino público Paulista: fase de implementação, 1990 - 1996	Educação: História e Filosofia da Educação - PUCSP
8	1975	RUAS, Antônio Gaspar	Os objetivos de ensino na LDB para o ensino de 1º e 2º graus: com enfoque sobre o prisma da Psicologia Educacional	Psicologia da Educação/PUC/SP
9	1976	ARAGÃO, Rosália Maria Ribeiro de	Teoria da aprendizagem significativa de David P. Ausubel: sistematização dos aspectos teóricos fundamentais	Educação, História e Filosofia/UNICAMP
10	1976	GOLDENBERG, Sergio	A utilização do placebo como contingência no processo de aprendizagem	Psicologia Clínica/UNICAMP
11	1976	MONTEZUMA, Maria Meliane Furtado	Subcultura adolescente: indicadores de sua emergência	Psicologia Clínica/PUC/SP
12	1978	PICKERING, Robert G	Análise atualizada do método Montessori: no âmbito da teoria da educação contemporânea	Filosofia/PUC/SP
13	1979	OLIVEIRA, Fernando Antônio Leite de	Um estudo sobre a ecologia da escola noturna	Psicologia Clínica/PUC/SP
14	1979	SILVA, Ezequiel Theodoro da	Uma reflexão sobre o ato de ler	Psicologia da Educação/PUC/SP
15	1981	ARANHA, Carmen Silva Guimarães	A arte visual na sala de aula	Psicologia da Educação/PUC/SP
16	1981	RONCA, Antônio Carlos Caruso	Ensino Supletivo: Ideologia e Psicologia de um programa de educação pela televisão	Psicologia da Educação/PUC/SP
17	1982	BRAZIL, Circe Navarro Vital	O jogo e a constituição do sujeito na dialética social	Psicologia da Educação/PUC/SP
18	1982	MEIRA, Maria Isis Marinho	Gagueira: do fato para o fenômeno	Psicologia Clínica/PUC/SP
19	1983	ABREU, Maria Cecília Teixeira Azevedo de	Apoio pedagógico ao professor do ensino superior: uma contribuição	Psicologia da Educação/PUC/SP
20	1983	MALUFE, José Roberto	A retórica da ciência: uma leitura de Goffman	Psicologia da Educação/PUC/SP
21	1983	RIPPER, Afira Vianna	Análise do vestibular da FUVEST de 1977 a 1981: o efeito das mudanças na sistemática do vestibular sobre a questão das duas fases e as fases negativas	Psicologia da Educação/PUC/SP
22	1984	BRITTO, Maria Regina Ferreira de	Uma análise fenomenológica da avaliação	Psicologia da Educação/PUC/SP
23	1985	BEVILACQUA, Maria Cecília	Compreensão de mães das orientações ministradas em um programa de audiologia voltado para a educação de crianças deficientes auditivas	Psicologia da Educação/PUC/SP

24	1985	CRITELLI, Dulce Mara	Existência fascinada	Psicologia da Educação/PUC/SP
25	1985	RONCA, Paulo Afonso Caruso	Com-vivendo com a maconha	Psicologia Educacional/UNICAMP
26	1986	BERNARDO, Maristela Veloso Campos	Re-vivendo a formação do professor secundário nas universidades públicas no estado de São Paulo	Psicologia da Educação/PUC/SP
27	1987	CUNHA, Célio da	A emergência de uma universidade brasileira: o resgate pela regionalização	Psicologia da Educação/PUC/SP
28	1987	FINI, Lucila Diehl Folaine	A situacionalidade da psicologia educacional: a adolescência nos cursos de encontro da UNICAMP	Psicologia da Educação/PUC/SP
29	1987	GOMES, Heloisa Szymanski	Um estudo sobre o significado da família	Psicologia da Educação/PUC/SP
30	1989	CAPPELLETTI, Izabel Franchi	O lugar onde o fonoaudiólogo "habita"	Educação: supervisão e currículo - PUC/SP
31	1989	JUSTO, José Sterza	Dinamismos psicológicos da ideologia autoritária	Psicologia Social/PUC/SP
32	1990	SOUZA, Clarilza Prado de	Estudo sobre o significado da avaliação de rendimento escolar	Educação: supervisão e currículo - PUC/SP
33	1991	ESPÓSITO, Vitória Helena Cunha	A escola: os processos institucionais e os universos simbólicos	Educação: supervisão e currículo - PUC/SP

Dissertações

	Ano	Orientando	Título	Programa/IES
1	1971	SAUL, Ana Maria	Modelo da pesquisa em ação aplicada ao treinamento de professores	Psicologia da Educação/PUC/SP
2	1971	SZMUK, Maria Izabel Cunha	Programa de treinamento de professores para profilaxia do comportamento	Psicologia da Educação/PUC/SP
3	1973	ANDRADE, Maria Edméia Mendonça Morato de	Aprendizagem de um princípio e seus conceitos componentes, obtidos pelo procedimento de análise sistemática de tarefa	Psicologia da Educação/PUC/SP
4	1974	MALUF, José Roberto	Caça ao tesouro: um experimento de campo em Psicologia Social	Psicologia da Educação/PUC/SP
5	1974	PACHECO, Elza Dias	Incidência de erros disortográficos em sujeitos alfabetizados por diferentes métodos	Psicologia da Educação/PUC/SP
6	1975	ABREU, Maria Célia Teixeira Azevedo de	O papel de professores das disciplinas comuns do 1º ciclo de Ciências Humanas e educação da PUC-SP, na concepção deles mesmos	Psicologia da Educação/PUC/SP
7	1975	CASTELO, José Alberto Montenegro	O papel do professor das disciplinas comuns do 1º ciclo de Ciências Humanas e educação da PVSP, na concepção de alunos	Psicologia da Educação/PUC/SP
8	1976	FRANCO, Maria Igenes Salgado de Melo	O desenvolvimento da reflexão metalinguística em pré-escolares: estudo através da observação de palavras e frases incompletas	Psicologia da Educação/PUC/SP
9	1976	GOMES, Heloisa Szymanski Ribeiro	Discriminação de formas em recém-nascidos: um estudo de tempo de fixação em padrões visuais	Psicologia da Educação/PUC/SP
10	1976	MASINI, Elcie Aparecida Forte Salzano	Sistematização e aplicação de recursos facilitadores de aprendizagem significativa, propostos por David Ausubel - numa situação de sala de aula	Psicologia da Educação/PUC/SP
11	1976	RONCA, Antonio Carlos Caruso	O efeito dos organizadores prévios na aprendizagem significativa de textos didáticos	Psicologia da Educação/PUC/SP

12	1976	NASSAL, Luis Alberto de Lima	O conceito de ciência vinculado por materiais didáticos: uma análise do curso de física no PSSC	Educação: história e filosofia da educação - PUCSP
13	1976	SENN, Murrey Richard	Espiral das percepções interpessoais do professor e do aluno: um estudo da interação e inter-experiências das díades	Psicologia da Educação/PUC/SP
14	1976	PRETTO, Selo e Perira Neves	Características de professores e seus efeitos sobre alunos: enfoque humanista	Psicologia da Educação/PUC/SP
15	1977	BRITTO, Maria Regina Ferreira de	Estudo comparativo entre aprendizagem significativa e por tentativa	Psicologia da Educação/PUC/SP
16	1977	RAMOS, Marília Sampaio	Estudo da opinião do aluno sobre o curso básico da PUC-SP por áreas de ciências humanas e educação	Psicologia da Educação/PUC/SP
17	1977	SILVA, Maria Dutra da	Aceitação dos pais e auto-aceitação em adolescentes	Psicologia da Educação/PUC/SP
18	1977	SILVA, Moacy da	Estudo da opinião de professores sobre o curso de férias referentes a "guia curriculares"	Psicologia da Educação/PUC/SP
19	1978	BEVILACQUA, Maria Cecília	Audiologia Educacional	Psicologia da Educação/PUC/SP
20	1978	CARVALHO NETO, Orozimbo Leão de	Um inventário de atitudes do professor em relação a interação professor-aluno: Iapira	Psicologia da Educação/PUC/SP
21	1978	RIPPER, Afira Vianna	Análise do sistema de seleção em duas fases introduzido pelo exame vestibular da FUVEST	Psicologia da Educação/PUC/SP
22	1979	BERNARDO, Maristela Veloso Campos	Análise dos procedimentos de ensino usados pelo professor: o problema da formação docente	Psicologia da Educação/PUC/SP
23	1979	HOJAIJ, Carlos Roberto	O autoritarismo como uma forma de existência	Psicologia da Educação/PUC/SP
24	1979	FERRRO, Diva Ferreiro	A percepção que o diretor tem de si mesmo como agente de mudança	Psicologia da Educação/PUC/SP
25	1979	FINI, Lucila Diehl Tolaine	Análise do desenvolvimento moral em Kollberg	Psicologia da Educação/UNICAMP
26	1980	DANTE, Luiz Roberto	Incentivando a criatividade da educação matemática	Psicologia da Educação/PUC/SP
27	1980	WEY, Vera Lúcia	A monitoria de mães: uma concepção em educação	Psicologia Social/PUC/SP
28	1981	MELO, Luzia Garcia	Uma visão crítica da tecnologia da educação: reflexão sobre a "experiência vivida"	Psicologia da Educação/PUC/SP
29	1981	SANCHES, Carmen Silvia	As relações familiares percebidas pela criança do orfanato	Psicologia da Educação/PUC/SP
30	1982	CAPPELLETTI, Isabel Franchi	Reflexões sobre fonoaudiologia	Educação, supervisão e currículo/PUC/SP
31	1982	GIUZIO, Therezinha de Jesus Lichtenfels	Os des-velamento do existir da mãe de um deficiente mental	Psicologia da Educação/PUC/SP
32	1983	DAFFRE, Silvia Domara	Um caminho em direção à pré-escola no Embu-guaçu	Psicologia da Educação/PUC/SP
33	1983	GOULART, Elena Beatriz Monteiro	Distorção série idade: uma abordagem bio-social	Educação: História e Filosofia da Educação - PUCSP
34	1984	LOURENÇO, Tereza Lucimar	Análise do projeto da teleeducação do estado do Ceará	Educação: supervisão e currículo - PUC/SP
35	1984	MAIORINO, Neuza Regina Ferreira	Estudo conduzido sobre a maioria escolar de cinco crianças	Psicologia da Educação/PUC/SP
36	1984	SIQUEIRA, Regina Aparecida Ribeiro	A orientação educacional re-visitada	Psicologia da Educação/PUC/SP
37	1985	MACIEL, Lizete Shizue Bonna	A escola e a criança de 1º grau	Psicologia da Educação/PUC/SP
38	1985	MEDEIROS, Cleide Farias de	Educação matemática: discurso ideológico que o sustenta	Psicologia da Educação/PUC/SP
39	1986	LOCH, Graciela Huecu	Creche, papel de pãpãs administradoras: realidade e	Psicologia da

		Maldonado	fantasia	Educação/PUC/SP
40	1986	RIBEIRO, Lourdes Lucia	O espaço da solidão	Psicologia da Educação/PUC/SP
41	1987	SILVA, Aldevino Ribeiro da	Composição e desempenho de classes de metodologia e técnica de pesquisa, na Fundação Universidade de Maringá	Educação: supervisão e currículo - PUC/SP
42	1988	COELHO JR, Nelson Ernesto	O visível e o invisível em psicoterapia: a filosofia de Merleau-Ponty, penetrando a prática clínica	Psicologia da Educação/PUC/SP
43	1988	PUTTINI, Escolástica Fornari	O ensino de psicologia aplicada à educação no curso de habilitação ao magistério	Psicologia da Educação/PUC/SP
44	1989	ASSUMPCÃO, Ismael	A educação artística na escola de 1º grau	Educação: supervisão e currículo - PUC/SP
45	1989	MACHADO, ozineide Venâncio de Mello	Ensino de ciências na escola de 1º grau: visão de ciência veiculada pelos alunos	Educação: supervisão e currículo - PUC/SP
46	1990	FERREIRA, Maria Eliza de Mattos Pires	A física moderna como possibilidade de um novo currículo	Educação: supervisão e currículo - PUC/SP
47	1991	LIMA, Luiz Augusto Normant	Capoeira, Angola! Lição de vida na civilização brasileira	Psicologia da Educação/PUC/SP
48	1991	MAGALHÃES, Regina Célia Artioli	O mundo-vida da criança com dificuldade de alfabetização	Psicologia da Educação/PUC/SP
49	1991	OLIVEIRA, Juracy Galvão	O menor abandonado	Educação: supervisão e currículo - PUC/SP
50	1991	SILVA, Antonia Teresinha da	Sentido dos existenciais básicos para Heidegger	Psicologia da Educação/PUC/SP
51	1991	SILVA, Sheila Aparecida dos Santos	Consciência profissional de professores de Educação Física da Secretaria Municipal de Educação, Lazer e Recreação de São Paulo	Educação: supervisão e currículo - PUC/SP
52	1992	CEZANA, Marina Ranieri	O retorno à escola: a Suplência II na Rede Estadual de Ensino, SP	Educação: supervisão e currículo - PUC/SP
53	1992	DIGELZA, Flavia Camara	O retorno à escola: o centro estadual de estudos supletivos Dona Clara Mantenelli	Educação: supervisão e currículo - PUC/SP
54	1992	MARINO, Marília J.	O acontecimento educativo psicodramático: encontro entre Heidegger, Moreno e uma psicodramaticista educanda/educadora	Educação: supervisão e currículo - PUC/SP
55	1992	MYAHARA, Sergio Fumio	O retorno à escola: centro estadual de educação supletiva Professora Cecília Dutra Caran, em Ribeirão Preto	Educação: supervisão e currículo - PUC/SP
56	1992	SOUZA, Marina Amaral Carvalho de	O assistente de direção, na visão da escola	Psicologia da Educação/PUC/SP
57	1993	GONÇALVES JR, Luiz	A atividade física de lazer para os sindicalistas no período da ditadura militar	Educação: supervisão e currículo - PUC/SP
58	1993	OLIVEIRA, André Luiz de	Os significados dos gestos no jogo da capoeira	Educação: supervisão e currículo - PUC/SP
59	1993	ROCHA, Maria Alice de Castro	Questionando a aprendizagem	Psicologia da Educação/PUC/SP