



Dermeval Saviani

**Pedagogia
Histórico-Crítica,
quadragésimo ano**

novas aproximações



COLEÇÃO EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Esta coleção abrange trabalhos que abordam o problema educacional brasileiro de uma perspectiva analítica e crítica. A educação é considerada como fenômeno totalmente radicado no contexto social mais amplo e os textos desenvolvem análise e debate acerca das consequências desta relação de dependência. Divulga propostas de ação pedagógica coerentes e instrumentos teóricos e práticos para o trabalho educacional, considerado imprescindível para um projeto histórico de transformação da sociedade brasileira.

Conheça mais obras desta coleção, e os mais relevantes autores da área, no nosso site:

www.autoresassociados.com.br3





Dermeval Saviani

**Pedagogia
Histórico-Crítica,**
quadragésimo ano

novas aproximações

Campinas

**AUTORES
ASSOCIADOS** 

2019

Copyright © 2019 by Editora Autores Associados Ltda.

Todos os direitos desta edição reservados à Editora Autores Associados Ltda.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Saviani, Dermeval

Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano [livro eletrônico] : novas aproximações / Dermeval Saviani. – Campinas, SP : Autores Associados, 2019.

2 Mb ; ePub

Bibliografia.

ISBN 978-85-7496-433-1

1. Educação 2. Educação - Aspectos políticos 3. Educação - Aspectos sociais 4. Educação - Brasil 5. Educação - Filosofia 6. Pedagogia histórico-crítica I. Título.

19-29409

CDD-370.115

Índice para catálogo sistemático:

1. Pedagogia histórico-crítica : Educação

370.115

CIBELE MARIA DIAS - BIBLIOTECÁRIA - CRB-8/9427

Ebook – setembro de 2019 Conversão ePub – Bookwire

(versão impressa: 1.ed – agosto de 2019 | ISBN 978-85-7496-429-4)

EDITORA AUTORES ASSOCIADOS LTDA.

Uma editora educativa a serviço da cultura brasileira

Av. Albino J. B. de Oliveira, 901

Barão Geraldo | CEP 13084-008

Campinas - SP

Telefone: +55 (19) 3789-9000

E-mail : editora@autoresassociados.com.br

Catálogo on-line : www.autoresassociados.com.br

Conselho Editorial “Prof. Casemiro dos Reis Filho”

Bernardete A. Gatti

Carlos Roberto Jamil Cury

Dermeval Saviani

Gilberta S. de M. Jannuzzi

Maria Aparecida Motta

Walter E. Garcia

Diretor Executivo

DIRETOR EXECUTIVO
Flávio Baldy dos Reis

Coordenadora Editorial
Érica Bombardi

Revisão
Larissa Quachio Costa

Diagramação e Arte-final
Érica Bombardi

Capa
Imagem baseada em
Rudimenta grammaticae (1492), de Perotti (detalhe)
Capa com colaboração de
Maria Aparecida D. Motta

Fotografia de Dermeval Saviani
por João Zinclar3

abdr 
Respeite o direito cultural!
www.abdr.org.br/site/
denuncie a cópia ilegal

*Instituteur (institutrice),
celui qui établit... celui qui institue l'humanité dans l'homme; quel beau mot!*
[FRANÇOIS MAURIAC, PRÊMIO NOBEL DE LITERATURA EM 1952].

TRADUÇÃO LIVRE:
*Professor (professora),
aquele(a) que estabelece... aquele(a) que institui a humanidade no homem; que
bela profissão!*

*Dedico este livro a todos os colegas que vêm participando ativamente do processo de
construção coletiva da pedagogia histórico-crítica.*

SUMÁRIO

PREFÁCIO

CAPÍTULO 1

A PESQUISA NA PÓS-GRADUAÇÃO: PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO E COMPROMISSO SOCIAL OU O DILEMA PRODUTIVIDADE-QUALIDADE

- 1. O lugar da pesquisa na organização da pós-graduação**
- 2. A questão da produtividade**
- 3. A questão da qualidade**
- 4. O dilema produtividade-qualidade**

Conclusão

Referências

CAPÍTULO 2

TEORIAS PEDAGÓGICAS CONTRA-HEGEMÔNICAS NO BRASIL

- 1. Pedagogias contra-hegemônicas na Primeira República**
- 2. As pedagogias contra-hegemônicas na Era Vargas**
- 3. Pedagogias contra-hegemônicas sob a hegemonia produtivista (1960-2008)**

Conclusão

Referências

CAPÍTULO 3

RELEVÂNCIA DO CONHECIMENTO DESDE A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA

Introdução

- 1. A produção da essência humana e o conhecimento**
- 2. Rompimento da unidade primitiva: consequências para o conhecimento e para a educação**
- 3. Em busca do restabelecimento dos vínculos entre conhecimento e vida e entre trabalho e educação**
- 4. A pedagogia histórico-crítica e a relevância do conhecimento**

Conclusão
Referências

CAPÍTULO 4
CIÊNCIA E EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: DESAFIOS A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

- 1. Pedagogia: ciência da educação?**
- 2. Pedagogia e ciência no Brasil: da aspiração à ciência em direção à ciência sob suspeição**
- 3. Educação e ciência na atualidade: a emergência da pedagogia histórico-crítica**
- 4. O desafio da pedagogia como ciência da educação**
- 5. O desafio do ensino das ciências nas escolas**

Conclusão
Referências

CAPÍTULO 5
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E EDUCAÇÃO ESCOLAR

- 1. A relação entre teoria e prática na educação**
- 2. O dilema da pedagogia: teoria versus prática**
- 3. Superação do dilema**

Referências

CAPÍTULO 6
SUPERVISÃO EDUCACIONAL E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

- 1. Supervisão educacional: função, ideia e profissão**
- 2. O supervisor como profissional da educação: agente técnico ou agente político?**
- 3. A situação atual: uma sociedade desumanizadora e excludente**

Conclusão: uma nova supervisão para uma nova escola e uma nova sociedade humanizadoras e includentes

Referências

CAPÍTULO 7
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E CORPOREIDADE: SUBSÍDIOS PARA UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICA HISTÓRICO-CRÍTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

- 1. Concepção de mundo, de homem e de sociedade na perspectiva da pedagogia histórico-crítica**

2. Concepção de educação na perspectiva histórico-crítica
3. A proposta didático-metodológica da pedagogia histórico-crítica

Conclusão: implicações para a educação física

Referências

CAPÍTULO 8

O PAPEL DA ESCOLA E DO PROFESSOR NA SOCIEDADE ATUAL: UMA REFLEXÃO CRÍTICA FRENTE ÀS PEDAGOGIAS CONTEMPORÂNEAS

1. Caráter da sociedade atual
2. As pedagogias contemporâneas
3. Impacto das pedagogias contemporâneas no interior das escolas brasileiras
4. As ideias pedagógicas dos professores entre 1970 e 1990
5. As ideias pedagógicas dos professores entre 1990 e os dias atuais
6. Superação do impacto negativo das pedagogias contemporâneas: a pedagogia histórico-crítica

Conclusão

Referências

CAPÍTULO 9

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

1. Concepção de homem e de educação
2. A orientação teórico-metodológica da pedagogia histórico-crítica e a educação do campo
3. A prática social como ponto de partida da educação no campo
4. Os momentos intermediários da prática social na educação do campo: problematização, instrumentação e catarse
5. A prática social como ponto de chegada da educação no campo

Conclusão

Referências

CAPÍTULO 10

PÓS-GRADUAÇÃO, PEDAGOGIA E MOVIMENTOS SOCIAIS NA LUTA PELA EDUCAÇÃO POPULAR

1. Significado de educação popular
2. Significado de movimentos sociais

3. Pedagogia e Pós-Graduação em Educação

Conclusão

Referências

CAPÍTULO 11

O CONCEITO DIALÉTICO DE MEDIAÇÃO NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA EM INTERMEDIAÇÃO COM A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

1. Lógica dialética

2. A categoria de “mediação” na pedagogia histórico-crítica

3. Intermediação com a psicologia histórico-cultural

Conclusão

Referências

CAPÍTULO 12

CONSCIÊNCIA SOCIAL E AÇÃO POLÍTICA E IDEOLÓGICA

1. As bases objetivas da formação da consciência: a estrutura social

2. A contradição entre relações de produção e forças produtivas no contexto atual

3. Consciência da contradição e solução dos problemas

4. Consciência real, consciência possível e limite máximo de consciência possível

5. O terreno das ideologias e a luta de classes

6. Deslocamento da luta do terreno especificamente político para o ideológico

Conclusão: indicações para a ação política e ideológica no contexto atual

Referências

CAPÍTULO 13

COMO AVANÇAR? DESAFIOS TEÓRICOS E POLÍTICOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA HOJE

1. Educação e atualidade

2. A situação atual

3. Desafios teóricos e políticos

Conclusão: estratégia para avançarmos na resposta aos desafios da hora presente

Referências

CAPÍTULO 14

DA INSPIRAÇÃO À FORMULAÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: OS TRÊS

MOMENTOS DA PHC QUE TODA TEORIA VERDADEIRAMENTE CRÍTICA DEVE CONTER

Introdução: inspiração para a proposta da pedagogia histórico-crítica

- 1. Primeiro momento: aproximação ao objeto “educação” em suas características estruturais de modo a apreendê-lo em sua concreticidade**
- 2. Segundo momento: contextualização crítica das teorias hegemônicas**
- 3. Terceiro momento: elaboração e sistematização de uma teoria da educação efetivamente crítica**

Conclusão: em que medida a pedagogia histórico-crítica cumpriu seu desiderato de se constituir como uma teoria verdadeiramente crítica

Referências

CAPÍTULO 15

PRESSUPOSTOS GRAMSCIANOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

- 1. Afinidade de propósitos entre a perspectiva gramsciana e a perspectiva pedagógica histórico-crítica**
- 2. Lição de método, marca distintiva do posicionamento de Gramsci diante de Marx e do marxismo**
- 3. Presença de Gramsci na construção teórica da pedagogia histórico-crítica**

Referências

CAPÍTULO 16

A CONTRIBUIÇÃO DA REVOLUÇÃO RUSSA PARA A EDUCAÇÃO E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA ATUALIDADE

- 1. Significado de revolução, revolução burguesa e emergência da Revolução Russa**
- 2. Contribuição da Revolução Russa para a educação**
- 3. Atualidade da pedagogia histórico-crítica diante dos desafios da hora presente**

Referências

CAPÍTULO 17

A DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA EM TEMPOS DE SUICÍDIO DEMOCRÁTICO

- 1. Liberalismo clássico e educação pública**
- 2. A escola pública universal, gratuita, obrigatória, laica e democrática**
- 3. Liberalismo renovado e educação pública**
- 4. Impacto positivo do liberalismo keynesiano na defesa da escola pública democrática**

- 5. Neoliberalismo e educação pública
- 6. Impactos negativos do neoliberalismo no ataque à escola pública democrática
- 7. Socialismo e educação pública
- 8. A pedagogia histórico-crítica e a defesa da educação pública

Referências

CAPÍTULO 18

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA PÓS-LDB DIANTE DA ATUAL CRISE BRASILEIRA

- 1. A regulamentação do Título V, Capítulo III – Da Educação Profissional da LDB efetuada pelo governo FHC
- 2. A nova regulamentação da educação profissional aprovada no primeiro governo Lula
- 3. A política de educação profissional e tecnológica do segundo governo Lula
- 4. A política de educação profissional do governo Dilma
- 5. O golpe jurídico-midiático-parlamentar de 2016 e os retrocessos na educação
- 6. Uma nova perspectiva para o ensino médio: a politécnica
- 7. A educação profissional e tecnológica na perspectiva histórico-crítica

Conclusão

Referências

CAPÍTULO 19

FACULDADE DE EDUCAÇÃO, PEDAGOGIA E PÓS-GRADUAÇÃO NA LUTA PELA EDUCAÇÃO PÚBLICA

- 1. Faculdade de Educação
 - 2. O curso de pedagogia
 - 3. O advento da pós-graduação
- Conclusão: a questão da educação pública

Referências

CAPÍTULO 20

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NA ATUALIDADE

- 1. Situação atual
- 2. A educação no contexto brasileiro atual
- 3. Os desafios educacionais da situação atual

Conclusão: formas de resistência

Referências

SOBRE O AUTOR

PREFÁCIO

Este livro reúne textos que resultaram de conferências proferidas entre dezembro de 2006 e março de 2019. Embora tenham recebido alguma divulgação, ficaram dispersos em diferentes veículos, nem sempre acessíveis, o que justifica sua inclusão em uma única publicação que agora fica disponibilizada para os professores e demais profissionais da educação.

Obviamente, o critério seguido na organização da obra e na seleção dos textos foi a ligação com a temática da pedagogia histórico-crítica. Ficaram de fora, contudo, alguns escritos que, embora versando sobre a referida temática, já haviam integrado algum outro livro. Estão nesse caso, por exemplo, “A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar”, que figurou como primeiro capítulo do livro *Pedagogia histórico-crítica, a educação brasileira e os desafios de sua institucionalização*, organizado por Paulino José Orso, João Carlos da Silva, André Paulo Castanha e José Claudinei Lombardi e publicado pela Editora CRV, de Curitiba, em 2014; e “Pedagogia histórico-crítica, educação e revolução”, que integrou a coletânea *Pedagogia histórico-crítica, educação e revolução: 100 anos da Revolução Russa*, organizada por Paulino José Orso, Julia Malanchen e André Paulo Castanha e publicada, em 2017, pelo selo Armazém do Ipê, da Editora Autores Associados, em coedição com a Navegando Publicações.

“A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar” foi originalmente a conferência de abertura da XI Jornada do HISTEDBR organizada pelo HISTEDOPR, GT do HISTEDBR sediado em Cascavel, no Paraná, realizada em outubro de 2013, ano em que esse Grupo de Trabalho comemorava dez anos de existência. Neste texto, para tratar da educação escolar no contexto da luta de classes na perspectiva histórico-crítica, após introduzir a questão da luta de classes como inerente à sociedade capitalista, abordo o problema da violência mostrando que vivemos num mundo regido pela violência no qual fascismo e nazismo se constituem como apologia da violência. Como contraponto, examino as correntes filosóficas que buscam enfrentar o problema da erradicação da violência na práxis social. Identifico, aí, três tendências: o personalismo cristão que se põe como uma metafísica da não violência; o existencialismo que se

configura como uma concepção subjetiva da violência; e o marxismo que se caracteriza como uma concepção objetiva da violência e da não violência. Na conclusão, abordo o impacto da luta de classes na educação escolar mostrando o posicionamento da pedagogia histórico-crítica, concluindo que essa teoria pedagógica está empenhada em elaborar as condições de organização e desenvolvimento da prática educativa escolar como um instrumento potencializador da luta da classe trabalhadora pela transformação estrutural da sociedade atual.

O texto “Pedagogia histórico-crítica, educação e revolução” foi escrito originalmente para apresentação na XIV Jornada do HISTEDBR no dia 3 de maio de 2017, na UNIOESTE, *campus* de Foz do Iguaçu. Começando por explicitar o significado de “revolução”, abordo, no primeiro tópico, a emergência e vicissitudes da Revolução Soviética, destacando seus avanços no campo educacional. No segundo tópico, mostro como, desde sua primeira sistematização, elaborada em 1982, que se constituiu como o terceiro capítulo do livro *Escola e democracia* publicado em 1983, a pedagogia histórico-crítica já nascia com o caráter de uma teoria pedagógica revolucionária. Passando ao terceiro e último tópico, abordo a relação entre educação e revolução no contexto atual considerando as possibilidades, limites e perspectivas que nos desafiam na situação atual e concluindo que a pedagogia histórico-crítica, enquanto construção coletiva, vem se empenhando em elaborar os elementos constitutivos da teoria ao mesmo tempo em que seus integrantes exercitam a prática na reorganização das redes públicas de ensino visando a acumular experiência na administração socializada da educação e das demais atividades exigidas pela vida social.

Considerando o marco de quatro décadas de desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica, fui incentivado pelos colegas a reunir esses estudos que se apresentam como novas aproximações na elaboração dessa teoria pedagógica. Nessa oportunidade, cumpre-me destacar que, ao longo de seus quarenta anos, a última década representa, sem dúvida, um grande salto qualitativo e quantitativo na produção coletiva da PHC. Ao Seminário “Pedagogia Histórico-Crítica, 30 anos”, realizado na UNESP de Araraquara em dezembro de 2009, sucederam-se diversos eventos específicos e um conjunto amplo de trabalhos na forma de dissertações, teses, livros e artigos, além das várias iniciativas de implementação da PHC em diferentes municípios de nosso país. Toda essa mobilização conflui, agora, para o seminário comemorativo dos 40 anos da PHC previsto para se realizar na Universidade Federal da Bahia de 10 a 12 de setembro deste ano de

2019 numa conjuntura de dificuldades inauditas para as forças progressistas em todo o mundo e, de forma ainda mais aguda, em nosso país.

Nesse quadro, ao mesmo tempo em que a educação vem sendo duramente atacada pelos novos agentes governamentais, ela se põe como uma trincheira na luta que precisamos travar em defesa da civilização contra a barbárie. Espero, enfim, que as análises e reflexões apresentadas neste livro se constituam em valioso auxiliar no trabalho pedagógico contínuo e persistente dos professores, assegurando, a todos os estudantes, o conhecimento das condições objetivas como antídoto às ilusões ideológicas e às informações falsas difundidas pela mídia tradicional e pelas redes sociais.

São Paulo, 19 de maio de 2019

Dermeval Saviani

A PESQUISA NA PÓS-GRADUAÇÃO: PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO E COMPROMISSO SOCIAL OU O DILEMA PRODUTIVIDADE-QUALIDADE¹

Agradecendo a deferência dos organizadores deste V Seminário de Dissertação e Tese da Faculdade de Educação da UNICAMP ao me conceder a honra de proferir a conferência de abertura, gostaria de, atendo-me ao tema proposto, compartilhar parte das reflexões que tenho desenvolvido nos últimos anos sobre a problemática da pós-graduação em nosso país. Partindo da centralidade da pesquisa na organização da pós-graduação “*stricto sensu*”, abordarei o dilema produtividade-qualidade que, a meu ver, põe em cheque o compromisso inelutável da pós-graduação que, podendo ser viável apenas se sustentada com recursos públicos, deve produzir, nas respectivas áreas de atuação, conhecimentos socialmente relevantes e qualitativamente consistentes. Embora a pesquisa em educação se revista de especificidade que caberia ser considerada, para não tornar minha exposição excessivamente longa, vou me deter nos aspectos comuns às diversas áreas de conhecimento que, obviamente, em virtude mesmo de sua generalidade, se aplicam plenamente ao caso que nos interessa diretamente, isto é, a educação. Assim, o tema proposto “A Pesquisa em Educação: produção de conhecimento e compromisso social?”, ajustado à minha exposição, passa a ter o seguinte título: “A pesquisa na pós-graduação: produção de conhecimento e compromisso social ou o dilema produtividade-qualidade”.

1. O LUGAR DA PESQUISA NA ORGANIZAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO

No seu sentido literal, a pós-graduação se refere a todos os estudos posteriores à graduação. Distingue-se, porém, em seu âmbito, a pós-graduação “*lato sensu*”, isto é, em sentido amplo e a pós-graduação “*stricto sensu*”, ou seja, em sentido estrito. A pós-graduação “*lato sensu*” constitui uma espécie de prolongamento da graduação. De fato, ela visa a um aprimoramento (aperfeiçoamento) ou aprofundamento (especialização) da formação profissional básica obtida no curso de graduação correspondente.

Em contrapartida, a pós-graduação *stricto sensu*, organizada sob as formas de mestrado e doutorado, possui um objetivo próprio, distinto daquele dos cursos de graduação, sendo, por isso mesmo, considerada como a pós-graduação propriamente dita. Nessa condição, diferentemente dos cursos de graduação que estão voltados para a formação profissional, a pós-graduação *stricto sensu* se volta para a formação acadêmica traduzida especificamente no objetivo de formação de pesquisadores.

A pós-graduação *lato sensu* tem como elemento definidor o ensino, já que é este que determina o objetivo a ser alcançado, entrando a pesquisa como mediação, certamente necessária, para se atingir o objetivo preconizado. Em contraposição, o elemento definidor da pós-graduação *stricto sensu* é a pesquisa, a qual determina o objetivo a ser alcançado, para o qual o ensino concorre como uma mediação destinada a dispor e a garantir os requisitos para o desenvolvimento da pesquisa que será a pedra de toque da formação pretendida.

Eis por que se deu preferência ao termo *programa* em lugar de *curso* para a pós-graduação *stricto sensu*. A razão dessa distinção reside no fato de que o termo *curso* se liga diretamente ao ensino e seu centro é um elenco de disciplinas que os alunos devem *cursar*. Ora, essa é a característica específica da pós-graduação *lato sensu*. Em contrapartida, a pós-graduação *stricto sensu*, além do ensino, envolve, como elemento central, a pesquisa. Daí, a adoção do termo *programa* para abarcar tanto as atividades de ensino como de pesquisa. Assim, um programa de pós-graduação, seja ele de mestrado ou de doutorado ou ambos, tem como centro o programa de pesquisa que o aluno desenvolverá e que deverá resultar na dissertação de mestrado ou tese de doutorado. Além disso, como apoio a essa atividade, o aluno cursa, também, um elenco de disciplinas disposto em função da área e do tema de sua pesquisa.

A referida distinção, já incorporada à história de nossa pós-graduação, foi também consagrada no texto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional, que reserva o termo *programa* para a pós-graduação *stricto sensu*, utilizando o termo *curso* para a pós-graduação *lato sensu*, conforme estipulado no artigo 44:

A educação superior abrangerá os seguintes **cursos** e **programas**: I - **cursos** sequenciais...; II - de graduação...; III - de pós-graduação, compreendendo **programas** de mestrado e doutorado, **cursos** de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em **cursos** de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino (negritos meus) [BRASIL, 1996].

Entende-se, pois, que a proposta de um curso de aperfeiçoamento ou especialização se justifica em consequência do avanço do conhecimento decorrente do desenvolvimento da pesquisa na área em questão, cujos resultados afetam o perfil da profissão correspondente. Nesse caso, o curso de pós-graduação *lato sensu* se propõe a garantir a assimilação dos procedimentos ou resultados do avanço da pesquisa, por parte dos profissionais da área em referência, ajustando o seu perfil às mudanças operadas no perfil da sua profissão. Os programas de pós-graduação *stricto sensu*, por sua vez, se justificam não apenas em razão da necessidade de assimilação dos procedimentos e resultados da pesquisa, mas tendo em vista o próprio avanço do conhecimento, isto é, o desenvolvimento das pesquisas numa área determinada, contribuindo diretamente para essa finalidade.

Conclui-se, então, que a pesquisa ocupa lugar central na organização da pós-graduação *stricto sensu*. Para prover a formação de pesquisadores, essa modalidade de pós-graduação foi estruturada, no Brasil, em dois níveis, o mestrado e o doutorado, o primeiro pode ser compreendido como iniciação e o segundo como consolidação do processo de formação do pesquisador. A iniciação requerida será feita mediante a realização de um trabalho completo de investigação. Para a maioria dos alunos será, de fato, o primeiro trabalho de pesquisa que ele cumpre abarcando todas as etapas implicadas no tipo de investigação encetada. Caberá a ele, com o auxílio do orientador e a partir de alternativas delineadas em função do estágio de conhecimento em que se encontra a área correspondente, realizar a escolha do tema, a formulação do problema, a delimitação do objeto assim como o estabelecimento da metodologia e respectivos procedimentos de análise. Concluindo a investigação, ele deverá redigir o texto correspondente com uma estrutura lógica adequada à compreensão plena, por parte dos leitores, do assunto tratado.

Esse trabalho conclusivo é o que se convencionou denominar de *dissertação de mestrado*. Supõe-se, pois, um trabalho relativamente simples, expresso em um

texto logicamente articulado, ou, como se diz em linguagem corrente, que tem começo, meio e fim, dando conta de um determinado tema. De fato, dissertar significa discorrer, expor, abordar determinado assunto. Distingue-se de tese, denominação reservada ao trabalho do doutorado, já que tese significa posição, sugerindo que a defesa de uma tese é a defesa de uma posição diante de determinado problema. A tese pressupõe, em consequência, os requisitos de autonomia intelectual e de originalidade, já que estas são condições para que alguém possa expressar uma posição própria sobre determinado assunto. Ora, tais requisitos não são necessariamente exigidos no caso do mestrado. Supõe-se, antes, que é a conclusão do mestrado que propiciará o preenchimento desses requisitos. Isso porque, tendo realizado, com o apoio do orientador, um trabalho completo de investigação, esse exercício nas lides da pesquisa lhe permitirá adquirir um domínio teórico e prático do processo, atingindo, assim, a desejada autonomia intelectual que lhe facultará a formulação original de novos objetos de investigação. Dessa forma, enquanto para o mestrado a autonomia intelectual e a originalidade constituem ponto de chegada, um resultado, para o doutorado esses requisitos se põem no ponto de partida como condições prévias para a realização da etapa final do processo de formação do pesquisador, levado a cabo pelos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Consequentemente, entende-se que uma tese de doutorado deve ser original ao menos em um dos aspectos constitutivos da pesquisa acadêmica: o próprio objeto, investigando algo nunca antes estudado; a forma ou o método, analisando-se um objeto que, embora já estudado por outros, não o fora segundo os procedimentos agora adotados; a perspectiva teórica, que assegure o exame de um mesmo objeto sob um ponto de vista ainda não explorado; e as fontes de apoio, isto é, o estudo de um mesmo objeto lançando mão de procedimentos já adotados e sob um ponto de vista também já considerado, baseando-se, porém, em fontes nunca antes utilizadas.

Considerando que a formação do pesquisador não pode se dar sem o envolvimento direto do formando no próprio processo de realização da pesquisa, segue-se que um programa de pós-graduação deverá se constituir também como uma unidade de pesquisa. Daí porque à estrutura inicial que previa as áreas de concentração e domínio conexo foram acrescentados, progressivamente, as linhas e os grupos de pesquisa. O que se pretendeu com esse encaminhamento foi definir áreas e perspectivas de investigação e constituir cada professor de pós-graduação em pesquisador, de fato, ou seja, alguém que esteja constantemente desenvolvendo projetos de pesquisa. Nessa direção, entrou em cena a pressão das agências de avaliação e de financiamento visando a exigir que os programas não

apenas fossem produtivos, mas que demonstrassem sua produtividade por meio da divulgação, em veículos reconhecidos, dos resultados de suas pesquisas.

2. A QUESTÃO DA PRODUTIVIDADE

As referidas pressões advindas do âmbito das políticas oficiais, formuladas e implementadas pela CAPES e pelas agências de fomento, tinham geralmente como justificativa a necessidade de aumentar a produtividade da pós-graduação.

Cabe notar que a noção de produtividade começa a frequentar o vocabulário pedagógico a partir da década de 1950 com a divulgação dos trabalhos de Theodore Schultz, conhecidos sob a denominação de “teoria do capital humano” (SCHULTZ, 1973). Define-se, a partir daí, uma tendência pedagógica que veio a se tornar dominante no Brasil nos últimos quarenta anos. Trata-se da tendência que poderíamos denominar de “concepção produtivista de educação”.

Na década de 1960, a “teoria do capital humano” foi desenvolvida e divulgada positivamente, sendo saudada como a cabal demonstração do “valor econômico da educação” (SCHULTZ, 1967). Em consequência, a educação passou a ser entendida como algo não meramente ornamental, um mero bem de consumo, mas como algo decisivo do ponto de vista do desenvolvimento econômico, um bem de produção, portanto.

A partir da reforma instituída pela Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, essa concepção produtivista pretendeu moldar todo o ensino brasileiro por meio da pedagogia tecnicista que, convertida em pedagogia oficial, foi encampada pelo aparelho de Estado, que procurou difundi-la e implementá-la em todas as escolas do país. À medida que se processava a abertura “lenta, gradual e segura” que desembocou na Nova República, as orientações pedagógicas das escolas foram sendo flexibilizadas, mantendo-se, porém, a tendência produtivista como diretriz básica da política educacional.

Consequentemente, a concepção produtivista de educação resistiu a todos os embates de que foi alvo por parte das tendências críticas, ao longo da década de 1980, e recobrou novo vigor no contexto do denominado neoliberalismo, quando veio a ser acionada como um instrumento de ajuste da educação às demandas do mercado em uma economia globalizada centrada na tão decantada sociedade do conhecimento. É essa visão que, suplantando a ênfase na qualidade social da educação que marcou os projetos de LDB na Câmara dos Deputados, se

constituiu como referência para o Projeto Darcy Ribeiro que surgiu no Senado, sob o patrocínio do MEC, e se transformou na nova LDB (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

Assim, a pós-graduação surge no Brasil precisamente quando a mencionada concepção começa a ganhar corpo em nosso país. É possível, com efeito, encontrar traços dessa tendência no Parecer 977/65, que conceituou a pós-graduação, assim como no Parecer 77/69, que regulamentou a sua implantação, ambos de autoria de Newton Sucupira.

Entretanto, a influência da formação europeia dos professores que se responsabilizaram pela condução dos programas de pós-graduação no Brasil, fez com que trilhassem caminhos não propriamente consentâneos com a concepção produtivista. Na verdade, a pós-graduação em educação se tornou o centro da resistência à política oficial, sendo o palco privilegiado dos embates travados na década de 1980 contra a concepção produtivista de educação. Com efeito, as teorias críticas, primeiro na forma reprodutivista e, depois, tentando superar os limites do reprodutivismo, encontraram terreno favorável no campo da pós-graduação. Nesse espaço privilegiado, buscaram mostrar o caráter ideológico da divulgação positiva da “teoria do capital humano”, evidenciando seu caráter negativo como mecanismo de reprodução das condições sociais vigentes e de imposição da ideologia dominante; mas a visão produtivista resistiu a todas essas investidas e, ao recobrar nova força com o advento do neoliberalismo ao longo da década de 1990, exerceu seu influxo também sobre a pós-graduação, o que se traduziu nas fortes pressões para torná-la mais produtiva.

É preciso observar, contudo, que, se a concepção produtivista vem permanecendo como dominante ao longo das últimas quatro décadas, a versão da teoria do capital humano elaborada por Schultz não se manteve intacta. Na verdade, essa teoria surgiu no período dominado pela economia keynesiana e pela política do Estado do Bem-Estar que, na chamada era de ouro do capitalismo, preconizavam o pleno emprego. Assim, a versão originária da teoria do capital humano entendia a educação como tendo por função preparar as pessoas para a atuação em um mercado em expansão, que exigia força de trabalho educada. À escola cabia formar a mão de obra que progressivamente seria incorporada pelo mercado: “o processo de escolaridade era interpretado como um elemento fundamental na formação do capital humano necessário para garantir a capacidade competitiva das economias e, conseqüentemente, o incremento progressivo da riqueza social e da renda individual” (GENTILI, 2002, p. 50).

Após a crise da década de 1970, que encerrou a “era de ouro” do desenvolvimento capitalista no século XX, manteve-se a crença na contribuição da educação para o processo econômico-produtivo, mas seu significado foi substantivamente alterado. A teoria do capital humano assume, pois, um novo sentido:

Passou-se de uma lógica da integração em função de necessidades e demandas de caráter coletivo (a economia nacional, a competitividade das empresas, a riqueza social etc.) para uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho [GENTILI, 2002, p. 51].

Nesse novo contexto, não se trata mais da iniciativa do Estado e das instâncias de planejamento, visando assegurar, nas escolas, a preparação da mão de obra para ocupar postos de trabalho definidos por um mercado que se expandia em direção ao pleno emprego. Agora é o indivíduo que tem de exercer sua capacidade de escolha visando adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. Além disso, o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do *status* de empregabilidade. A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual, que habilita os indivíduos para a competição pelos empregos disponíveis.

O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo, mas não lhe garante emprego, uma vez que na forma atual do desenvolvimento capitalista não há emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo. Trata-se do crescimento excludente no lugar do desenvolvimento inclusivo que se buscava atingir no período keynesiano.

Nessa nova situação, a teoria do capital humano foi refuncionalizada e é nessa condição que ela alimenta a busca por produtividade na educação, de modo geral, e na pós-graduação, em particular. A pós-graduação, assim, apesar de sua posição privilegiada na pirâmide educacional, não deixou de ser atingida pela metamorfose que se processou na base da sociedade. Ela também não garante emprego; apenas capacita para a empregabilidade; haja vista os casos recentes e, ao que parece, em número crescente, de doutores desempregados.

Se a expressão “teoria do capital humano” visa alargar o conceito de capital, deslocando sua ênfase da produção material para os investimentos no

desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades humanas, também nos obriga a considerar o conceito de produtividade na sua relação com o conceito de capital. Do ponto de vista capitalista, a produtividade é definida pela valorização do próprio capital, isto é, pelo seu crescimento por incorporação de mais-valia. Só é trabalho produtivo, portanto, aquele do qual resulta diretamente mais-valia:

Somente a estreiteza mental burguesa, que toma a forma capitalista de produção pela forma absoluta, e, em consequência, pela única forma natural de produção, pode confundir a questão do que seja *trabalho produtivo* e *trabalhador produtivo* do ponto de vista do capital com a questão sobre o que seja trabalho *produtivo* em geral, contentando-se assim com a resposta tautológica de que é produtivo todo trabalho que produz, tudo o que redunde em um produto ou em algum valor de uso qualquer; resumindo: em um resultado [MARX, 1978, p. 71].

Também no caso da pesquisa, da ciência, da produção de conhecimento e, portanto, da pós-graduação, definir a produtividade simplesmente por aquilo que é produzido, isto é, pelo fato de se produzir algo, no caso, conhecimento expresso em dissertações, teses ou relatórios de pesquisa objetivados e divulgados em artigos ou livros, seria cair na mesma tautologia: determinado programa de pós-graduação é produtivo porque produz certa quantidade de dissertações, teses, relatórios, artigos e livros.

Diferentemente desse entendimento tautológico, “o processo capitalista de produção não é simplesmente produção de mercadorias. É processo que absorve trabalho não pago, que transforma os meios de produção em meios de sucção de trabalho não pago” (MARX, 1978, p. 75), o que significa que o “valor de uso específico” do trabalho produtivo para o capital não está no seu caráter de utilidade nem nas “qualidades úteis peculiares ao produto no qual se objetiva”, mas no fato de criar valor de troca, isto é, mais-valia (p. 75).

Como sabemos, o capital tem duas formas de gerar mais-valia: a absoluta e a relativa. No primeiro caso, trata-se de estender o tempo de trabalho para além do tempo necessário para cobrir o custo da força de trabalho. Assim, se o trabalhador necessita trabalhar quatro horas por dia para satisfazer suas necessidades de subsistência, todo o tempo de trabalho que exceder esse limite será trabalho não pago, produtor de mais-valia. Considerada essa hipótese, se a jornada de trabalho for fixada em seis horas, a produtividade do trabalho será de duas horas. Se for fixada em oito ou dez horas, teremos uma produtividade de quatro ou seis horas e assim sucessivamente.

No segundo caso, trata-se de reduzir o tempo de trabalho necessário para cobrir o custo da força de trabalho, o que só será possível pela introdução de inovações tecnológicas. Desse modo, se a jornada de trabalho tiver atingido um

ponto intransponível determinado seja pelo limite físico da duração do dia (24 horas) e da necessidade de um mínimo de repouso para os trabalhadores, seja pelo limite social (força organizativa dos trabalhadores que impeça aos capitalistas a ampliação da jornada de trabalho) ou pelo limite político traduzido em leis que impedem a dilatação da jornada, resta aos capitalistas o caminho da mais-valia relativa. Nesse caso, fixada a jornada de trabalho, por exemplo, em oito horas, se a organização do processo de trabalho permitir, pelo incremento tecnológico, a redução da parte paga de quatro para três horas, a produtividade do trabalho será ampliada de quatro para cinco horas e, assim, sucessivamente. Quanto mais a incorporação de inovações tecnológicas permitir reduzir o tempo de trabalho pago, aumentando, conseqüentemente, o tempo de trabalho não pago, maior será a produtividade do trabalho.

Eis por que, no controle dos resultados da pós-graduação, no caso dos docentes, as políticas que foram sendo acionadas cuidaram de aumentar a produtividade das pesquisas, medida pela quantidade acrescida, a cada ano, de produtos objetivados nas publicações. Inversamente, no que se refere à produtividade discente, o aumento foi medido pela redução do tempo gasto na produção de dissertações e teses e, ato contínuo, pela imposição dessa redução no que se refere ao tempo máximo permitido para a obtenção do título acadêmico de mestre ou doutor. Isso porque, nesse último caso, cada aluno de mestrado produz apenas uma dissertação, assim como cada aluno de doutorado produz apenas uma tese. O aumento da produtividade está, portanto, na razão direta da redução do tempo necessário à conclusão desses trabalhos acadêmicos.

3. A QUESTÃO DA QUALIDADE

Há, porém, um aspecto, ao que parece, não advertido pelas políticas produtivistas de pós-graduação e pesquisa: a produção científica e especialmente o ensino de pós-graduação não se identificam inteiramente com a produção material, âmbito em que vigora a lógica férrea do modo de produção capitalista, na qual se inspiraram, ainda que não conscientemente, as mencionadas políticas produtivistas. De fato, estamos aí no âmbito da produção não material, caso em que, segundo Marx, mesmo que se destine exclusivamente à troca e produza mercadorias, devemos considerar duas possibilidades:

1) O resultado são mercadorias que existem isoladamente em relação ao produtor, ou seja, que podem circular como mercadorias no intervalo entre a produção e o consumo; por exemplo: livros, quadros, todos os produtos artísticos que se diferenciam da atividade artística do artista executante. A produção capitalista só se aplica aqui em forma muito limitada. Essas pessoas, sempre que não contratem oficiais etc. na qualidade de escultores (*sculptors*) etc. comumente (salvo se forem autônomos) trabalham para um capital comercial, como, por exemplo, livreiros, uma relação que constitui apenas uma forma de transição para o *modo de produção apenas formalmente capitalista*. Que nessas formas de transição a exploração do trabalho alcance um grau superlativo, não altera a essência do problema.

2) O produto não é separável do ato de produção. Aqui, também, o modo capitalista de produção só tem lugar de maneira limitada, e pela própria natureza da coisa, não se dá senão em algumas esferas. (Necessito do médico, não de seu moleque de recados). Nas instituições de ensino, por exemplo, os docentes podem ser meros assalariados para o empresário da fábrica de conhecimentos. Não se deve considerar o mesmo para o conjunto da produção capitalista [MARX, 1978, p. 79].

É nessa segunda modalidade que se situa a atividade científica, isto é, a produção de conhecimento (a pesquisa), assim como a educação. Não sendo o produto separável do ato de produção, estamos diante de atividades que não podem ser plenamente objetivadas. Em contrapartida, o conceito de produtividade tal como formulado pela teoria do capital humano, porque ancorado na produção material, supõe a plena objetivação do trabalho científico e docente. Como isso não é possível, a exigência de aumento de produtividade se choca com a exigência de qualidade da produção acadêmica.

Com efeito, o movimento realizado pelo capital na direção da inteira objetivação do trabalho na produção material tornou possível o incremento da mais-valia relativa pela incorporação de inovações tecnológicas, o que permitiu assegurar, ao mesmo tempo, maior produtividade e maior nível de qualidade dos produtos obtidos. Nesse âmbito, portanto, o aumento da produtividade se revela compatível com o aumento da qualidade. Isso porque, promovendo a desqualificação subjetiva dos trabalhadores, a objetivação liberta o processo de produção das interferências aleatórias dos humores subjetivos, sendo a qualidade dos produtos garantida pela organização racional dos meios, por sua vez aprimorados pelo avanço tecnológico. Assim, os ganhos de produtividade se expressam igualmente em ganhos de qualidade.

Espelhando-se nesse processo próprio do trabalho industrial na sociedade capitalista, a concepção produtivista de educação procurou objetivar o trabalho pedagógico. Esse foi o intento da corrente que denominei de “pedagogia tecnicista” que, a partir de 1969, se converteu, no Brasil, em pedagogia oficial. No limite, o anseio dessa corrente pedagógica era garantir a eficiência e a produtividade do processo pedagógico independentemente dos trabalhadores da educação. A eficiência do ensino seria garantida pela racionalização, pelo

planejamento do processo sob o controle de técnicos supostamente habilitados, passando os professores a plano secundário, isto é, subordinando-os à organização racional dos meios. Isso, porém, não podia se efetivar tendo em vista a já mencionada impossibilidade da plena objetivação do trabalho educativo, já que “a produção capitalista só se aplica aqui em forma muito limitada” (MARX, 1978, p. 79). Daí o fracasso da pedagogia tecnicista que, em nome da racionalidade e da organização, fragmentou o campo pedagógico introduzindo tal grau de descontinuidade que acabou por fazer imperar o caos, gerando, em consequência, a irracionalidade e a desorganização, exatamente o contrário do que pretendia. Portanto, a busca de produtividade entrou em contradição com a qualidade. O eventual incremento de produtividade resultou em rebaixamento da qualidade do ensino e dos serviços educacionais.

Essa visão tecnocrática que, no ensino básico, reduziu os professores a meros executores de um processo – cuja concepção, planejamento, coordenação e controle foram enfeixados nas mãos de técnicos, os chamados especialistas em educação –, no caso das universidades, em especial as públicas, resultou na ideia segundo a qual a universidade deveria ser o lugar, por excelência, dos especialistas. Nesse caso, não haveria espaço para os não especialistas. Todos os professores, portanto, deveriam ser contratados em tempo integral e com dedicação exclusiva. Além disso, todos os docentes deveriam realizar pesquisa, considerada o elemento definidor da característica de especialistas. Nesse contexto é que a política educacional privilegiou a regulamentação, instalação e consolidação da pós-graduação.

4. O DILEMA PRODUTIVIDADE-QUALIDADE

Considerando-se o caráter da atividade científica e da educação como modalidades de produção não material cujo produto não se separa do ato de produção; considerando-se que a pesquisa, como atividade científica, e a formação do pesquisador, como atividade educativa, participam dessa característica; considerando-se que a compatibilidade entre a busca por produtividade e por qualidade supõe a plena objetivação do processo de trabalho; considerando-se que a produção não material não é suscetível de plena objetivação; segue-se que, nas condições próprias da produção não material, a busca pela produtividade entra em contradição com a qualidade dos resultados

dessa produção. Está aí a raiz do dilema produtividade-qualidade nos programas de pós-graduação, isto é, no desenvolvimento da pesquisa e na formação do pesquisador.

Dilema é um termo derivado do grego (διλημμα), que é uma palavra composta de dois elementos, a saber: a) a partícula δι, que, por sua vez, é elisão da preposição e também advérbio διὰ que, no caso, significa “separando”, “dividindo”, “de um e de outro lado”; b) e o vocábulo λημα, que significa “lema”, “tema”, “proposição”, “premissa de um silogismo”. Dilema, portanto, tem o sentido de “premissa dupla”, o que levou, também, ao sentido de uma argumentação com duas conclusões contraditórias igualmente possíveis logicamente. A partir dessa acepção técnica, generalizou-se o significado de dilema como a expressão de uma situação embaraçosa com duas saídas igualmente difíceis.

Vê-se, pois, que, quando falamos do dilema produtividade-qualidade na pós-graduação em educação, estamos falando de uma situação embaraçosa, pois o incremento da produtividade interfere negativamente na qualidade e vice-versa. Assim, ambos os caminhos revelam-se igualmente difíceis. Com efeito, o sentimento geral é que não se pode abrir mão da qualidade, mas também não se pode descuidar da produtividade. Ocorre que esse sentimento generalizado incide naquela “estreiteza mental burguesa”, referida por Marx, que se contenta em considerar produtivo todo trabalho que produz alguma coisa, o que, de fato, não passa de uma tautologia. Tal entendimento, obviamente, leva à conclusão de que trabalho improdutivo é aquele que nada produz. Assim, resulta evidente que os programas de pós-graduação não podem abrir mão da produtividade, pois isso significaria admitir que ficariam improdutivos, vale dizer, sem produzir coisa alguma. Daí, as classificações tautológicas dos processos de avaliação que chegam a conclusões do seguinte tipo: determinado Programa é muito produtivo porque produz muito; outro é pouco produtivo, pois produz pouco; um terceiro é muito pouco produtivo porque produz muito pouco; e assim sucessivamente.

Como pretendi esclarecer nesse texto, trabalho produtivo, na sociedade em que vivemos, a sociedade capitalista, é aquele que gera mais-valia e trabalho improdutivo é o que não gera mais-valia o que, evidentemente, não significa que nada produza. Como esclarece Marx, o trabalho produtivo corresponde ao circuito D-M-D' (Dinheiro-Mercadoria-Capital), isto é, uma situação em que se troca mercadoria por dinheiro enquanto capital, ou seja, a mercadoria é meio para aumentar o capital, para lhe acrescentar valor; ao passo que o trabalho improdutivo corresponde ao circuito M-D-M (Mercadoria-Dinheiro-

Mercadoria), em que se troca mercadoria por dinheiro enquanto dinheiro, isto é, o dinheiro obtido pela venda de terminada mercadoria é meio para se adquirir outra mercadoria que venha a satisfazer determinada necessidade de consumo do comprador, não entrando no circuito do capital.

Penso que, à luz das considerações feitas, resulta claro que o manejo do conceito de produtividade no campo da pesquisa e da pós-graduação significa, consciente ou inconscientemente, colocá-las sob a órbita do capital, submetê-las à lógica que rege as relações capitalistas de produção e isso é, de certo modo, compreensível; pois “o capital é a força econômica da sociedade burguesa que tudo domina” (MARX, 1973, p. 236), o que faz com que, nesse tipo de sociedade, tudo tende a cair sob a lógica do capital.

Não obstante essa constatação não pode desconsiderar o fato de que se trata de um processo contraditório que, no caso em tela, coloca em campos opostos a produtividade e a qualidade da pesquisa e da formação pós-graduada. Como já foi apontado, a exigência de produtividade dificulta a realização da qualidade e a ênfase na qualidade parece não se enquadrar nos critérios correntes de mensuração da produtividade.

O dilema consiste em que, de modo geral, se admite que os dois aspectos, a produtividade e a qualidade, devam integrar o processo de pesquisa e de formação de pesquisadores, mas não sabemos como articulá-los nem qual o peso específico que cada um deles deva ter no referido processo. Ademais, quando vislumbramos alguma perspectiva de solução em nível institucional, defrontamo-nos com duas saídas igualmente embaraçosas. Com efeito, poderíamos dar precedência ao primeiro aspecto e, nesse caso, lançaríamos esforços para atender aos critérios da CAPES e das agências de apoio à pesquisa e à pós-graduação. Assim procedendo, todas as energias da coordenação e corpo docente dos programas de pós-graduação e dos grupos de pesquisa a eles ligados se dirigiriam, por um lado, a aumentar o número de relatórios de pesquisa, encontrar mecanismos de transformá-los em trabalhos apresentados em eventos ditos científicos ou publicados em artigos, livros e capítulos de livros e, por outro lado, a reduzir o tempo destinado à produção de dissertações e teses. Com isso, passariam para segundo plano a relevância, pertinência e consistência dos trabalhos produzidos, pondo em risco o compromisso social da pós-graduação com as necessidades educacionais da população. Assim, a consequência seria a queda crescente da qualidade dos programas de pós-graduação. Ou, por outra, poderíamos, dando precedência ao segundo aspecto, voltar todas as atenções e cuidados para o aprimoramento da qualidade, situação em que ficariam em

plano subordinado as exigências de produtividade postas pelos órgãos de avaliação e financiamento. Aqui, a consequência seria a redução do apoio financeiro e de bolsas de estudo, o que acarretaria a queda de produtividade, refletindo, também, na qualidade da pós-graduação e em seu compromisso social.

As duas saídas resultam, portanto, igualmente problemáticas, mantendo-se, assim, embaraçosa a situação. Como resolver o problema? Como sair do dilema?

CONCLUSÃO

Penso que a argumentação desencadeada ao longo dessa exposição já indica, de certo modo, as possíveis saídas.

Em termos radicais, a saída se encontra no rompimento com a lógica do capital. Isso implica a transformação das próprias relações de produção, dando origem a um novo tipo de sociedade. Entretanto, mesmo admitindo que essa seja a meta a ser atingida, sabemos que ela não se faz presente em nosso horizonte imediato. Trata-se, assim, de resistir à lógica dominante por meio de diversas ações, cujas estratégias devem ser acionadas de acordo com a correlação de forças detectada à luz da análise das situações enfrentadas.

Nessa direção nós podemos, por exemplo, se concluirmos que a correlação de forças é favorável, contestar os critérios de produtividade, mostrar as implicações negativas das exigências feitas pelos órgãos oficiais e, virando o jogo, deixar claro que são esses órgãos que dependem dos programas e não o contrário, uma vez que é nos programas de pós-graduação que se realizam as atividades-fim e é também daí que provêm os membros das comissões de avaliação e os próprios dirigentes dos órgãos oficiais.

Avaliando-se, porém, que a correlação de forças não é favorável à estratégia acima indicada, deve-se procurar acionar outros tipos de ação. Por exemplo: se não é viável alterar os critérios que impõem a redução dos prazos para a conclusão das dissertações de mestrado, pode-se articulá-lo com cursos de especialização, entendidos como um aprofundamento de estudos na área em que o aluno realizará o mestrado. Com isso, mesmo atendendo aos limites de tempo definidos pelas agências para o mestrado, dispõe-se de um tempo que, somado à especialização, poderá garantir a qualidade que resultava ameaçada pela redução do tempo do mestrado.

Não é o caso, nesta palestra de abertura do V Seminário de Dissertações e Teses em Andamento, de multiplicar os exemplos arrolando exaustivamente as diversas estratégias que podem ser acionadas em nossa luta por uma produção qualitativamente relevante na pesquisa e pós-graduação em educação. As duas estratégias apontadas tiveram apenas o sentido de ilustrar as virtualidades cuja concretização depende de vários fatores, entre os quais se encontra a nossa capacidade de organização, sem a qual não teremos força política para mudar o estado de coisas em que nos encontramos; depende, ainda, da nossa capacidade de pôr em prática a “análise concreta de situações concretas”, mediante a qual nós poderemos apreender a situação como articulação de várias determinações, capacitando-nos, assim, a definir as estratégias mais adequadas para cada caso.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho de Ensino Superior. Parecer CESu n. 977, de 3 de dezembro de 1965. Definição dos cursos de pós-graduação. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 3 dez. 1965.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394. Brasília, DF: Ministério da Educação, 20 dez. 1996.

GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 45-59.

MARX, K. *Contribuição para a crítica da economia política*. Lisboa: Estampa, 1973.

MARX, K. *O Capital*. São Paulo: Ciências Humanas, 1978.

SAVIANI, D. A pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. (org.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. São Paulo: Cortez; Florianópolis: Ed. da UFSC, 2002.

SCHULTZ, T. W. *O valor econômico da educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

SCHULTZ, T. W. *O capital humano*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

1 Conferência de abertura do V Seminário de Dissertação e Tese em Andamento da Faculdade de Educação da UNICAMP. Campinas, 4 de dezembro de 2006.

TEORIAS PEDAGÓGICAS CONTRA-HEGEMÔNICAS NO BRASIL¹

O tema desse artigo versa sobre as teorias pedagógicas na perspectiva da contra-hegemonia. Cabe, pois, preliminarmente esclarecer que, se toda teoria pedagógica é teoria da educação nem toda teoria da educação é teoria pedagógica. Isso porque o conceito de pedagogia se reporta a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa, buscando orientar o processo de ensino e aprendizagem. Há, porém, teorias que analisam a educação pelo aspecto de sua relação com a sociedade, não tendo como objetivo formular diretrizes que orientem a atividade educativa. São, sem dúvida, teorias da educação, mas não são teorias pedagógicas.

A partir desse entendimento, podemos notar que as teorias pedagógicas se dividem, de modo geral, em dois grandes grupos: aquelas que procuram orientar a educação no sentido da conservação da sociedade em que se insere, mantendo a ordem existente, e aquelas que buscam orientar a educação tendo em vista a transformação da sociedade, posicionando-se contra a ordem existente. As primeiras correspondem aos interesses dominantes e, por isso, tendem a hegemonizar o campo educativo. As segundas correspondem aos interesses dominados situando-se, pois, no movimento contra-hegemônico. Numa sociedade como a nossa, de base capitalista, as pedagogias hegemônicas correspondem aos interesses da burguesia, já que esta ocupa a posição de classe dominante, e as pedagogias contra-hegemônicas correspondem aos interesses do movimento operário.

1. PEDAGOGIAS CONTRA-HEGEMÔNICAS NA PRIMEIRA REPÚBLICA

No que se refere ao movimento operário, cabe observar o seu desenvolvimento no decorrer da primeira república, sob a égide das ideias socialistas, na década de 1890, anarquistas (libertárias) nas duas primeiras décadas do século XX, e comunistas, na década de 1920.

As ideias socialistas já vinham circulando no país desde a segunda metade do século XIX, portanto, ainda sob o regime monárquico e escravocrata, tendo surgido jornais como *O socialista da Província do Rio de Janeiro*, lançado em 1845, e livros como *O socialista*, de autoria do general José Abreu e Lima, publicado em Recife, em 1855 (GHIRALDELLI JR, 1987, p. 53-54). Essas ideias eram provenientes do movimento operário europeu, tendo por matriz teórica autores como Saint Simon, Fourier, Owen e Proudhon. A abertura para a participação popular na Assembleia Constituinte de 1891 ensejou a criação de “partidos operários” em 1890, desembocando na fundação do Partido Socialista Brasileiro em 1902. Os vários partidos operários, partidos socialistas, centros socialistas assumiram a defesa do ensino popular gratuito, laico e técnico-profissional; mas não chegaram a explicitar mais claramente a concepção pedagógica que deveria orientar os procedimentos de ensino.

As ideias anarquistas no Brasil também remontam ao século XIX, havendo o registro de publicações como *Anarquista Fluminense*, de 1835, e *Grito Anarquial*, de 1849. Surgiram, também, no ocaso do Império e início da República colônias anarquistas. Os quadros libertários provinham basicamente do fluxo imigratório e expressavam-se por meio da criação de um número crescente de jornais, revistas, sindicatos livres e ligas operárias. A educação ocupava posição central e expressava-se em um duplo e concomitante movimento: a crítica à educação burguesa e a formulação da própria concepção pedagógica que se materializava na criação de escolas autônomas e autogeridas. Os anarquistas no Brasil estudavam os autores libertários extraindo deles os principais conceitos educacionais, como o de “educação integral” – oriundo da concepção de Robin – e “ensino racionalista” – proveniente de Ferrer (GALLO; MORAES, 2005, p. 89-91) –, traduzia-os e divulgava na imprensa operária. Tais ações, entretanto, não ficavam apenas no estudo das ideias, pois os referidos anarquistas buscavam praticá-las por meio da criação de universidade popular, centros de estudos sociais e escolas, com destaque para as Escolas Modernas inspiradas em Francisco Ferrer, autor do método racionalista, executado em 1909 pelo governo espanhol, devido ao crime de professar ideias libertárias. Após sua morte, essas

escolas proliferaram no Brasil, mas foram alvo de perseguição policial. A última delas teve suas portas fechadas em 1919.

A partir dos anos 20, com o desenvolvimento da experiência soviética, a hegemonia do movimento operário foi se transferindo dos libertários para os comunistas, haja vista que em 1922 é fundado o Partido Comunista com a participação de um grupo de anarcossindicalistas. O Partido Comunista, embora posto na ilegalidade, organizou o Bloco Operário-Camponês como seu braço legal. No que se refere à educação, o PCB se posicionou em relação à política educacional, defendendo quatro pontos básicos: ajuda econômica às crianças pobres para viabilizar a frequência às escolas; abertura de escolas profissionais em continuidade às escolas primárias; melhoria da situação do magistério primário; subvenção às bibliotecas populares. Tal partido também se dedicou à educação política e formação de quadros, mas não chegou, propriamente, a explicitar sua concepção pedagógica. Provavelmente isso se deveu à mudança de rumo do movimento revolucionário diante do fracasso das tentativas de revolução no Ocidente (em 1922, na Itália, e em 1923, na Alemanha). Essa situação levou a III Internacional a afastar a possibilidade de uma revolução proletária internacionalmente conduzida. A revolução adquiria, assim, um caráter nacional. Essa orientação foi assumida pelo Partido Comunista Brasileiro na forma da participação na revolução democrático-burguesa como condição prévia para se colocar, no momento seguinte, a questão da revolução socialista. É nesse contexto que o PCB se integra, por meio do BOC, no processo que desembocou na Revolução de 1930, tendo liderado, em 1935, a Aliança Nacional Libertadora (ANL). Está aí, talvez, uma possível explicação para o porquê de não se ter logrado uma formulação mais clara de uma concepção pedagógica de esquerda por parte dos comunistas. Com efeito, se o que estava na ordem do dia era a realização da revolução democrático-burguesa, a concepção pedagógica mais avançada e adequada a esse processo de transformação da sociedade brasileira estava dada pelo movimento escolanovista.

2. AS PEDAGOGIAS CONTRA-HEGEMÔNICAS NA ERA VARGAS

Podemos observar que a partir dos anos 30, no campo da esquerda, isto é, no âmbito das pedagogias do movimento operário, a corrente anarquista perde bastante da força que tivera na República Velha. Tal fato se explica, por um lado,

pelo refluxo do anarquismo diante do surgimento e ascensão do Partido Comunista Brasileiro, impulsionado pelo advento da Revolução Soviética, como já se destacou e, por outro lado, pela iniciativa dos grupos dirigentes de transformar a questão social de caso de polícia em caso de política, enquadrando, pelas leis trabalhistas, o movimento operário nas regras do jogo de forças dominante, o que retirou muito do ímpeto mobilizador do anarcossindicalismo. Isso não significa que a pedagogia anarquista tenha desaparecido. Sua presença é atestada, por exemplo, pelo caso de Maria Lacerda de Moura que, nascida em Manhuaçu, Minas Gerais, em 16 de maio de 1887, concluiu o Curso Normal em Barbacena, em 1904, e começou imediatamente a lecionar na própria Escola Normal de Barbacena, ao mesmo tempo em que desenvolvia trabalho social junto às mulheres e participava da Liga Contra o Analfabetismo. Além disso, adotou e passou a divulgar as ideias pedagógicas de Francisco Ferrer y Guardia. Transferindo-se para São Paulo, a fim de ministrar aulas particulares, desenvolveu intensa atividade jornalística, colaborando com a imprensa operária e anarquista nacional e internacional e, num indício claro da forte penetração do ideário renovador, Maria Lacerda de Moura também publicou trabalhos de teor escolanovista. Faleceu no Rio de Janeiro em 1945. Igualmente João Penteado, diretor da Escola Moderna n. 1, que funcionou de 1912 a 1919, primeiramente no bairro do Belenzinho, depois transferida para a Av. Celso Garcia no bairro do Braz, em São Paulo, teria trocado o nome para “Escola Nova” (GHIRALDELLI JR., 1991, p. 123), embora não se saiba se essa troca de nome resultou da influência do escolanovismo ou se foi um estratagema para se furtar à repressão policial que se desencadeava contra as “escolas modernas” devido à sua orientação libertária.

Ainda no campo da esquerda cabe situar a posição particular ocupada por Paschoal Leme. Signatário do Manifesto de 1932, Paschoal Lemme, embora nunca se tenha filiado, esteve muito próximo do PCB, tendo aderido à Aliança Nacional Libertadora e desenvolvido uma concepção de base marxista. Essa concepção pode ser entrevista no “Manifesto dos Inspectores de Ensino do Estado do Rio de Janeiro ao Magistério e à Sociedade Fluminense”, denominado, em direta alusão ao Manifesto de 1932, “A reconstrução educacional do Estado do Rio de Janeiro”, cujo texto integral constitui o Anexo C do volume 4 de suas “Memórias” (LEMME, 2004, p. 225-244). Esse documento foi redigido por ele com a colaboração, na revisão final, de Valério Konder, militante do Partido Comunista. O texto marca explícita e diretamente algumas diferenças em relação ao “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Quanto à formulação inicial do Manifesto de 1932, redigido por Fernando de Azevedo, que, ao afirmar a

precedência do “magno problema da educação”, considera que “nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional” (AZEVEDO, 1984, p. 407), o Manifesto de 1934, redigido por Paschoal Lemme, observa, com certa ironia:

Escola leiga, obrigatória, única, ativa e progressista... complexo demais para ser entendido pelos governos...

E o povo, coitado, o povo, que só sente a predominância dos problemas econômicos na hierarquia de todos os que o atormentam, não chegou sequer a perceber que lhe atiravam essa tábua de salvação [LEMME, 2004, p. 230].

Nas conclusões, o autor considera que “a renovação escolar não pode ser realizada integralmente sem a revisão da estrutura econômica da sociedade atual, capitalista” (LEMME, 2004, p. 243). Expressa, em seguida, a posição de que nessa sociedade baseada na exploração do homem pelo homem, “qualquer plano puro de renovação educacional falhará, por não servir aos seus interesses supremos de dominação da massa em benefício de uma minoria parasitária e improdutiva” (p. 243). E retoma a ironia afirmando: “Escola ativa, progressista, socializada, única; pública, obrigatória, gratuita, mista e leiga [...] belíssimo programa, mas não para uma democracia, liberal por definição e capitalista de fato” (p. 244), para declarar:

E é por isso mesmo que nós, dentro da nossa propaganda, não nos limitamos a uma revisão de métodos de ensino, nem ficamos na pregação das ideias doutrinárias que geraram esses métodos.

Tivemos a coragem de dizer claro à sociedade fluminense que a renovação que propúnhamos estava muito mais fora da escola do que dentro da escola; dependia muito menos da compreensão que sobre o assunto pudesse ter o mestre do que da consciência social que possuísse a massa laboriosa do estado do Rio [LEMME, 2004, p. 243].

Apesar de se posicionar, nesse Manifesto, de uma forma diferenciada, e mesmo crítica em relação ao Manifesto de 1932, esposando ideias que evidenciam sua aproximação da concepção marxista, Paschoal Lemme não se considerava “um estranho no ninho” entre os Pioneiros da Educação Nova. Respondendo a Zaia Brandão que o interpelou no decorrer da pesquisa que realizava para a sua tese de doutoramento, Lemme declarou que se sentia plenamente integrado no meio deles. E recomendava à pesquisadora que revisse seu ponto de partida: “Procure eliminar de seu trabalho a ideia de que eu tenha sofrido restrições ou ‘silenciamento’ por parte dos ‘Cardeais’, depois que passei a trilhar um caminho independente em relação às concepções que eles adotavam sobre o ‘fenômeno da educação’” (BRANDÃO, 1999, p. 12).

Esse entendimento de Paschoal Lemme parece em consonância com a visão do PCB que fazia convergir, ainda que por motivos e com objetivos distintos, marxistas e liberais em torno da necessidade de realização da revolução democrático-burguesa. Ora, na medida em que a concepção escolanovista, tal como expressa no Manifesto dos Pioneiros, representava revolução pedagógica correspondente à revolução democrático-burguesa, compreende-se que, na década de 1930, o escolanovismo tenha hegemonizado as posições progressistas, aí incluídas as correntes de esquerda.

Abortada a mobilização da Aliança Nacional Libertadora, em 1935, o advento do Estado Novo não permitiu que vicejassem propostas pedagógicas de esquerda. Com a redemocratização, o campo educacional foi dominado pelas disputas em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, polarizando-se entre liberais e a posição católica. Nesse conflito, as forças progressistas se alinharam em torno da posição liberal, não restando clima para a defesa de concepções pedagógicas mais avançadas, o que transparece no depoimento de Florestan Fernandes que, sendo socialista, foi forçado “a fazer a apologia de medidas que nada têm a ver com o socialismo” (FERNANDES, 1960, p. 220).

3. PEDAGOGIAS CONTRA-HEGEMÔNICAS SOB A HEGEMONIA PRODUTIVISTA (1960-2008)

A proposta contra-hegemônica que emerge na década de 1960 é a concepção pedagógica libertadora (SCOCUGLIA, 1999), formulada por Paulo Freire (1971 e 1976). Essa proposta suscita um método pedagógico que tem como ponto de partida a vivência da situação popular (1º passo), de modo a identificar seus principais problemas e operar a escolha dos “temas geradores” (2º passo), cuja problematização (3º passo) levaria à conscientização (4º passo) que, por sua vez, redundaria na ação social e política (5º passo).

Na década de 1970, a visão crítica se empenhou em desmontar os argumentos da concepção pedagógica produtivista, evidenciando a função da escola como aparelho reprodutor das relações sociais de produção. Emergem, aí, as teorias que chamei de crítico-reprodutivistas que operam uma crítica cerrada à hegemonia instalada na sociedade capitalista. Nesse sentido, elas participam do

movimento contra-hegemônico. No entanto, como já assinalei, elas são teorias da educação e não teorias pedagógicas.

Uma particularidade da década de 1980 foi precisamente a busca de teorias que não apenas se constituíssem como alternativas à pedagogia oficial, mas que a ela se contrapusessem. Eis o problema que emergiu naquele momento: a necessidade de construir pedagogias contra-hegemônicas, isto é, que em lugar de servir aos interesses dominantes se articulassem aos interesses dominados.

O processo de abertura democrática; a ascensão às prefeituras e aos governos estaduais de candidatos pertencentes a partidos de oposição ao governo militar; a campanha reivindicando eleições diretas para presidente da República; a transição para um governo civil em nível federal; a organização e mobilização dos educadores; as conferências brasileiras de educação; a produção científica crítica desenvolvida nos programas de pós-graduação em educação; o incremento da circulação de ideias pedagógicas propiciado pela criação de novos veículos; eis aí um conjunto de fatores que marcaram a década de 1980 como um momento privilegiado para a emersão de propostas pedagógicas contra-hegemônicas.

No entanto, há dois aspectos que operaram como fatores limitativos: o primeiro se refere ao caráter da transição; o segundo, a ele ligado, diz respeito à heterogeneidade dos participantes e das próprias propostas.

A transição que se operou no Brasil se iniciou com a “distensão lenta, gradual e segura”, formulada em 1974 no governo Geisel; e prosseguiu com a “abertura democrática” a partir de 1979 no governo Figueiredo, desembocando na “Nova República” em 1985, que guindou à posição de presidente da República o ex-presidente do partido de sustentação do regime militar. A “transição democrática” se fez, pois, segundo a estratégia da conciliação pelo alto, visando a garantir a continuidade da ordem socioeconômica.

Diversamente, conforme os interesses dominados, a transição só pode ser feita por ruptura decorrente da luta por uma forma de democracia “que assegure à massa popular dos mais ou menos espoliados e excluídos e aos trabalhadores como classe o direito à revolução (dentro da ordem e contra a ordem)” (FERNANDES, 1986, p. 89).

Nesse contexto, as ideias pedagógicas contra-hegemônicas também continham certa ambiguidade e, de qualquer modo, revestiam-se de uma heterogeneidade que ia desde os liberais progressistas até os radicais anarquistas, passando pela concepção libertadora e por uma preocupação com uma fundamentação marxista. Assim, parece apropriado considerar, como Snyders,

que, se havia uma denominação que pudesse abranger o conjunto das propostas contra-hegemônicas seria a expressão “pedagogias de esquerda” e não “pedagogia marxista ou revolucionária”: uma pedagogia “de esquerda”, com toda a vagueza “que o termo comporta, e também com todas as esperanças de entendimento, de união de que o termo está carregado” (SNYDERS, 1974, p. 193).

Grosso modo, poderíamos agrupar as propostas em duas modalidades: uma, centrada no saber do povo e na autonomia de suas organizações, preconizava uma educação autônoma e, até certo ponto, à margem da estrutura escolar (VASCONCELOS, 1989); e, quando dirigida às escolas propriamente ditas, buscava transformá-las em espaços de expressão das ideias populares e de exercício da autonomia popular; outra, que se pautava pela centralidade da educação escolar, valorizando o acesso das camadas populares ao conhecimento sistematizado.

A primeira tendência se inspirava principalmente na concepção libertadora, formulada e difundida por Paulo Freire, estando próxima da Igreja, em afinidade com a “teologia da libertação” e secundariamente com as ideias libertárias constitutivas da tradição anarquista. Em termos da conjuntura política, a referência principal era dada pelo PT. Sua relação com a educação pública era marcada por ambiguidade, introduzindo-se a distinção entre público e estatal.

A segunda tendência encontrou na *Revista da ANDE* um canal de expressão e comunicação e aglutinou representantes cuja orientação teórica predominante se inspirava no marxismo entendido, porém com diferentes aproximações: uns mantinham como referência a visão liberal, interpretando o marxismo apenas pelo ângulo da crítica às desigualdades sociais e da busca de igualdade de acesso e permanência nas escolas organizadas com o mesmo padrão de qualidade; outros se empenhavam em compreender os fundamentos do materialismo histórico, buscando articular a educação com uma concepção que se contrapunha à visão liberal. No que se refere à conjuntura política do país, a proximidade se dava principalmente com o PMDB e os partidos comunistas e secundariamente com o PT. A defesa intransigente da escola pública foi a marca distintiva dessa corrente.

Em termos teórico-pedagógicos surgiram tentativas de elaborar propostas suscetíveis de orientar a prática educativa numa direção transformadora, as quais podem ser enunciadas na forma de quatro modalidades de pedagogias contra-hegemônicas: a) pedagogias da “educação popular”; b) pedagogias da prática; c) pedagogia crítico-social dos conteúdos; e d) pedagogia histórico-crítica. Abordemos sucintamente cada uma delas.

a) Pedagogias da “educação popular”

No quadro da primeira tendência, as propostas inspiradas na concepção libertadora geralmente se assumiam no âmbito da expressão “educação popular” e advogavam a organização, no seio dos movimentos populares, de uma educação do povo e pelo povo, para o povo e com o povo, em contraposição àquela dominante caracterizada como da elite e pela elite, para o povo, mas contra o povo. Manejavam, portanto, a categoria “povo” em lugar de “classe” e tendiam a conceber a autonomia popular de uma forma um tanto metafísica, cuja validade não dependeria de condições histórico-políticas determinadas, mas seria decorrente, por assim dizer, de uma virtude intrínseca aos homens do povo; sua fonte primeira residiria numa dimensão transcendente designada por Mounier como “a eminente dignidade” das pessoas unidas em uma “comunidade dos destinos” (MOUNIER, 1970, p. 125-150). Embora tal visão acentuasse a autonomia pedagógica dos movimentos populares diante do Estado e da escola, postulando que a educação verdadeiramente libertadora se daria fora dessas instituições, quando o PT assumiu o governo de algumas prefeituras, a referida concepção transladou-se para a esfera estatal e escolar.

b) Pedagogias da prática

Ainda no âmbito da primeira tendência, surgiram propostas de inspiração libertária, portanto em consonância com os princípios anarquistas. Estas geralmente se assumiam como “pedagogia da prática”.

A locução “pedagogia da prática” expressa uma tendência de inspiração libertária, isto é, em consonância com os princípios anarquistas, que, diferentemente dos adeptos da visão libertadora, trabalha com o conceito de classe. Para Oder José dos Santos, o saber “gerado na prática social” é relegado pela escola, mas é exatamente esse saber que “deve ser valorizado e constituir a matéria-prima do processo de ensino” (SANTOS, 1985a, p. 23). Em um primeiro momento, esse saber se manifesta de forma imediata como prática individual. Cabe, pois, num segundo momento, ultrapassar essa aparência e captar sua natureza própria como “síntese de múltiplas determinações” que, “em última instância, é social, é de classe” (p. 23). Segue-se que “o ato pedagógico é, também, um ato político” (p. 23). Desloca-se o eixo da questão pedagógica do interior da escola para a prática social. Visando a atingir objetivos fixados livremente por “produtores associados”, “instaura-se um aprendizado autogestionário; não

espontaneísta, mas voltado para uma necessidade prática” (p. 23).

Criticando a escola por estar preocupada quase exclusivamente com a questão da transmissão do conhecimento, afirma-se que é preciso alterar radicalmente o eixo “transmissão-assimilação”, preconizando que “professores e alunos rompam com a atual organização do processo de trabalho pedagógico” (SANTOS, 1985b, p. 7), passando a “organizar-se em relações sociais novas para, conjuntamente, trabalharem sob a forma de ‘produtores associados’” (p. 7). Assim procedendo, cada escola será transformada “em uma unidade de produção e distribuição de conhecimentos articulados aos reais interesses da maioria da população brasileira” (p. 7). Em sua tese para o concurso de professor titular da UFMG Oder denomina essa mesma orientação pedagógica de “pedagogia dos conflitos sociais” (SANTOS, 1991).

Nessa mesma perspectiva, Miguel Arroyo critica a escola existente porque, proclamando a distribuição equitativa dos bens culturais, de fato corresponde a um projeto educativo para as classes subalternas que visa fazer delas “cidadãos e trabalhadores submissos” (ARROYO, 1986, p. 17) aos interesses burgueses. O problema, entretanto, não se resume à distribuição, mas se assenta no próprio processo de produção social, o que significa que a educação deve ser entendida, antes de tudo, como um processo de produção e não de inculcação. Portanto, para “construir a escola possível para as classes subalternas, temos que partir da destruição do projeto educativo da burguesia e de seus pedagogos” (p. 17-18).

Maurício Tragtenberg, por sua vez, empreende a crítica da educação vigente, pondo em evidência as falsas identificações e as inversões que ela opera ao ser submetida, nas condições em que vigora o modo de produção capitalista, à “razão burocrática” e, evocando os princípios educacionais da Associação Internacional dos Trabalhadores, postula uma pedagogia antiburocrática, fundada nos princípios da autogestão, autonomia do indivíduo e na solidariedade (TRAGTENBERG, 1980, p. 82).

c) Pedagogia crítico-social dos conteúdos

No quadro da segunda tendência situa-se a proposta formulada por José Carlos Libâneo com o nome de “pedagogia crítico-social dos conteúdos”, apresentada no livro *Democratização da escola pública*, publicado em 1985, que reuniu artigos publicados entre 1982 e 1984.

A denominação “pedagogia crítico-social dos conteúdos” se inspira

diretamente em Snyders, que sustenta a “primazia dos conteúdos” como critério para distinguir as pedagogias entre si e, mais especificamente, para distinguir uma pedagogia progressista ou de esquerda de uma pedagogia conservadora, reacionária ou fascista (SNYDERS, 1978, p. 309).

Assim, inspirando-se em um autor marxista, Libâneo sinaliza para o horizonte teórico do marxismo; no entanto, nessa obra, a mencionada referência teórica não chega a ser aprofundada, alimentando, antes, o objetivo da democratização da escola pública como sintomaticamente se expressa no próprio título do livro. Desse modo, permanecia em aberto a questão relativa ao grau em que a proposta mantém-se ainda nos limites da concepção liberal.

Nessa proposta pedagógica, o papel primordial da escola é difundir conteúdos vivos, concretos, indissociáveis das realidades sociais. Ademais, os conteúdos do ensino não são outros senão os conteúdos culturais universais que vieram a se constituir em patrimônio comum da humanidade, sendo permanentemente reavaliados à luz das realidades sociais nas quais vivem os alunos. Desse entendimento decorre que a “postura da pedagogia dos conteúdos” implica que ao professor cabe, de um lado, garantir a ligação dos conhecimentos universais com a experiência concreta dos alunos (continuidade) e, de outro lado, ajudá-los a ultrapassar os limites de sua experiência cotidiana (ruptura). Consequentemente, os métodos de ensino estarão, logicamente, subordinados à questão do acesso aos conhecimentos sistematizados. Assim sendo, os métodos não partem de um saber artificial nem do saber espontâneo, mas se empenharão em relacionar a prática dos alunos com os conteúdos propostos pelo professor. Segue-se, pois, que a relação pedagógica entre professor e aluno acentua as trocas em que o aluno entra com sua experiência imediata e o professor com conteúdos e modelos que permitam compreender e ultrapassar a experiência imediata. Eis, pois, os pressupostos da aprendizagem sobre os quais se assenta essa proposta pedagógica: a aprendizagem do conhecimento supõe uma estrutura cognitiva já existente, na qual possa se apoiar, e caso esse requisito não esteja dado cabe ao professor provê-lo. A aprendizagem significativa deve partir do que o aluno já sabe, caminhando em direção à síntese na qual o aluno atinge uma visão mais clara e unificada. No que se refere às manifestações na prática escolar, o esforço se concentrará na proposição de modelos de ensino que permitam estabelecer a relação conteúdos-realidades sociais, visando à articulação entre o político e o pedagógico como forma de colocar a educação a serviço da transformação social.

d) Pedagogia histórico-crítica

As ideias que vieram a constituir a proposta contra-hegemônica denominada “pedagogia histórico-crítica” remontam às discussões travadas na primeira turma do doutorado em educação da PUC-SP, em 1979. A primeira tentativa de sistematização se deu no artigo “Escola e democracia: para além da teoria da curvatura da vara”, publicado no número 3 da *Revista da ANDE* em 1982, e em 1983 veio a integrar o livro *Escola e democracia*. Esse livro, conforme foi assinalado no prefácio à 35ª edição (SAVIANI, 2006), redigido em agosto de 2002, pode ser lido como o manifesto de lançamento de uma nova teoria pedagógica, uma teoria crítica não reprodutivista ou, como foi nomeada no ano seguinte, após seu lançamento, pedagogia histórico-crítica, proposta em 1984. Lido como manifesto, eis sua estrutura:

O primeiro capítulo apresenta o diagnóstico das principais teorias pedagógicas, mostra as contribuições e os limites de cada uma delas e termina com o anúncio da necessidade de uma nova teoria.

O segundo capítulo é o momento da denúncia. Pela via da polêmica com a “Escola Nova”, procuramos desmontar as visões que se acreditavam progressistas, de modo a abrir caminho para a formulação de uma alternativa superadora.

O terceiro capítulo apresenta as características básicas e o encaminhamento metodológico da nova teoria, esclarecendo-se, no quarto capítulo, as condições de sua produção e operação em sociedades como a nossa, marcadas pelo primado da política sobre a educação.

Na sequência foram sendo publicados alguns trabalhos que, em 1991, foram reunidos no livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (SAVIANI, 2005).

Na “Apresentação” dessa obra, redigida em 20 de janeiro de 1991, esclarecemos que os estudos então publicados constituíam uma primeira aproximação ao significado da pedagogia histórico-crítica, já que estava em curso o processo de elaboração dessa corrente pedagógica com a contribuição de diferentes estudiosos.

Numa síntese bastante apertada, podemos considerar que a pedagogia histórico-crítica é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela “Escola de Vigotski”. A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida

histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. Aos momentos intermediários do método cabe identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse).

A fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais se propõe explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital. É, pois, no espírito de suas investigações que essa proposta pedagógica se inspira. Frise-se: é de inspiração que se trata e não de extrair dos clássicos do marxismo uma teoria pedagógica. Pois, como se sabe, nem Marx, nem Engels, Lênin ou Gramsci desenvolveram teoria pedagógica em sentido próprio. Assim, quando esses autores são citados, o que está em causa não é a transposição de seus textos para a pedagogia nem a aplicação de suas análises ao contexto pedagógico. Aquilo que está em causa é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico.

CONCLUSÃO

Apesar do clima favorável à emergência das pedagogias contra-hegemônicas, propiciado pela década de 1980, considerando os obstáculos representados principalmente pelo caráter de transação pelo alto que caracterizou a abertura democrática, os resultados não foram muito animadores. As tentativas de implantar políticas educativas “de esquerda” por parte de governos estaduais e municipais assumidos por partidos que faziam oposição ao regime militar foram, de modo geral, frustrantes. Na década de 1990, com a ascensão de governos ditos

neoliberais em consequência do denominado “consenso de Washington”, promovem-se nos diversos países reformas educativas caracterizadas, segundo alguns analistas, pelo Neoconservadorismo.

Nesse contexto, o consequente refluxo dos movimentos progressistas se refletiu, também, no grau de adesão às pedagogias contra-hegemônicas.

As “pedagogias da educação popular” perderam boa parte do vigor e entusiasmo que demonstravam na década de 1980. Provavelmente sua manifestação mais sistematizada e de maior visibilidade na década de 1990 foi a proposta denominada “Escola Cidadã”, formulada por iniciativa do Instituto Paulo Freire, em 1994, e elaborada pelos seus diretores, os professores José Eustáquio Romão e Moacir Gadotti (ROMÃO; GADOTTI, 1994). De certo modo, é possível observar que essa proposta procura inserir a visão da pedagogia libertadora e os movimentos de educação popular no novo clima político (neoliberalismo) e cultural (pós-modernidade). Como esclarece Romão (2002), em um trabalho posterior, a referida proposta articula o “Relatório Jacques Delors”, publicado no livro *Educação: um tesouro a descobrir*, o livro de Edgar Morin, *Sete saberes necessários à educação do futuro* e o livro de Paulo Freire, *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. Esther Pillar Grossi também busca situar-se no novo contexto conciliando Piaget com Paulo Freire e introduzindo elementos de Wallon e Vigotski numa proposta que denomina de “pós-construtivismo” (GROSSI; BORDIN, 1993).

Do campo das “pedagogias da prática” emergiu, também em 1994, a “Escola Plural”, concepção que, sob a coordenação de Miguel Gonzalez Arroyo, foi elaborada e implementada na Rede Municipal de Ensino da Prefeitura de Belo Horizonte. Conforme indica Maria Céres, que exerceu o cargo de secretária da educação do município de Belo Horizonte entre 1997 e 2000, a “Escola Plural” configura uma nova concepção de educação que atribui à escola, entre outras funções, a de propiciar “o desenvolvimento das aprendizagens fundamentais: aprender a aprender, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser” (CASTRO, 2000, p. 7). Retornam, aí, os quatro pilares da educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser), constantes do “Relatório Jacques Delors” (2006, p. 89-102), também invocados pela “Escola cidadã”.

José Carlos Libâneo deu sequência, na década de 1990, aos seus estudos e atividades nos campos da pedagogia e da didática, não retomando, pelo menos de forma explícita, a “pedagogia crítico-social dos conteúdos”; mas seu livro, A

democratização da escola pública, no qual a proposta foi divulgada, continuou sendo reeditado, tendo atingido, no ano de 2008, a vigésima segunda edição.

Como demonstram as sucessivas edições dos livros *Escola e democracia*, que se encontra na 43ª edição e *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (11ª edição), a pedagogia histórico-crítica permaneceu atuante, ainda que na forma de resistência à onda neoconservadora revestida de roupagem ultra-avançada, em virtude do apelo ufanista às novas tecnologias. Além disso, está em curso um amplo movimento de construção coletiva da pedagogia histórico-crítica que conta com um expressivo número de colaboradores produzindo estudos na forma de dissertações, teses, livros e artigos, cobrindo variados temas como didática, psicopedagogia com destaque para a abordagem da psicologia histórico-cultural como fundamentação psicológica da pedagogia histórico-crítica, ensino de ciências, educação matemática, educação infantil, educação artística, educação física, teoria do currículo e organização dos currículos escolares. A esse movimento de construção coletiva se articulam também iniciativas de adoção da pedagogia histórico-crítica em diversas redes municipais de ensino. Enfim, registro que no glossário pedagógico que compõe a terceira parte do livro *A pedagogia no Brasil: história e teoria*, lançado em 2008, encontra-se uma súmula das teorias pedagógicas contra-hegemônicas apresentadas em dez verbetes, a saber: pedagogia socialista, libertária, comunista, libertadora, crítico-social dos conteúdos, histórico-crítica e manifestações correlatas como as pedagogias da prática, da educação popular pedagogia dos movimentos sociais e pedagogia da terra.

REFERÊNCIAS

ARCE, A.; MARTINS, L. M. (org.). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?* Em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2007.

ARROYO, M. G. (org.). *Da escola carente à escola possível*. São Paulo: Loyola, 1986.

AZEVEDO, F. et al. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 65, n. 150, p. 407-425, maio/ago. 1984.

BRANDÃO, Z. *A intelligentsia educacional* - Um percurso com Paschoal Lemme por entre as memórias e as históricas da Escola Nova no Brasil. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

CASTRO, M. C. P. S. Escola Plural: a função de uma utopia. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 23., 2000, Caxambu. *Anais* [...]

DELORS, J. (org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. 10. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC-UNESCO, 2006.

FERNANDES, F. Análise e crítica do projeto de lei sobre diretrizes e bases da educação nacional. In: BARROS, R. S. M. (org.). *Diretrizes e bases da educação*. São Paulo: Pioneira, 1960.

FERNANDES, F. *Nova República?* 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

GALLO, S.; MORAES, J. D. Anarquismo e educação – A educação libertária na Primeira República. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*: v. III – Séc. XX. Petrópolis: Vozes, 2005.

GHIRALDELLI JR., P. *Educação e movimento operário*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.

GHIRALDELLI JR., P. *Pedagogia e luta de classes no Brasil (1930-1937)*. Ibitinga: Humanidades, 1991.

GROSSI, E. P.; BORDIN, J. *Construtivismo pós-piagetiano*. Petrópolis: Vozes, 1993.

LEMME, P. *Memórias de um educador*. 2. ed. Brasília: INEP, 2004. 5 v.

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985.

MOUNIER, E. *O personalismo*. 3. ed. Lisboa: Moraes, 1970.

ROMÃO, J. E. Escola Cidadã no Século XXI. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, 1., 2002, Fortaleza, *Anais [...]* Anais do I Congresso Brasileiro de Educação. p. 50-69.

ROMÃO, J. E.; GADOTTI, M. *Projeto da escola cidadã*. São Paulo: I.P.F., 1994.

SANTOS, O. J. Esboço para uma pedagogia da prática. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, ano I, n. 1, p. 19-23, jul. 1985a

SANTOS, O. J. A questão da produção e da distribuição do conhecimento. *Educação em Revista*, ano I, n. 2, p. 4-7, dez. 1985b.

SANTOS, O. J. *Princípios de uma pedagogia dos conflitos sociais*. Tese (Concurso) – FAE, UFMG, Belo Horizonte, 1991.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 9. ed. rev. e aum. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 35. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, D. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas: Autores Associados, 2008b.

SCOCUGLIA, A. C. *A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. 2. ed. João Pessoa: Universitária/UFPB, 1999.

SNYDERS, G. *Pedagogia progressista*. Coimbra: Almedina, 1974.

SNYDERS, G. *Para onde vão as pedagogias não diretivas?* 2. ed. Lisboa: Moraes, 1978.

TRAGTENBERG, M. O conhecimento expropriado e reapropriado pela classe operária. In: PRADO JÚNIOR, B. et al. *Descaminhos da educação pós-68*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

VASCONCELOS, L. S. O enfoque autonomista da educação: crítica a proposta de educação popular autônoma. 1989. 142f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989.

1 Este texto foi construído a partir do conteúdo desenvolvido no livro *História das ideias pedagógicas no Brasil* (SAVIANI, 2008a) e publicado anteriormente na revista *Ideação*, v. 10, n. 2, p. 11-28, 2008.

RELEVÂNCIA DO CONHECIMENTO DESDE A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA¹

INTRODUÇÃO

Em sentido amplo o conhecimento é uma característica de toda matéria viva tendo em vista sua necessidade de sobreviver no ambiente em que se situa. Como propriedade dos seres vivos, o conhecimento se desenvolve em três grandes etapas: os *reflexos primordiais*; o *saber*; e a *ciência*².

Os *reflexos primordiais* constituem a forma mais elementar da evolução do conhecimento correspondendo, por isso, à sua primeira etapa. Diferentemente da matéria inerte que pertence ao mundo, submetendo-se às suas transformações mecânicas de caráter físico e químico, a matéria viva, ao apreender o mundo, ainda que de forma incipiente, rudimentar e exclusivamente biológica, apossa-se dele, ou seja, conhece-o, o que significa que, em lugar de apenas *ser do mundo*, inverte o processo, fazendo com que *o mundo seja dela*.

Nessa primeira etapa podemos distinguir quatro fases: os tropismos ou reflexos incondicionados; as formas mais simples de reflexos condicionados; o despertar da consciência, mas não, ainda, na forma reflexiva; e aquela fase que corresponde às formas *pré-sapiens* da hominização, caracterizada pela *ideação*.

A partir da *ideação* chega-se à segunda grande etapa representada pelo *saber*, que se caracteriza pelo *conhecimento reflexivo*, marcado pelo aparecimento da *autoconsciência* quando o homem se torna consciente de sua *racionalidade*.

Tendo chegado a essa etapa já nos encontramos no plano especificamente humano que se diferencia dos demais animais, cujos conhecimentos transmitem-

se por herança, isto é, é uma transmissão de caráter biológico, pela qual cada exemplar das várias espécies animais se adapta à natureza que assegura os elementos necessários à sua sobrevivência.

Diferentemente, no caso do homem, já que ele não tem sua existência garantida pela natureza, ele necessita agir sobre ela e transformá-la, ajustando-a às suas necessidades. Nessas condições, o saber, que é próprio do homem, não se transmite por herança, mas pela educação.

Nessa etapa do *saber* o conhecimento humano não atingiu ainda a forma metódica. Desenvolve-se largamente, mas por observações e experimentações que, embora conscientes, se dão de forma espontânea e imprecisa. Essa etapa do saber distingue-se da ciência porque “falta a intenção de organizar metodicamente o conhecimento, de proceder à descoberta da verdade de acordo com um projeto e critérios metódicos. Não há ainda a exigência de normas para a *sistematização* e a *autocorreção* do conhecimento” (PINTO, 1969, p. 29).

Finalmente, na última etapa o conhecimento assume a forma da ciência que corresponde ao saber metódico. Essa etapa se define especificamente a partir da época moderna, quando o circuito indutivo-dedutivo que caracteriza o processo de conhecimento se explicita na plenitude do método científico.

As duas faces do circuito do método (indução e dedução) se relacionam reciprocamente compondo um único processo: “a *indutiva* [aferente, perceptiva, ideativa, generalizadora, conceitual, sintética] e a *dedutiva* [eferente, operatória, conclusiva, particularizadora, discursiva, analítica]” (PINTO, 1969, p. 33).

A primeira fase é receptiva e conduz à produção da ideia a partir da experiência; corresponde ao semicírculo indutivo; a segunda é ativa, operatória e vai da ideia universal ao reconhecimento do particular, ao qual se aplica exercendo-se como ação que o transforma; este é o semicírculo dedutivo.

Tendo como referência esse entendimento amplo do fenômeno do conhecimento, consideremos a situação específica do homem procurando compreender sua relação com a educação.

1. A PRODUÇÃO DA ESSÊNCIA HUMANA E O CONHECIMENTO

Voltando-nos para o processo de surgimento do homem vamos constatar seu início no momento em que determinado ser natural se destaca da natureza e é

obrigado, para existir, a produzir sua própria vida.

Assim, diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os homens têm de adaptar a natureza a si. No processo de transformação da natureza o homem entra em contradição com ela, necessitando negá-la, como natureza, para afirmar a sua humanidade. É este o acontecimento dialético primordial que distingue os homens dos animais.

O ato de se destacar da natureza pode ser interpretado, do ponto de vista antropológico, como o momento em que o homínídeo assume a posição ereta. Apoiando-se sobre os pés, as mãos são liberadas para agir, para manipular a natureza que passa a ser vista como objeto (do latim “*ob-jectus*”, lançado diante), como algo disposto diante de si e que pode ser usado como instrumento, como meio para satisfazer suas necessidades.

Com a liberação das mãos e o ato de manipulação, isto é, o trabalho sobre a natureza, emerge também a consciência, ou seja, a percepção do uso de certos meios para se chegar a determinado resultado. Diante dos objetos (*ob-jecti*), o homem define-se como projeto (*pro-jectus*, lançado adiante).

De fato, como assinalou Marx naquela famosa passagem de *O Capital*, “o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador”. Ora, essa antecipação mental configura o *projeto*. Aliás, o próprio Marx continua afirmando que o trabalhador “não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o *projeto* (grifo meu) que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade” (MARX, 1968, p. 202).

É, portanto, na existência efetiva dos homens, nas contradições de seu movimento real e não numa essência externa a essa existência, que se descobre o que o homem é: “tal e como os indivíduos manifestam sua vida, assim são. O que são coincide, por conseguinte, com sua produção, tanto com *o que* produzem como com o modo *como* produzem” (MARX; ENGELS, 1974, p. 19, grifo dos autores).

Se a existência humana não é uma dádiva natural, mas tem que ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isto significa que o homem não nasce homem. Ele se forma homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo

tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo.

A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles – cuja eficácia a experiência corrobora – necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie.

Nas comunidades primitivas, educação e trabalho coincidiam totalmente. Os homens se apropriavam coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo se educavam e educavam as novas gerações. Prevalecia, aí, o modo de produção comunal, também chamado de “comunismo primitivo”. Não havia a divisão em classes, tudo era feito em comum. Na unidade aglutinadora da tribo dava-se a apropriação coletiva da terra constituindo a propriedade tribal, na qual os homens produziam sua existência em comum e educavam-se nesse mesmo processo. Nessas condições, a educação identificava-se com a vida. A expressão “educação é vida” e não preparação para a vida, reivindicada muitos séculos mais tarde, já na nossa época pelo movimento da Escola Nova, era, nessas origens remotas, verdade prática.

Em suma, a necessidade de produzir sua própria existência conduzia o homem ao conhecimento da natureza pela via indutiva, o que, por sua vez, orientava pela via dedutiva a ação sobre o meio natural. Evidentemente, tratava-se, nessas condições primitivas, de um saber espontâneo, de caráter sincrético, não sistemático, ligado às necessidades vitais imediatas, guiado por uma consciência mítica.

2. ROMPIMENTO DA UNIDADE PRIMITIVA: CONSEQUÊNCIAS PARA O CONHECIMENTO E PARA A EDUCAÇÃO

O desenvolvimento da produção conduziu à divisão do trabalho e, daí, à apropriação privada da terra, provocando a ruptura da unidade vigente nas comunidades primitivas e gerando a divisão dos homens em classes. Configuraram-se, em consequência, duas classes sociais fundamentais: a classe dos proprietários e a dos não proprietários. Esse acontecimento é de suma

importância na história da humanidade tendo claros efeitos na própria compreensão ontológica do homem. O advento da propriedade privada tornou possível à classe dos proprietários viver sem trabalhar. Claro, sendo a essência humana definida pelo trabalho, continua sendo verdade que sem trabalho o homem não pode viver, mas o controle privado da terra onde os homens viviam coletivamente tornou possível aos proprietários viver do trabalho alheio; do trabalho dos não proprietários, que passaram a ter a obrigação de se manterem a si mesmos e ao dono da terra, convertido em seu senhor.

Na Antiguidade, tanto grega como romana, configurou-se esse fenômeno contrapondo, de um lado, uma aristocracia que detinha a propriedade privada da terra e, de outro lado, os escravos. Daí, a caracterização do modo de produção antigo como modo de produção escravista. O trabalho era realizado predominantemente pelos escravos.

Essa divisão dos homens em classes provocou uma divisão também na educação. Introduziu-se, assim, uma cisão na unidade da educação antes identificada plenamente com o próprio processo de trabalho. A partir do escravismo antigo passamos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres e outra para a classe não proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar, e a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho.

A primeira modalidade de educação deu origem à escola. Essa palavra deriva do grego σχολή e significa, etimologicamente, o lugar do ócio, tempo livre. Era, pois, o lugar para onde iam os que dispunham de tempo livre. Desenvolveu-se, a partir daí, uma forma específica de educação que corresponde à sua institucionalização.

A separação entre escola e produção reflete a divisão que foi se processando ao longo da história entre trabalho manual e trabalho intelectual. Com o surgimento da escola, a relação entre trabalho e educação assumiu uma dupla identidade. De um lado, continuamos a ter, no caso do trabalho manual, uma educação que se realizava concomitantemente ao próprio processo de trabalho. De outro lado, passamos a ter a educação de tipo escolar destinada ao trabalho intelectual.

Como assinala em outro momento (SAVIANI, 1994, p. 162), a escola, desde suas origens, foi posta do lado do trabalho intelectual, constituiu-se num instrumento para a preparação dos futuros dirigentes que se exercitavam não

apenas nas funções da guerra (liderança militar), mas também nas funções de mando (liderança política), por meio do domínio da arte da palavra e do conhecimento dos fenômenos naturais e das regras de convivência social. Isso pode ser detectado no Egito desde as primeiras dinastias até o surgimento do escriba, assim como na Grécia, em Roma e na Idade Média, cujas escolas, restritas, cumpriam a função de preparar os também restritos quadros dirigentes (intelectuais). Nesses contextos, as funções manuais não requeriam preparo escolar. A formação dos trabalhadores se dava com o concomitante exercício das respectivas funções. Mesmo no caso em que se atingiu alto grau de especialização, como no artesanato medieval, o sistema de aprendizado de longa duração exigido ficava a cargo das próprias corporações de ofícios: o aprendiz adquiria o domínio do ofício exercendo-o juntamente com os oficiais, sob a orientação do mestre, por isso mesmo chamado de “mestre de ofícios”.

Nesse período configurou-se plenamente a etapa do conhecimento correspondente ao saber humano, caracterizado pelo conhecimento reflexivo como apanágio da consciência racional que, entretanto, se desenvolveu como privilégio da classe dominante e dirigente. A expressão mais elevada desse conhecimento encontra-se na filosofia que buscou construir uma imagem racional do mundo e da vida.

3. EM BUSCA DO RESTABELECIMENTO DOS VÍNCULOS ENTRE CONHECIMENTO E VIDA E ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO

A relação trabalho-educação veio a sofrer uma nova determinação com o surgimento do modo de produção capitalista.

Inversamente ao que ocorria na Idade Média com a economia feudal, voltada para atender às necessidades de consumo, sendo as trocas residuais, a sociedade burguesa constituiu a economia de mercado, isto é, a produção para a troca, instaurando a economia capitalista. Nessa nova forma social é a troca que determina o consumo, por isso esse tipo de sociedade é também chamado de sociedade de mercado. Nela, o eixo do processo produtivo se deslocou do campo para a cidade e da agricultura para a indústria, que converteu o saber, de potência intelectual em potência material. Além disso, a estrutura dessa sociedade deixou de se fundar em laços naturais para se pautar por laços

propriamente sociais, isto é, produzidos pelos próprios homens. Trata-se da sociedade contratual, cuja base é o direito positivo e não mais o direito natural ou consuetudinário. Com isso, o domínio de uma cultura intelectual, cujo componente mais elementar é o alfabeto, se impõe como exigência generalizada a todos os membros da sociedade e a escola, sendo o instrumento por excelência para viabilizar o acesso a esse tipo de cultura, é erigida na forma principal, dominante e generalizada de educação. Esse processo assumiu contornos mais nítidos com a consolidação da nova ordem social propiciada pela indústria moderna no contexto da “Revolução Industrial”.

O advento da indústria moderna conduziu a uma crescente simplificação dos ofícios, reduzindo a necessidade de qualificação específica, viabilizada pela introdução da maquinaria, que passou a executar a maior parte das funções manuais. Pela maquinaria, que não é outra coisa senão trabalho intelectual materializado, deu-se visibilidade ao processo de conversão da ciência, de potência espiritual em potência material. Esse processo se aprofunda e generaliza-se com a “Revolução Industrial”, levada a efeito no final do século XVIII e primeira metade do século XIX.

Vê-se, então, que o fenômeno da objetivação e simplificação do trabalho coincide com o processo de transferência para as máquinas das funções próprias do trabalho manual. Desse modo, os ingredientes intelectuais, antes indissociáveis do trabalho manual humano, como ocorria no artesanato, dele se destacam, incorporando-se às máquinas. Por esse processo, dá-se a mecanização das operações manuais, sejam elas executadas pelas próprias máquinas ou pelos homens, que passam a operar manualmente como sucedâneos das máquinas. Pode-se, pois, estabelecer uma relação entre o caráter abstrato do trabalho, assim organizado, com o caráter abstrato próprio das atividades intelectuais: o trabalho se tornou abstrato, isto é, simples e geral, porque organizado de acordo com os princípios científicos, também eles abstratos, elaborados pela inteligência humana.

Essa nova forma de produção da existência humana determinou a reorganização das relações sociais. À dominância da indústria no âmbito da produção corresponde a dominância da cidade na estrutura social. Se a máquina viabilizou a materialização das funções intelectuais no processo produtivo, a via para se objetivar a generalização das funções intelectuais na sociedade foi a escola. Sob o impacto da revolução industrial, os principais países assumiram a tarefa de organizar sistemas nacionais de ensino, buscando generalizar a escola básica. À Revolução Industrial correspondeu, portanto, uma Revolução

Educacional: aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação.

A universalização da escola primária promoveu a socialização dos indivíduos nas formas de convivência próprias da sociedade moderna. Familiarizando-os com os códigos formais, capacitou-os a integrar o processo produtivo. A introdução da maquinaria eliminou a exigência de qualificação específica, mas impôs um patamar mínimo de qualificação geral, equacionado no currículo da escola elementar. Preenchido esse requisito, os trabalhadores estavam em condições de conviver com as máquinas, operando-as sem maiores dificuldades. Contudo, além do trabalho com as máquinas, era necessário também realizar atividades de manutenção, reparos, ajustes, desenvolvimento e adaptação a novas circunstâncias. Subsistiram, pois, no interior da produção, tarefas que exigiam determinadas qualificações específicas, obtidas por um preparo intelectual também específico. Esse espaço foi ocupado pelos cursos profissionais organizados no âmbito das empresas ou do sistema de ensino, tendo como referência o padrão escolar, mas determinados diretamente pelas necessidades do processo produtivo. Eis que sobre a base comum da escola primária o sistema de ensino bifurcou-se entre as escolas de formação geral e as escolas profissionais. Estas, por não estarem diretamente ligadas à produção, tenderam a enfatizar as qualificações gerais (intelectuais) em detrimento da qualificação específica, ao passo que os cursos profissionalizantes, diretamente ligados à produção, enfatizaram os aspectos operacionais vinculados ao exercício de tarefas específicas (intelectuais e manuais) no processo produtivo considerado em sua particularidade. Constatamos, portanto, que o impacto da Revolução Industrial pôs em questão a separação entre instrução e trabalho produtivo, forçando a escola a se ligar, de alguma maneira, ao mundo da produção.

Nesse novo contexto, a referência superior do conhecimento humano se expressou na forma da ciência. O mote “conhecimento é poder”, enunciado por Francis Bacon nos albores da época moderna, guiou as realizações humanas nesse período culminando com os avanços tecnológicos que mudaram a face do mundo e da vida dos homens.

4. A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A RELEVÂNCIA DO CONHECIMENTO³

Sintetizando, podemos concluir que a produção da existência humana implica, primeiramente, a garantia da sua subsistência material com a consequente produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais. Podemos traduzir tal processo na rubrica “trabalho material”; entretanto, para produzir materialmente, o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção, que pode ser traduzida pela rubrica “trabalho não material”. Trata-se aqui da produção das várias formas de conhecimento que abrangem ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana.

Obviamente, a educação situa-se na categoria do trabalho não material. Daí a relevância do conhecimento para a educação; contudo, diferentemente das ciências da natureza e também das demais ciências humanas, a ciência da educação (pedagogia) não se interessa pelos conhecimentos em si mesmos, mas como é necessário que os homens os assimilem. Eis por que as ciências da natureza têm como objeto os fenômenos naturais, cujo conhecimento elas buscam atingir. As ciências humanas, por sua vez, têm como objeto a produção humana, aquilo que identificamos como o mundo da cultura. Diferentemente, o objeto de preocupação da ciência da educação são os conhecimentos que os indivíduos que nascem na espécie humana precisam assimilar para que se constituam efetivamente como seres humanos. Com efeito, a natureza humana não é dada ao indivíduo humano com o seu nascimento, mas é produzida pelos próprios homens sobre a base da natureza biofísica, razão pela qual o trabalho educativo consiste no ato de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente pelo conjunto dos homens. Assim, configura-se um duplo objeto da pedagogia entendida como ciência da educação: a identificação dos elementos naturais e culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, concomitantemente, a descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Quanto ao primeiro aspecto (a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados), trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o

principal e o secundário, o fundamental e o acessório. Aqui me parece de grande importância, em pedagogia, a noção de “clássico”. O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico.

Quanto ao segundo aspecto (a descoberta das formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico), trata-se da organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) pelos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realiza, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente.

Aí está a referência para a organização e o funcionamento do sistema escolar, portanto o papel da escola, que na sociedade atual se constituiu como a forma principal e dominante de educação, consiste na socialização do saber sistematizado. Não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. A escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo, ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado, à cultura erudita e não à cultura popular.

Vê-se, pois, que aquilo que justifica a existência da escola é a necessidade de apropriação, por parte das novas gerações, da cultura formal, expressa na forma escrita. Com efeito, as crianças aprendem a falar espontaneamente, pela convivência com os adultos que já dominam a expressão oral não necessitando, para isso, da escola. No caso da escrita, dado que se trata de uma linguagem não espontânea, não natural, mas, ao contrário, de uma construção formal, codificada, é necessário, para sua aquisição, também a organização de processos formais, o que se traduziu na criação da instituição escolar.

Consequentemente, o papel da escola é propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso à cultura letrada. Por isso as atividades da escola, propriamente dita, se iniciam pela aprendizagem da leitura e da escrita que se exercita pela iniciação à linguagem dos números, da natureza e da sociedade. São esses os elementos que constituem o currículo da escola elementar: ler, escrever e contar associados aos primeiros elementos das ciências da natureza e da sociedade, sendo que esse último aspecto tem sido traduzido pelos conteúdos de história e geografia.

Sobre essa base da escola elementar se estruturam os níveis superiores do ensino, isto é, o secundário ou médio e o superior. Assim, considerando o contexto em que vivemos, a organização curricular dos vários níveis e

modalidades de ensino no âmbito do sistema de educação deverá tomar como referência a forma de organização da sociedade atual, assegurando sua plena compreensão por parte de todos os educandos. Tendo em vista o entendimento por assim dizer consensual de que vivemos na chamada “sociedade do conhecimento”, a organização do currículo, de acordo com a forma de organização da sociedade atual, implica a abertura da caixa preta da “sociedade do conhecimento”. A educação a ser ministrada deverá garantir a todos o acesso aos fundamentos e pressupostos que tornaram possível a revolução microeletrônica, que está na base dos processos de automação que operam no processo produtivo e das tecnologias da informação, que se movem nos ambientes virtuais da comunicação eletrônica.

CONCLUSÃO

Enfim, é possível afirmar que a tarefa a que se propõe a pedagogia histórico-crítica em relação à educação escolar implica:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação.

Portanto, para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio. Ora, o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convencionamos chamar de “saber escolar”. Em suma, pela mediação da escola, acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da

cultura popular à cultura erudita. Cumpre assinalar, também aqui, que se trata de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas. Assim, o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular. Cabe, pois, não perder de vista o caráter derivado da cultura erudita em relação à cultura popular, cuja primazia não é destronada. Sendo uma determinação que se acrescenta, a restrição do acesso à cultura erudita conferirá àqueles que dela se apropriam uma situação de privilégio, uma vez que o aspecto popular não lhes é estranho. A recíproca, porém, não é verdadeira: os membros da população marginalizados da cultura letrada tenderão a encará-la como uma potência estranha que os desarma e domina.

Em conclusão: a compreensão da natureza da educação como um trabalho não material, cujo produto não se separa do ato de produção, permite-nos situar a especificidade de educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, por meio de relações pedagógicas historicamente determinadas que se estabelecem entre os homens.

A partir daí se abre também a perspectiva da especificidade dos estudos pedagógicos (ciência da educação) que, diferentemente das ciências da natureza (preocupadas com a identificação dos fenômenos naturais) e das ciências humanas (preocupadas com a identificação dos fenômenos culturais), preocupa-se com a identificação dos elementos naturais e culturais necessários à constituição da humanidade em cada ser humano e à descoberta das formas adequadas para se atingir esse objetivo.

Portanto, desde a perspectiva da pedagogia histórico-crítica, o conhecimento sistematizado, isto é, o conjunto dos conhecimentos de base científica assume a máxima relevância definindo-se como tarefa precípua da escola assegurar o seu domínio por parte do conjunto da população de cada país.

REFERÊNCIAS

MARX, K. *O Capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MARX, K.; ENGELS, F. *La ideologia alemana*. Montevideo: Pueblos Unidos; Barcelona: Grijalbo, 1974.

PINTO, A. V. *Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. *In: FERRETTI, C. J. et al. (org.). Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 9. ed. rev. e aum. Campinas: Autores Associados, 2005.

-
- 1 Conferência no Painel de Abertura do Congreso de Ciencias de la Educación. Montevideo, 1º/11/2010.
 - 2 Para uma análise mais detida desse assunto, ver “A evolução do conhecimento. Os caracteres do conhecimento científico”. *In: PINTO, 1969*, p. 11-59.
 - 3 Neste e no tópico seguinte, retomo livremente a análise desenvolvida em SAVIANI, 2005, p. 11-22.

CIÊNCIA E EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: DESAFIOS A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA¹

Para dar início ao tratamento do tema é preciso, preliminarmente, entrar em acordo sobre o que estamos entendendo por contemporaneidade. Parece de certo modo consensual que não se trata, no caso, da Idade Contemporânea tal como se manifesta na divisão clássica da historiografia referente às principais etapas da história da humanidade. Com efeito, nesse caso, nós teríamos, na análise da relação entre ciência e educação, de remontar ao final do século XVIII, no momento em que se consumou a Revolução Francesa.

O conceito de “contemporaneidade” que comparece no enunciado do tema desse texto pode ser considerado como sinônimo de “atualidade”, ou seja, trata-se de discorrer sobre a relação entre ciência e educação na época atual, isto é, a nossa época, o momento em que estamos vivendo. O conceito de “sociedade contemporânea” coincide, pois, com a sociedade atual, cujos contornos se definiram no século XX e confluíram para o século XXI, que se encontra em fase inicial.

No tratamento do tema referente às relações entre ciência e educação, começo por indagar em que grau a pedagogia pode ser considerada como ciência da educação considerando, com Genovesi, o caráter específico da teoria pedagógica, as etapas históricas de seu desenvolvimento e as condições em que a pedagogia poderia se constituir como uma teoria científica da educação. Na sequência examino como essa questão veio se manifestando na situação brasileira. E, após indicar a emergência da pedagogia histórico-crítica no âmbito da relação entre educação e ciência na atualidade, trato dos dois desafios aos quais essa teoria pedagógica busca responder: o desafio da pedagogia como ciência da educação e o desafio do ensino das ciências nas escolas. O texto se

encerra com um alerta sobre as determinações que a estrutura da sociedade atual exerce sobre a educação enfatizando a necessidade de sua transformação.

1. PEDAGOGIA: CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO?

Como ocorre, em geral, com toda prática humana, a prática educativa também se desenvolveu inicialmente de forma espontânea, como uma atividade indiferenciada no interior da prática social global. Nessas condições, os procedimentos que definem a prática educativa foram se estabelecendo e adquirindo características próprias no âmbito do senso comum, tendo como guia o bom senso de seus agentes.

Giovanni Genovesi, no livro *Pedagogia: da empiria em direção à ciência*, publicado em 1999, distingue três etapas históricas no desenvolvimento da pedagogia.

Na primeira etapa a pedagogia se identifica com a própria prática educativa definida, por sua vez, por procedimentos imitativos e intuitivos determinados pelas necessidades postas pela sociedade no seio da qual esse tipo de educação se constitui. “Substancialmente, desde a civilização suméria e egípcia (3238-525 a.C.) e da chinesa 2500 a.C. – 476 d.C.) a prática do ensino se baseia sobre repetições, sobre transcrições de textos e sobre uma rigorosa memorização” (GENOVESI, 1999, p. 38) acompanhados sistematicamente de castigos físicos.

Na segunda etapa, que se estende de Sócrates e Platão (século V a.C.) até a primeira metade do século XX, “a pedagogia se torna o momento da reflexão crítica da própria prática educativa” (p. 43). Aí a racionalidade deixa de ser entendida como algo inerente à educação, tornando-se uma espécie de metaeducação voltada para a “construção de teorias da educação, sobre a educação e para a educação. E em tal construção a filosofia é soberana” (p. 43).

Finalmente, a terceira etapa se inicia no último quartel do século XX e ainda não está concluída. Nessa etapa, segundo Genovesi, a pedagogia se torna “a ciência que cria o seu objeto, a educação: um construto teórico do qual é possível estudar os mecanismos, os modos de aplicação, as finalidades, que não se identificam mais com o que se alcança mas com o que se persegue”. Nessa nova situação “a educação se torna um ideal, uno e indivisível, uma meta que o homem persegue tendo a clara consciência de que não poderá nunca atingi-la”

(p. 72-73).

Genovesi admite a possibilidade de várias ciências da educação, mas considera que no conjunto das chamadas ciências da educação a pedagogia ocupa um lugar particular. O papel da pedagogia não é outro senão oferecer modelos formais sobre o problema da formação do indivíduo racionalmente justificáveis e logicamente defensáveis, particularizando as variáveis que os compõem enquanto instrumentos interpretativos e propositivos de uma classe de eventos educativos (p. 98).

Para Genovesi “a pedagogia é somente uma das ciências da educação, ainda que aquela decisiva à qual cabe criar e pôr em foco formalmente o objeto educativo em estreita relação com o seu fazer histórico” (p. 99). No entanto, as ciências da educação só se podem constituir enquanto tais, graças à pedagogia: “lá onde não há pedagogia não pode haver ciências da educação” (p. 107).

Não deixa de ser intrigante esse entendimento de que a pedagogia é apenas uma dentre as muitas ciências da educação, sendo, ao mesmo tempo, aquela que permite a existência das demais ciências da educação. Cabe, então, indagar: como se coloca a abordagem científica da educação, ou seja, é possível uma ciência da educação? Como essa ciência pode ser instituída? Eis o primeiro desafio posto à pedagogia histórico-crítica no exame da relação entre ciência e educação na sociedade contemporânea. Antes, porém, de enfrentar essa questão vejamos como esse problema se manifestou no contexto brasileiro.

2. PEDAGOGIA E CIÊNCIA NO BRASIL: DA ASPIRAÇÃO À CIÊNCIA EM DIREÇÃO À CIÊNCIA SOB SUSPEIÇÃO²

No Brasil, podemos constatar que a relação entre educação e ciência seguiu, no século XX, uma trajetória que passou da ciência como aspiração à ciência sob suspeição.

Impulsionada pelos renovadores, a educação brasileira buscou ancorar-se em bases científicas, elegendo a ciência como a grande aspiração de uma concepção pedagógica que pudesse orientar a reconstrução social do país pela reconstrução educacional. Nesse contexto, o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, lançado em 1932, proclamou com todas as letras: “os trabalhos científicos no ramo da educação já nos faziam sentir, em toda a sua força reconstrutora, o

axioma de que se pode ser tão científico no estudo e na resolução dos problemas educativos, como nos da engenharia e das finanças” (AZEVEDO et al., 1984, p. 409).

Com esse entendimento, Lourenço Filho transformou, em 1931, a Escola Normal de São Paulo em Instituto Pedagógico, cujos cursos centravam-se nas ciências básicas da educação. Em 1932, Anísio Teixeira empreendeu a reforma da instrução pública do Distrito Federal. Deixando claro que se aspirava a um sólido embasamento científico, instalou, junto ao Instituto de Educação, um Instituto de Pesquisas Educacionais. Em 1933, foi a vez de Fernando de Azevedo realizar nova reforma da instrução pública no estado de São Paulo aprofundando, na organização da escola de professores, a institucionalização das ciências da educação (VIDAL, 2001, p. 82; MONARCHA, 1999, p. 333-334).

Com o avanço do movimento renovador, a aspiração a fundar na ciência o estudo e a solução dos problemas educativos tendeu a se estender em âmbito nacional. Atesta isso a criação, em 1938, do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), cujo primeiro diretor foi Lourenço Filho. Assumindo a direção do INEP em 1952, Anísio Teixeira enfatizou o caráter de promoção das pesquisas educacionais do INEP, abrindo-o para as ciências sociais. Para tanto, criou, em 1955, o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), ao qual articulou os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPEs).

Como resultado das iniciativas mencionadas, se até a década de 1940 o embasamento científico da educação girava, predominantemente, em torno da psicologia, a década de 1950 foi marcada por importante deslocamento em direção à sociologia, o que permitiu a Luiz Pereira referir-se, em 1962, a uma “acentuada ‘sociologização’ do pensamento pedagógico brasileiro” (PEREIRA, 1971, p. 208).

Ao longo da década de 1960, à vista da emergência de temáticas como o papel da educação no desenvolvimento econômico, a questão do financiamento do ensino e a relação entre educação e trabalho, o pensamento pedagógico tendeu a incorporar outra área de estudos científicos: a economia da educação. Aliás, essa tendência já fora anunciada no referido estudo de Luiz Pereira, ao se referir à nascente preocupação dos economistas com temas educacionais. E em 1967, esse mesmo autor organizou uma coletânea denominada *Desenvolvimento, trabalho e educação* (PEREIRA, 1967), reunindo textos provenientes de 1962, por iniciativa de organismos oficiais, como a CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina), OEA (Organização dos Estados Americanos), UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), OIT

(Organização Internacional do Trabalho) e da FAO (Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação).

A aspiração da pedagogia ao estatuto científico prosseguiu nos anos seguintes com o debate entre “behaviorismo” e “cognitivismo”, que contrapôs os adeptos de Skinner e de Piaget. Em 1970, já se encontrava na segunda edição o livro de Burrhus Frederic Skinner, *Ciência e comportamento humano*, coeditado pela Editora da UnB e pela Fundação Brasileira para o Desenvolvimento do Ensino de Ciências – FUNBEC. Devemos registrar que essa publicação saía com uma “Apresentação à edição brasileira”, do próprio Skinner, que concluía com as seguintes palavras: “O Brasil moderno move-se em uma direção que deve salientar a importância de uma ciência útil do comportamento” (SKINNER, 1970, p. 5).

Do mesmo Skinner, foi publicado, em 1972, o livro *Tecnologia do ensino*. O último capítulo desse livro (capítulo XI), denominado “O comportamento do sistema”, principia com o seguinte parágrafo:

Embora uma tecnologia do ensino se ocupe principalmente com o comportamento do aluno, existem outras figuras no mundo da educação às quais se aplica uma análise experimental. Precisamos ter melhor compreensão não só dos que aprendem como também: 1) dos que ensinam; 2) dos que se empenham na pesquisa educacional; 3) dos que administram escolas e faculdades; 4) dos que estabelecem a política educacional e 5) dos que mantêm a educação [SKINNER, 1972, p. 217].

Quanto a Piaget, desde a década de 1960, estimulado pela leitura de *Didactique psychologique* de Hans Aebli, “a primeira tentativa de aplicar à Didática a Psicologia de Piaget” (LIMA, 1976, p. 9), Lauro de Oliveira Lima se voltou para os estudos piagetianos e passou a denominar sua visão pedagógico-didática de “método psicogenético”, tornando-se um dos principais divulgadores de Piaget nas escolas brasileiras.

De fato, o próprio Piaget avalizou, no prefácio, a iniciativa de Hans Aebli: “Ninguém estava mais qualificado que H. Aebli para escrever esta obra e extrair as aplicações pedagógicas das pesquisas que pudemos fazer sobre o desenvolvimento das operações intelectuais na criança” (AEBLI, 1970, p. XIX).

O ano de publicação no Brasil da *Didática psicológica* de Hans Aebli, 1970, coincide com o momento em que começam a ser implantados os Programas de Pós-Graduação, em cujo contexto a educação experimentou um vigoroso desenvolvimento, aproximando-se das áreas afins das ciências humanas. Prosseguia, assim, por outro caminho, a dinâmica dos anos anteriores que buscava conferir bases científicas ao pensamento pedagógico. Esse processo

desembocou na grande mobilização da década de 1980, marcada pela emergência das teorias críticas que, partindo das ciências bases da educação (filosofia, história, psicologia, sociologia), se espalhou para a didática e para as habilitações pedagógicas (supervisão, orientação, administração). Parecia, pois, que o pensamento pedagógico brasileiro havia atingido seu grau máximo de maturação, estando na iminência de proclamar sua autonomia epistemológica e conquistar espaço próprio no conjunto das ciências humanas.

No entanto, exatamente nesse momento em que, mercê do adensamento das investigações como fruto da institucionalização da pós-graduação em educação e da constituição dos grupos de pesquisa, preenchiam-se as condições para tornar realidade a aspiração científica do pensamento pedagógico brasileiro, sobrevém grande inflexão: os anos de 1990 serão marcados pelo abandono daquela expectativa há décadas acalentada e a ciência passará de objeto do desejo dos educadores a motivo de suspeita.

Não é fácil caracterizar essa nova fase do pensamento pedagógico brasileiro³, pois se trata de um momento marcado por descentramento e desconstrução das ideias anteriores, que lança mão de expressões intercambiáveis e suscetíveis de grande volatilidade. Não há, pois, um núcleo que possa definir positivamente o pensamento que passa a circular já nos anos 80 e que se torna hegemônico na década de 1990. Por isso sua referência se encontra fora dele, mais precisamente nos movimentos que o precederam. Daí que sua denominação tenda a se fazer lançando mão das categorias precedentes às quais se antepõem prefixos do tipo “pós” ou “neo”.

O clima cultural próprio dessa época vem sendo chamado de “pós-moderno”, desde a publicação do famoso livro de Lyotard, *A condição pós-moderna*, em 1979. Em oposição à confiança na razão que caracterizou a modernidade, essa nova fase é marcada pela desconfiança na razão. Daí a percepção de que também não se pode confiar na ciência, um tipo de conhecimento que não merece maior crédito do que os demais. Já que foi posta de lado a razão como faculdade capaz de captar o real, de pôr ordem no caos, de estabelecer princípios explicativos que nos permitem compreender como o mundo está constituído, entendemos a dificuldade de se caracterizar o tipo de pensamento pedagógico próprio da época que estamos atravessando. Fiz, porém, um esforço para identificar as linhas básicas desse pensamento ordenando-o em torno de algumas categorias que, a meu ver, ocupam posição central em seu interior. São elas: a) neoprodutivismo, que subverte as bases socioeconômicas que o pensamento pedagógico buscava encontrar nas ciências sociais; b)

neoescolanovismo, que metamorfoseia as bases didáticas que se procurava definir pela pedagogia entendida como ciência da educação; e c) neoconstrutivismo, que faz refluir as bases psicopedagógicas que se buscava construir pelas investigações da ciência psicológica.

a) Neoprodutivismo

Se as ciências sociais (sociologia e economia) buscavam captar o papel do Estado e das instâncias de planejamento visando assegurar, nas escolas, a preparação da mão de obra para ocupar postos de trabalho definidos em um mercado que se expandia em direção ao pleno emprego, agora é o indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escolha, visando adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. Assim, o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do status de empregabilidade. A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual. O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo, o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo. Trata-se do crescimento excludente, em lugar do desenvolvimento inclusivo que se buscava atingir no período keynesiano. A teoria do capital humano foi, pois, refuncionalizada e é nessa condição que ela alimenta a busca pela produtividade na educação, justificando-se a denominação de neoprodutivismo.

A ordem econômica atual, denominada pós-fordista e pós-keinesiana, pressupõe a exclusão, categoria que comparece duplamente: ela é pressuposta, em um primeiro sentido, à medida que se admite, preliminarmente, que na ordem econômica atual não há lugar para todos. Em um segundo sentido, a exclusão é pressuposta porque, incorporando crescentemente a automação no processo produtivo, a ordem econômica atual dispensa, também de forma crescente, mão de obra. Estimulando a competição e buscando maximizar a produtividade, ela se rege por uma lógica que estabelece o predomínio do trabalho morto (capital) sobre o trabalho vivo, conduzindo à exclusão deliberada de trabalhadores. É isto que se patenteia no empenho constante, tanto por parte das empresas como por parte dos governos, em conseguir reduzir a folha salarial e os gastos trabalhistas e previdenciários.

Configura-se, então, nesse contexto, uma verdadeira “pedagogia da exclusão”. Trata-se de preparar os indivíduos para, mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando escapar da condição de excluídos, e, caso não consigam, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição. Com efeito, além do emprego formal, acena-se com a possibilidade de sua transformação em microempresário, com a informalidade, o trabalho por conta própria, isto é, sua conversão em empresário de si mesmo, o trabalho voluntário, terceirizado, subsumido em organizações não-governamentais etc. Portanto, se diante de toda essa gama de possibilidades ele não atinge a desejada inclusão, isto se deve apenas a ele próprio, a suas limitações incontornáveis. Eis o que ensina a pedagogia da exclusão.

Esse neoprodutivismo leva ao paroxismo a tendência economicista que se compraz em citar números e brandir dados estatísticos para mostrar a exigência de se atingir níveis cada vez mais altos de produtividade, justificando a redução de custos e a maximização dos resultados dos investimentos.

b) Neoescolanovismo

A exigência de constante atualização imposta pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade conduziu ao resgate do lema “aprender a aprender”. A mundialização da economia estaria exigindo a gestão do imprevisível. Não se trata mais de contar com um emprego seguro. Tanto os empresários como os trabalhadores “devem cada vez mais investir no desenvolvimento do seu potencial de adaptabilidade e de empregabilidade” (FONSECA, 1998, p. 307). O segredo do sucesso estaria na “capacidade de adaptação e de aprender a aprender e a reaprender”, pois os postos de trabalho vêm se reduzindo tanto na agricultura como na indústria. A adaptação à sociedade atual exige novos tipos de raciocínio, buscando atingir níveis flexíveis de operação simbólica. Desse modo, a adaptação à sociedade cognitiva “exige abandonar a segurança do conhecido, do familiar e do habitual e voltar-se para uma aventura do inédito e do imprevisível” (p. 320). Para atingir esse objetivo, o papel central da educação e da escola é definido como “consubstanciando uma maior capacidade de aprender a aprender” (p. 90).

Esse lema, tão difundido na atualidade, remete ao núcleo do escolanovismo, mas essa orientação que, no escolanovismo, se referia à valorização dos processos de convivência entre as crianças e do relacionamento delas com os adultos, no

contexto atual, é ressignificada. No âmbito do escolanovismo, essa concepção estava animada pelo otimismo (a escola risonha e franca) próprio de uma economia em expansão, em que a industrialização criaria uma situação de mudanças constantes, e o grande propulsor do progresso materializado na indústria era a ciência. Daí a expectativa do escolanovismo de que também o processo educativo, a pedagogia, atingisse o status da cientificidade incorporando os avanços da biologia, da sociologia e da psicologia, como foi estampado na passagem citada do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, de 1932.

Os ajustes, a metamorfose, a ressignificação do lema “aprender a aprender” em relação à sua elaboração originária no âmbito do escolanovismo nos permitem considerar adequada a denominação de neoescolanovismo. Essa visão se propagou amplamente na década de 1990, como se pode constatar pela sua forte presença no “Relatório Jacques Delors”, publicado pela UNESCO em 1996, como resultado dos trabalhos da comissão que, entre 1993 e 1996, se dedicou a traçar as linhas orientadoras da educação mundial no século XXI. Essa mesma orientação foi assumida como política de Estado por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) elaborados por iniciativa do MEC para servir de referência à montagem dos currículos de todas as escolas do país (BRASIL, 1997, p. 34).

Assim, por inspiração do neoescolanovismo, delinearam-se as bases didático-pedagógicas das novas ideias que vêm orientando as reformas e as práticas educativas desde a década de 1990. Tais práticas se manifestam com características “light”, espalhando-se por diferentes espaços, desde as escolas propriamente ditas, passando por ambientes empresariais, organizações não-governamentais, entidades religiosas e sindicais, academias e clubes esportivos, sem maiores exigências de precisão conceitual e rigor científico, bem ao gosto do clima pós-moderno.

c) Neoconstrutivismo

O construtivismo, desde sua fonte originária e matriz teórica identificadas com a obra de Piaget, mantém forte afinidade com o escolanovismo. Podemos, mesmo, considerar que se encontra aí a teoria que veio a dar base científica para o lema pedagógico “aprender a aprender”. Efetivamente, o próprio Piaget em vários de seus trabalhos (PIAGET, 1970, 1984, 1998) se reporta ao escolanovismo e

chega, inclusive, a considerar que os princípios dos métodos novos podem ser encontrados nos grandes clássicos da pedagogia desde a Antiguidade, porém de modo intuitivo (PIAGET, 1970, p. 145). A psicologia genética elaborada por Piaget em suas investigações epistemológicas emergirá como o ponto mais avançado da fundamentação científica da Escola Nova no que se refere às bases psicopedagógicas do processo de aprendizagem.

Partindo da biologia, Piaget, respaldado num “kantismo evolutivo” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1984, p. 29-39), desenvolve uma teoria do conhecimento cuja ideia central é a ação como ponto de partida do conhecimento. A inteligência é concebida não como um órgão contemplativo, mas como um mecanismo operatório. Como em Kant, em Piaget o sujeito epistêmico é um sujeito universal que constrói esquemas de apreensão dos objetos ou acontecimentos. Esses esquemas são, fundamentalmente, de dois tipos: sensório-motor e conceitual. Conforme esclarece Zélia Ramozzi-Chiarottino (1984), Piaget estabelece quatro diferenças entre a inteligência sensório-motora e a inteligência conceitual. Por essas diferenças podemos compreender por que a inteligência sensório-motora não chega a se constituir em pensamento lógico.

O entendimento de que a fonte do conhecimento não está na percepção, mas na ação, conduz à conclusão de que a inteligência não é um órgão que imprime, que reproduz os dados da sensibilidade, mas que constrói os conhecimentos. Está aí a origem da denominação “construtivismo”, que acabou tendo grande fortuna no campo da pedagogia. Nessa condição, o construtivismo passou a exercer uma grande força de sedução sobre os formuladores de políticas educativas, sobre os pedagogos e sobre grande parte dos professores (ROSSLER, 2006).

No entanto, também o construtivismo, à semelhança do que ocorreu com o produtivismo e com o escolanovismo, ao ser apropriado nesse novo contexto, se metamorfoseou. No atual clima pós-moderno, a ênfase das pesquisas de Piaget e de seus colaboradores e seguidores, que buscavam compreender cientificamente o desenvolvimento da inteligência, cede lugar a uma “retórica reformista” (MIRANDA, 2000, p. 25). Essa retórica reformista se põe, aliás, em sintonia com a visão pós-moderna na sua “incredulidade em relação aos metarrelatos” (LYOTARD, 2002, p. 16), inclusive os de ordem científica, em benefício de uma narrativa que “obedece frequentemente a regras que lhe fixam a pragmática” (p. 38).

Nesse discurso neoconstrutivista, tão disseminado nos dias de hoje, são

pouco frequentes as menções aos estádios psicogenéticos (sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto, operatório formal). Recordando as quatro diferenças estabelecidas por Piaget entre a inteligência sensório-motora e a inteligência conceitual, mencionadas por Ramozzi-Chiarottino (1984), podemos dizer que o nível sensório-motor predomina.

Conforme afirma a autora, a retórica neoconstrutivista funciona como um filme em câmara lenta que representa uma imagem imóvel depois da outra, em vez de chegar à fusão de imagens (primeira diferença); tende ao êxito e não à verdade, ou seja, encontra sua satisfação na conquista do fim prático perseguido e não na construção ou na explicação (segunda diferença); é puramente vivida e não pensada ou representada de forma organizada, pois, sendo seu domínio delimitado pelo emprego de instrumentos perceptivos e motores, ela só trabalha sobre as realidades, os índices perceptivos e os sinais motores, e não sobre os signos, os símbolos e os esquemas representativos ou os conceitos verdadeiros que implicam inclusão de classes e relações (terceira diferença); é essencialmente individual, por oposição aos enriquecimentos sociais adquiridos graças ao emprego dos signos (quarta diferença) (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1984, p. 58).

Podemos compreender, então, as afinidades do discurso neoconstrutivista com a disseminação da “teoria do professor reflexivo” (FACCI, 2004), que valoriza os saberes docentes centrados na pragmática da experiência cotidiana. Assim, compreendemos também o elo com a chamada “pedagogia das competências”.

A aquisição de competências como tarefa pedagógica foi interpretada na década de 1960 a partir da matriz behaviorista. Nessa acepção, as competências se identificavam com os objetivos operacionais, cuja classificação foi empreendida por Bloom e colaboradores (BLOOM et al., 1972a, 1972b). Atingir os objetivos especificados, isto é, tornar-se capaz de realizar as operações por eles traduzidas, significava adquirir as competências correspondentes. Numa tentativa de superar os limites do condutivismo pela via da psicologia cognitiva, emergiu a teoria construtivista na qual as competências vão se identificar com os próprios esquemas adaptativos construídos pelos sujeitos na interação com o ambiente em um processo, segundo Piaget, de equilíbrio e acomodação. No âmbito do neoconstrutivismo, essa ideia de fundo se mantém, mas é despida do caráter cognitivo ligado à ideia de que o processo adaptativo, para ter êxito, suporia em algum grau o conhecimento do meio pelo sujeito, obtido por esquemas conceituais prévios, conforme entendia Piaget. Agora a questão da verdade é elidida. O neoconstrutivismo se funde com o neopragmatismo e as competências resultam assimiladas aos “mecanismos adaptativos do

comportamento humano ao meio material e social” (RAMOS, 2003, p. 108). Para a adaptação ao meio natural e material entrariam em cena as competências cognitivas e os mecanismos de adaptação ao meio social seriam constituídos pelas competências afetivo-emocionais.

Em suma, a “pedagogia das competências” se apresenta como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado”.

3. EDUCAÇÃO E CIÊNCIA NA ATUALIDADE: A EMERGÊNCIA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

À primeira vista soa irônico proclamar a época atual como “a sociedade do conhecimento” e, ao mesmo tempo, decretar a falência da ciência como a forma mais avançada de conhecimento. Com efeito, não foi por obra do desenvolvimento científico que desembocamos na revolução da informática sobre a qual se apoia a pós-modernidade? No entanto, considerando que, nessa época, tanto a pesquisa como o ensino são legitimados pelo desempenho, isto é, a pesquisa já não visa, propriamente, ao conhecimento desinteressado da verdade e o ensino não se centra mais na formação de um modelo de vida. Considerando, portanto, que, conforme esse entendimento, conhecer não implica voltar-se para a realidade visando compreendê-la e explicá-la, mas construir modelos e simular virtualmente o funcionamento desses modelos, resulta compreensível o deslocamento da ciência entendida em seu significado clássico de instrumento construído pelo homem para lhe possibilitar a apreensão cognitiva do mundo objetivo.

De fato, não se trata de exclusão da ciência, mas de uma profunda metamorfose do seu significado. Nesse caso, a função ideológica (expressão de interesses), antes subordinada à função gnosiológica (conhecimento da realidade), passa a se sobrepor, tornando-se o elemento definidor e propulsor do empreendimento científico. Aprofunda-se e atinge o clímax a tendência posta

desde o início do processo de formação do capitalismo: a conversão da ciência em força produtiva, elemento potenciador da geração de mais-valia. Como assinala Lyotard: “nada de prova e de verificação de enunciados, e nada de verdade, sem dinheiro. Os jogos de linguagem científica vão tornar-se jogos de ricos, onde os mais ricos têm mais chances de ter razão. Traça-se uma equação entre riqueza, eficiência, verdade” (LYOTARD, 2002, p. 81).

Eis, enfim, a conclusão a que chegamos. O pensamento pedagógico crítico não pode ignorar essas metamorfoses. Não se trata, pois, de refugiar-se na concepção moderna de ciência e limitar-se a denunciar a visão pós-moderna como desvio, negação da dimensão científica decaindo, pois, na irracionalidade e na barbárie. É preciso apreender o sentido e o contexto dessas mudanças e isso não pode ser feito sem resgatar o sentido originário da ciência.

A educação e a pedagogia não podem, portanto, abdicar do recurso à ciência. Do contrário, estarão se rendendo à lógica do desempenho que beneficia os mais ricos, detentores do monopólio do uso da força e também da razão. Afinal, a educação como formação e transmissão de modelos de vida voltados para a emancipação humana é uma ideia obsoleta que não mais merece figurar entre as categorias constitutivas do pensamento pedagógico?

Se nossa resposta a essa pergunta for positiva, então podemos desfrutar alegremente do clima pós-moderno, não fazendo sentido o enunciado relativo ao estatuto científico da pedagogia. Em contrapartida, se a resposta for negativa, o pensamento pedagógico terá de remover as suspeitas que hoje pairam sobre a ciência, buscando ancorar-se solidamente sobre as conquistas históricas da humanidade, entre as quais figuram em posição de destaque a filosofia e a ciência.

É essa a diretriz que orienta os trabalhos no campo da pedagogia histórico-crítica, envolvendo dois aspectos: em primeiro lugar, a pesquisa, partindo sempre das produções anteriores, é um processo coletivo que necessita submeter à crítica não apenas o que foi estabelecido previamente pelos pesquisadores precedentes, mas também os próprios achados; em segundo lugar e por consequência, em vez de sucumbir aos atrativos do jogo da construção e desconstrução, busca restabelecer o que parece, hoje, fora de moda: a investigação desinteressada da verdade. Como assinalou Hobsbawm (1998, p. 8), “sem a distinção entre o que é e o que não é assim, não pode haver história”. O historiador ainda acrescenta:

Seja como for, o relativismo não fará na história nada além do que faz nos tribunais. Se o acusado em um processo por assassinato é ou não culpado, depende da avaliação da velha evidência positivista, desde que se disponha de tal evidência. Qualquer leitor inocente que se encontrar no banco dos réus

fará bem em recorrer a ela. São os advogados dos culpados que recorrem a linhas pós-modernas de defesa [HOBSBAWM, 1998, p. 8-9].

Felizmente, os anos 2000 sinalizam para um revigoramento do pensamento pedagógico crítico. Assim, além do pensamento pedagógico hegemônico que se manifesta nas três vertentes descritas, a saber, a neoprodutivista, a neoescolanovista e a neoconstrutivista, faz-se presente, na contemporaneidade, a pedagogia histórico-crítica que, na trilha aberta por Marx, não abdica de uma concepção claramente realista, em termos ontológicos, e objetivista, em termos gnosiológicos. Assenta-se, portanto, em duas premissas fundamentais: 1. As coisas existem independentemente do pensamento, com o corolário: é a realidade que determina as ideias e não o contrário; 2. A realidade é cognoscível, com o corolário: o ato de conhecer é criativo não como produção do próprio objeto de conhecimento, mas como produção das categorias que permitam a reprodução, em pensamento, do objeto que se busca conhecer.

Pautando-se por essas premissas, a pedagogia histórico-crítica está empenhada em produzir conhecimentos cientificamente fundamentados e capazes, em consequência, de orientar eficazmente a prática educativa, constituindo-se, pois, numa orientação pedagógica crítica contraposta à orientação pedagógica de matriz pós-moderna, relativista e eclética que, sendo hegemônica na contemporaneidade, vem dificultando a solução efetiva dos graves problemas educacionais que enfrentamos em nosso país.

É nessa condição que a pedagogia histórico-crítica enfrenta os dois desafios postos pela relação entre ciência e educação na sociedade contemporânea: a constituição da pedagogia como ciência da educação e o ensino das ciências nas escolas.

4. O DESAFIO DA PEDAGOGIA COMO CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO

Contrapondo-me à visão de Giovanni Genovesi apresentada no início deste texto, que, de forma intrigante, entendeu que a pedagogia é apenas uma dentre as muitas ciências da educação sendo, ao mesmo tempo, aquela que permite a existência das demais ciências da educação, trago à baila uma reflexão que desenvolvi em 1976 e que retomei recentemente no livro *A pedagogia no Brasil: história e teoria*, publicado em 2008.

No texto em referência faço uma distinção que, creio, poderá nos permitir colocar de forma mais satisfatória a questão relativa à diferença entre as várias ciências da educação e uma ciência da educação propriamente dita que poderíamos chamar, concordando com Genovesi, de Pedagogia.

As chamadas ciências da educação, em verdade são ciências já constituídas com um objeto próprio, externo à educação e que constituem, em seu interior, um ramo específico que considera a educação sob o aspecto de seu próprio objeto recortando, no conjunto do fenômeno educativo aquela faceta que lhe corresponde. Diferentemente, a ciência da educação, propriamente dita, se constituiria na medida em que constituísse a educação, considerada em concreto, isto é, em sua totalidade, como seu objeto.

Teríamos, então, dois circuitos distintos. No primeiro caso, o das ciências da educação, o ponto de partida e o ponto de chegada estão fora da educação. Ela é ponto de passagem. Assim, as pesquisas no âmbito das ciências da educação (sociologia da educação, psicologia da educação, economia da educação, antropologia educacional, biologia educacional etc.) circunscrevem a educação como seu objeto, encarando-a como fato sociológico ou psicológico ou econômico etc., que é visto, conseqüentemente, à luz das teorizações sociológicas, psicológicas etc., a partir de cuja estrutura conceptual são mobilizadas as hipóteses explicativas do aludido fato. O processo educativo é encarado, pois, como campo de teste das hipóteses que, uma vez verificadas, redundarão no enriquecimento do acervo teórico da disciplina sociológica (psicológica, econômica etc.) referida.

Já no segundo circuito, a educação, enquanto ponto de partida e ponto de chegada, torna-se o centro das preocupações. Note-se que ocorre agora uma profunda mudança de projeto. Em vez de se considerar a educação a partir de critérios sociológicos, psicológicos, econômicos, etc., são as contribuições das diferentes áreas que serão avaliadas a partir da problemática educacional. O processo educativo erige-se, assim, em critério, o que significa dizer que a incorporação desse ou daquele aspecto do acervo teórico que compõe o conhecimento científico em geral dependerá da natureza das questões postas pelo próprio processo educativo. Parece ser esse o caminho através do qual poderemos chegar a uma ciência da educação propriamente dita, isto é, autônoma e unificada (SAVIANI, 2008, p. 139-140).

Essa ciência irá adquirir um lugar próprio e específico no “sistema das ciências” como o sugeri no livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* quando afirmei:

Se a educação, pertencendo ao âmbito do trabalho não-material, tem a ver com ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, habilidades, tais elementos, entretanto, não lhe interessam em si mesmos, como algo exterior ao homem. Nessa forma, isto é, considerados em si mesmos, como algo exterior ao homem, esses elementos constituem o objeto de preocupação das chamadas ciências humanas, ou seja, daquilo que Dilthey denominou de “ciências do espírito”, por oposição às “ciências da natureza”. Diferentemente, do ponto de vista da educação, ou seja, da perspectiva da pedagogia entendida como ciência da educação, esses elementos interessam enquanto é necessário que os homens os assimilem, tendo em vista a constituição de algo como uma segunda natureza [SAVIANI, 2003, p. 13].

5. O DESAFIO DO ENSINO DAS CIÊNCIAS NAS ESCOLAS

Com base no entendimento da pedagogia como ciência da educação, a pedagogia histórico-crítica enfrenta o segundo desafio relativo ao problema do ensino das ciências às novas gerações. A esse respeito, a pedagogia histórico-crítica afirma resolutamente que a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular.

Em suma, a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado. A esse respeito, é ilustrativo o modo como os gregos consideravam essa questão. Em grego, temos três palavras referentes ao fenômeno do conhecimento: *doxa*, *sofia* e *episteme*. *Doxa* significa opinião, isto é, o saber próprio do senso comum, o conhecimento espontâneo ligado diretamente à experiência cotidiana, um claro-escuro, misto de verdade e de erro. *Sofia* é a sabedoria fundada em uma longa experiência da vida. É nesse sentido que se diz que os velhos são sábios e que os jovens devem ouvir seus conselhos. Finalmente, *episteme* significa ciência, isto é, o conhecimento metódico e sistematizado. Consequentemente, se do ponto de vista da *sofia* um velho é sempre mais sábio do que um jovem, do ponto de vista da *episteme* um jovem pode ser mais sábio do que um velho.

Assim, a opinião, o conhecimento que produz palpites, não justifica a existência da escola. Do mesmo modo, a sabedoria baseada na experiência de vida dispensa e até mesmo desdenha da experiência escolar, o que, inclusive, chegou a cristalizar-se em ditos populares como: “mais vale a prática do que a gramática” e “as crianças aprendem apesar da escola”. É a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola.

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado, em especial do conhecimento científico, que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia).

Embora isso pareça óbvio, como costuma acontecer com tudo o que é óbvio, acaba sendo esquecido ou ocultando, na sua aparente simplicidade, problemas que escapam à nossa atenção. Esse esquecimento e essa ocultação terminam por neutralizar os efeitos da escola no processo de democratização conduzindo a que, no atual clima pós-moderno, os currículos escolares tendam a ser sobrecarregados com atividades impregnadas do cotidiano, do senso comum, subsumidas por orientações motivadas por apelos mercadológicos e midiáticos sem qualquer consistência teórica, embora abusem do termo “pedagogia” adotando denominações como: “pedagogia de projetos”, “pedagogia das competências”, “pedagogia da qualidade total”, “pedagogia corporativa”, “pedagogia do professor reflexivo” etc., avançando até mesmo para nomenclaturas mais bizarras como “pedagogia do amor” e “pedagogia do afeto”.

Diferentemente disso, como assinalou Gramsci, o papel da escola elementar é desenvolver nas crianças as primeiras noções científicas que entram “em luta com a concepção mágica do mundo e da natureza, que a criança absorve do ambiente impregnado de folclore”. Por esse caminho a escola assegura a apreensão, pelas crianças, dos “primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção do movimento e do *devenir*... É este o fundamento da escola elementar” (GRAMSCI, 1968, p. 129-130).

Eis como a pedagogia histórico-crítica enfrenta os desafios postos pela relação entre ciência e educação na sociedade contemporânea.

CONCLUSÃO

CONCLUSÃO

Não posso encerrar essa exposição sem alertar para o fato de que, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, a educação não é o principal determinante das transformações sociais e, conseqüentemente, não pode atuar de forma inteiramente autônoma. Ao contrário, sendo uma modalidade da prática social global, a educação só pode impulsionar as transformações articulando-se aos movimentos sociais populares que lutam para superar a ordem social atual.

Efetivamente, de modo especial em um país injusto e desigual como o nosso, o problema da educação não pode ser resolvido sem mudanças na própria estrutura econômica da sociedade. Aliás, ainda que em diferentes graus, isso vale para todos os países, uma vez que o sistema capitalista, ao atingir na atualidade seu mais alto índice de desenvolvimento econômico e tecnológico, tornou-se, ao mesmo tempo, inerentemente excludente, o que impede que se atinja a meta da universalização de uma escola de qualidade.

Nas condições atuais, a simples meta de erradicação do analfabetismo resulta inviabilizada. Evidencia isso a constatação de que os Estados Unidos, o país mais rico do mundo, registram uma taxa oficial de analfabetismo de 4% e convivem com um analfabetismo funcional que abrange 50% dos estudantes universitários dos cursos de 4 anos de duração e 75% dos alunos dos cursos de nível superior de 2 anos de duração, conforme informações que circulam na Internet. A própria Alemanha, que já havia praticamente erradicado o analfabetismo (dados de 1982 indicavam 1%), hoje convive com uma taxa oficial entre 4 e 5% (censo de 2000), ultrapassando os 6% entre os adultos. E além do analfabetismo absoluto e do analfabetismo funcional, com dados referentes a este último que vão de 7% na Suécia, 14% na Alemanha, 22% na Inglaterra e 75% no Brasil, já se fala hoje em um “novo analfabetismo”, caracterizado pelo excesso de informações que não podem ser adequadamente processadas. Desse modo, parece que a denominação de “sociedade do conhecimento” não é apropriada para caracterizar a época atual. Melhor seria, talvez, falar-se em “sociedade da informação”, pois conhecimento implica a capacidade de compreender as conexões entre os fenômenos, captar o significado das coisas, do mundo em que vivemos, e hoje parece que quanto mais informações circulam de forma fragmentada pelos mais diferentes veículos de comunicação mais difícil se torna o acesso ao conhecimento que nos permite compreender o significado da situação em que vivemos.

Ademais, é eloquente a constatação da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar, do IBGE) indicando que o nível de desemprego no Brasil é menor entre os que não concluíram o ensino médio (4,7%) do que entre os que o concluíram (6,1%). Isso mostra que a ideia hoje corrente de que a multiplicação das escolas técnicas de nível médio asseguraria aos jovens o acesso a empregos no mercado de trabalho resulta falaciosa. É evidente que quanto mais aumentam os índices de exclusão, o que tende a se agravar continuamente com a brutal concentração econômica nos grandes monopólios que caracteriza o capitalismo atual, a meta da erradicação do analfabetismo fica cada vez mais distante. Isso mostra que esse sistema social gera mais e mais problemas que ele é incapaz de resolver. No limite, portanto, a erradicação do analfabetismo implica uma organização social capaz de incluir toda a população. Tal fato significa que é necessário romper com essa estrutura socioeconômica que socializa crescentemente a produção, o trabalho, mas mantém em mãos privadas os meios de produção. Impõe-se, pois, a socialização dos bens produzidos em consonância com a socialização já efetivada das formas de produção. Somente assim a imensa riqueza produzida pela humanidade deixará de beneficiar parcelas minoritárias em detrimento da maioria e reverterá em benefício de todos e de cada um dos seres humanos. Estarão criadas, então, as premissas que viabilizarão a implantação de um sistema educacional capaz de assegurar o pleno desenvolvimento de todos os indivíduos. Enquanto houver exclusão socioeconômica haverá exclusão educacional e o analfabetismo não poderá ser erradicado (SAVIANI, 2011, p. 308-309).

Eis por que, em minha exposição feita no Simpósio de Abertura da “Conferência Nacional de Educação – CONAE”, em Brasília, no dia 29 de março de 2010, chamei a atenção para a necessidade de se considerar com toda a atenção e cuidado o problema do conteúdo da educação a ser desenvolvido no âmbito de todo o Sistema Educacional.

Diferentemente da tendência dominante, a organização curricular dos vários níveis e modalidades de ensino no âmbito do Sistema Nacional de Educação deverá tomar como referência a forma de organização da sociedade atual, assegurando sua plena compreensão por parte de todos os educandos. Isso significa que se deve promover a abertura da *caixa-preta* da chamada “sociedade do conhecimento”. A educação a ser ministrada deverá garantir a todos o acesso aos fundamentos e pressupostos que tornaram possível a revolução microeletrônica que está na base dos processos de automação que operam no processo produtivo e das tecnologias da informação que se movem nos

ambientes virtuais da comunicação eletrônica.

Assim, além de tornar acessíveis os computadores pela disseminação dos aparelhos e em vez de lançar a educação na esfera dos cursos a distância de forma açodada, é preciso garantir não apenas o domínio técnico-operativo dessas tecnologias, mas a compreensão dos princípios científicos e dos processos que as tornaram possíveis. Se continuarmos pelos caminhos que estamos trilhando, não parece exagerado considerar que estamos de fato realizando aquelas profecias dos textos de ficção científica que previram uma humanidade submetida ao jugo de suas próprias criaturas, sendo dirigidas por máquinas engrenadas em processos automáticos, pois não deixa de ser verdade que cada vez mais nos relacionamos com as máquinas eletrônicas, especificamente com os computadores e os telefones celulares, considerando-os fetichisticamente como pessoas a cujos desígnios nós nos sujeitamos e, sem conseguirmos compreendê-los, atribuímos a eles determinadas características psicológicas traduzidas em expressões que os técnicos utilizam para nos explicar seu comportamento, tais como: “ele, o computador, não reagiu bem ao seu procedimento”; “ele é assim mesmo, às vezes aceita o que você propõe e às vezes não aceita”; etc.

Nas condições atuais, não é mais suficiente alertar contra os perigos da racionalidade técnica advogando-se uma formação centrada numa cultura de base humanística voltada para filosofia, literatura, artes e ciências humanas à revelia do desenvolvimento das chamadas “ciências duras”. É preciso operar um giro da formação na direção de uma cultura de base científica que articule, de forma unificada, num complexo compreensivo, as ciências humano-naturais que estão modificando profundamente as formas de vida, passando-as pelo crivo da reflexão filosófica e da expressão artística e literária (SAVIANI, 2010b, p. 387-388). Com um sistema de educação assim organizado a pedagogia histórico-crítica responde de forma adequada e eficaz aos desafios postos pela relação entre ciência e educação na sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

AEBLI, H. *Didática psicológica: aplicação à didática da psicologia de Jean Piaget*. São Paulo: Nacional/EDUSP, 1970.

AZEVEDO, F. et al. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 65, n. 150, p. 407-425, maio/ago. 1984.

- BLOOM, B. S.; KRATHWOHL, D. R.; MASIA, B. B. *Taxonomia de objetivos educacionais*: 1. Domínio cognitivo. Porto Alegre: Globo, 1972a.
- BLOOM, B. S.; KRATHWOHL, D. R.; MASIA, B. B. *Taxionomia de objetivos educacionais*: 2. Domínio afetivo. Porto Alegre: Globo, 1972b.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais*: introdução. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1997.
- FACCI, M. G. D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?* Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.
- FONSECA, V. *Aprender a aprender*: a educabilidade cognitiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- GENOVESI, G. *Pedagogia, dall'empiria verso la scienza*. Bologna: Pitagora, 1999.
- GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- HOBBSAWM, E. *Sobre história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- LIMA, L. de O. *A escola secundária moderna*. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1976.
- LYOTARD, J. *A condição pós-moderna*. 7. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.
- MIRANDA, M. G. Pedagogias psicológicas e reforma educacional. In: DUARTE, N. (org.). *Sobre o construtivismo*. Campinas: Autores Associados, 2000.
- MONARCHA, C. *Escola normal da praça*: o lado noturno das luzes. Campinas: Editora da UNICAMP, 1999.
- PEREIRA, L. Nota crítica sobre o pensamento pedagógico brasileiro. In: *Estudos sobre o Brasil contemporâneo*. São Paulo: Pioneira, 1971.
- PEREIRA, L. (org.). *Desenvolvimento, trabalho e educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- PIAGET, J. *Psicologia e pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense, 1970.
- PIAGET, J. *Para onde vai a educação?* 8. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1984
- PIAGET, J. *Sobre a pedagogia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- RAMOS, M. N. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. *Trabalho, educação e saúde*, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, p. 93-114, mar. 2003.
- RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. *Em busca do sentido da obra de Jean Piaget*. São Paulo: Ática, 1984.
- ROSSLER, J. H. *Sedução e alienação no discurso construtivista*. Campinas: Autores Associado, 2006.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica*. 8. ed. rev. e aum. Campinas: Autores Associados, 2003.
- SAVIANI, D. O pensamento pedagógico brasileiro: da aspiração à ciência à ciência sob suspeição. *Educação e Filosofia*, v. 21, n. 42, p. 13-35, jul./dez. 2007.
- SAVIANI, D. *A pedagogia no Brasil*: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010a.

SAVIANI, D. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 44, p. 380-393, maio/ago. 2010b.

SAVIANI, D. *Educação em diálogo*. Campinas: Autores Associados, 2011.

SKINNER, B. F. *Ciência e comportamento humano*. Brasília: UnB/FUNBEC, 1970.

SKINNER, B. F. *Tecnologia do ensino*. São Paulo: E.P.U./ EDUSP, 1972.

VIDAL, D. G. *O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)*. Bragança Paulista: EDUSF, 2001.

-
- 1 Conferência proferida na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), em 20 de maio de 2011.
 - 2 Neste item, retomo as considerações feitas no artigo “O pensamento pedagógico brasileiro: da aspiração à ciência à ciência sob suspeição” (SAVIANI, 2007).
 - 3 Neste tópico, retomo aspectos do capítulo XIV do livro *História das ideias pedagógicas no Brasil* (SAVIANI, 2010a).

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E EDUCAÇÃO ESCOLAR¹

Para tratar da relação entre a pedagogia histórico-crítica e a educação escolar há evidentemente vários aspectos a serem considerados. No entanto, para efeitos dessa palestra vou eleger como eixo a relação entre teoria e prática mostrando como essa questão se manifesta diante das duas grandes tendências pedagógicas e o dilema em que se enredam. Esclarecidos os termos do problema, procurarei indicar, ainda que sucintamente, como a pedagogia histórico-crítica equaciona a referida relação entre teoria e prática superando, pela lógica dialética, o dilema encaminhando de uma nova forma a atividade educativa que se desenvolve no interior das escolas.

1. A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA EDUCAÇÃO

Na verdade, podemos afirmar que a relação entre teoria e prática é a questão fundamental e, mais do que isso, é o elemento definidor da pedagogia.

Com efeito, entendida a pedagogia como “teoria da educação”, evidencia-se que se trata de uma teoria da prática: a teoria da prática educativa. Não podemos perder de vista, porém, que se toda pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagogia. Na verdade o conceito de pedagogia se reporta a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa. A pedagogia, como teoria da educação², busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem. Assim, não se constituem como pedagogia aquelas teorias que

analisam a educação pelo aspecto de sua relação com a sociedade não tendo como objetivo formular diretrizes que orientem a atividade educativa, como é o caso das teorias que chamei de “crítico-reprodutivistas”.

Feita essa observação preliminar, podemos considerar que, do ponto de vista da pedagogia, as diferentes concepções de educação podem ser agrupadas em duas grandes tendências: a primeira seria composta pelas concepções pedagógicas que dariam prioridade à teoria sobre a prática, subordinando esta àquela, sendo que, no limite, dissolveriam a prática na teoria. A segunda tendência, inversamente, compõe-se das concepções que subordinam a teoria à prática e, no limite, dissolvem a teoria na prática.

No primeiro grupo estariam as diversas modalidades de pedagogia tradicional, sejam elas situadas na vertente religiosa ou na leiga. No segundo grupo se situariam as diferentes modalidades da pedagogia nova. Dizendo de outro modo, poderíamos considerar que, no primeiro caso, a preocupação se centra nas “teorias do ensino”, enquanto que, no segundo caso, a ênfase é posta nas “teorias da aprendizagem”.

Na primeira tendência o problema fundamental se traduzia pela pergunta “como ensinar”, cuja resposta consistia na tentativa de se formular métodos de ensino. Já na segunda tendência o problema fundamental se traduz pela pergunta “como aprender”, o que levou à generalização do lema “aprender a aprender”.

Em termos históricos, a primeira tendência foi dominante até o final do século XIX. A característica própria do século XX é exatamente o deslocamento para a segunda tendência que veio a se tornar predominante, o que, entretanto, não exclui a concepção tradicional que se contrapõe às novas correntes, disputando com elas a influência sobre a atividade educativa no interior das escolas.

As concepções tradicionais, desde a pedagogia de Platão e a pedagogia cristã, passando pelas pedagogias dos humanistas e pela pedagogia da natureza, na qual se inclui Comênio (SUCHODOLSKI, 1978, p. 18-38), assim como a pedagogia idealista de Kant, Fichte e Hegel (p. 42-46), o humanismo racionalista, que se difundiu especialmente em consequência da Revolução Francesa, a teoria da evolução e a sistematização de Herbart-Ziller (p. 54-67), desembocavam sempre numa teoria do ensino. Pautando-se pela centralidade da instrução (formação intelectual) pensavam a escola como uma agência centrada no professor, cuja tarefa é transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade segundo uma gradação lógica, cabendo aos alunos assimilar os conteúdos que lhes são transmitidos. Nesse contexto a prática era determinada pela teoria que a moldava

fornecendo-lhe tanto o conteúdo como a forma de transmissão pelo professor, com a consequente assimilação pelo aluno. Essa tendência atinge seu ponto mais avançado na segunda metade do século XIX com o *método de ensino intuitivo* centrado nas *lições de coisas*.

Por sua vez, as correntes renovadoras, desde seus precursores como Rousseau e, de alguma forma, também Pestalozzi e Froebel (SUCHODOLSKI, 1978, p. 39-41), passando por Kierkegaard, Stirner, Nietzsche e Bergson (p. 47-69) e chegando ao movimento da Escola Nova, às pedagogias não diretivas (SNYDERS, 1978), à pedagogia institucional (LOBROT, 1965; OURY, VASQUEZ, 1967, 1977) e ao construtivismo, desembocam sempre na questão de como aprender, isto é, em teorias da aprendizagem, em sentido geral. Pautando-se na centralidade do educando, concebem a escola como um espaço aberto à iniciativa dos alunos que, interagindo entre si e com o professor, realizam a própria aprendizagem, construindo seus conhecimentos. Ao professor cabe o papel de acompanhar os alunos, auxiliando-os em seu próprio processo de aprendizagem. O eixo do trabalho pedagógico desloca-se, portanto, da compreensão intelectual para a atividade prática, do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos de aprendizagem, do professor para o aluno, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, da quantidade para a qualidade. Tais pedagogias configuram-se como uma teoria da educação que estabelece o primado da prática sobre a teoria. A prática determina a teoria. Esta deve se subordinar àquela, renunciando a qualquer tentativa de orientá-la, isto é, de prescrever regras e diretrizes a serem seguidas pela prática e resumindo-se aos enunciados que vierem a emergir da própria atividade prática desenvolvida pelos alunos com o acompanhamento do professor. Essa tendência ganha força no início do século XX, torna-se hegemônica sob a forma do movimento da Escola Nova até o início da segunda metade desse século e, diante das contestações críticas que enfrenta, assegura seu predomínio assumindo novas versões, entre as quais o construtivismo é, provavelmente, a mais difundida na atualidade.

Se nos séculos XVII, XVIII e XIX a ênfase³ das proposições educacionais se dirigia aos métodos de ensino formulados a partir de fundamentos filosóficos e didáticos, no século XX a ênfase se desloca para os métodos de aprendizagem, estabelecendo o primado dos fundamentos psicológicos da educação. Nesse contexto, “o conteúdo a ser ensinado e os valores formativos podem ser elucidados a partir do processo de aprendizagem do aluno, deslocamento que gera uma redução do processo educativo, produzindo uma cultura escolar mais simplificada” (VALDEMARIN, 2004, p. 165). Para Vera Valdemarin, a matriz desse

“novo sistema doutrinário sobre a educação”, do qual deriva um “novo modelo para a profissão docente”, pode ser localizada em Dewey. Após citar a passagem em que Dewey afirma que, na atividade educativa, “o professor é um aluno e o aluno é, sem saber, um professor – e, tudo bem considerado, melhor será que, tanto o que dá como o que recebe a instrução, tenham o menos consciência possível de seu papel” (DEWEY, 1979, p. 176), Valdemarin comenta:

Explicita-se nesse fragmento a inflexão na profissão docente que vínhamos afirmando ter ocorrido ao longo do século XX: na medida em que o conhecimento tem como ponto de partida a experiência já existente ou a ser realizada pelo próprio aluno, o docente participa das atividades em condições de igualdade com ele e não mais como aquele que detém o conhecimento e o método de gerar a aprendizagem dirigindo o processo [VALDEMARIN, 2004, p. 190-191].

Essas duas grandes linhas da teoria pedagógica vieram a se cristalizar no senso comum em decorrência de sua difusão na sociedade, de modo geral, e nas escolas, em particular, contrapondo-se entre si de modo a constituir um verdadeiro dilema pedagógico. Vejamos como se configura o referido dilema.

2. O DILEMA DA PEDAGOGIA: TEORIA VERSUS PRÁTICA

Como se pode depreender do exposto anteriormente, a oposição entre as duas tendências pedagógicas decorre das ênfases distintas com que cada uma delas lida com os vários elementos integrantes do processo pedagógico. A primeira tendência, a tradicional, pondo a ênfase na teoria, reforça o papel do professor, entendido como aquele que, detendo os conhecimentos elaborados, portanto, o saber teoricamente fundamentado, tem a responsabilidade de ensinar aos alunos mediante procedimentos adequados que configuram os métodos de ensino. A segunda tendência, a renovadora, pondo a ênfase na prática, reforça o papel do aluno. Este é entendido como aquele que só pode aprender na atividade prática. Tendo a iniciativa da ação, ele expressa seu interesse quanto àquilo que é valioso aprender e, assim procedendo, realiza, com o auxílio do professor, os passos de sua própria educação, os quais configuram o método de aprendizagem mediante o qual ele, aluno, constrói os próprios conhecimentos.

Assim esboçado o contraponto entre as duas tendências pedagógicas, vemos que a recorrente presença da oposição entre teoria e prática na educação se manifesta, aí, como contraposição entre professor e aluno. No dia a dia da sala de aula os alunos tendem a, constantemente, reivindicar a primazia da prática: “esse

curso é muito teórico”, dizem eles; “precisaria ser mais prático”. O professor, por sua vez, tende a defender a importância da teoria, alegando que se isso não é percebido no momento da aprendizagem será constatado depois, na vida social, na atividade profissional: “não sejam imediatistas”, diz o professor aos seus alunos; “mais tarde vocês verão como tudo isso que lhes estou ensinando é muito importante, indispensável mesmo para a vida de vocês”.

Será mesmo assim? A julgar pelos repetidos apelos dos alunos para que os cursos sejam mais práticos, concluímos que eles não levam a sério, não acreditam na afirmação do professor. Na verdade, a prova do acerto ou desacerto da asserção do professor só pode ser feita “*a posteriori*”. Somente após a conclusão do curso, com sua inserção profissional, é que os alunos poderão constatar: “É verdade. Eu não percebia quando era aluno, mas agora vejo que aquelas coisas que o professor ensinou são mesmo importantes para a minha prática”. Ou então: “O professor me enganou. Aquelas coisas que ele ensinou não têm nenhuma relação com a prática que desenvolvo no exercício profissional”. Desse modo, como esse ex-aluno não volta à escola para mostrar as provas coletadas em sua experiência profissional, novas turmas de alunos chegam à escola e repete-se indefinidamente a mesma oposição: os alunos reivindicando um curso mais prático e os professores insistindo na importância da teoria. Assim, o problema não se resolve, configurando-se como um verdadeiro dilema. Ora, dilema é, como registram os dicionários, uma “situação embaraçosa com duas saídas igualmente difíceis”.

Na raiz do dilema está um entendimento da relação entre teoria e prática em termos da lógica formal, para a qual os opostos se excluem. Assim, se a teoria se opõe à prática, uma exclui a outra. Portanto, se um curso é teórico, ele não é prático; e, se é prático, não é teórico. Ademais, à medida que o professor é revestido do papel de defensor da teoria enquanto o aluno assume a defesa da prática, a oposição entre teoria e prática se traduz, na relação pedagógica, como oposição entre professor e aluno. No entanto, admite-se, de modo mais ou menos consensual, que tanto a teoria como a prática são importantes no processo pedagógico, do mesmo modo que esse processo se dá na relação professor-aluno, não sendo, pois, possível excluir um dos polos da relação em benefício do outro. Dir-se-ia, pois, que teoria e prática, assim como professor e aluno são elementos indissociáveis do processo pedagógico. Nesses termos, a saída do dilema por um ou por outro de seus polos constitutivos se revela igualmente difícil e, no limite, impossível. Eis por que as duas tendências pedagógicas vigentes na atualidade resultam igualmente incapazes de resolver o

dilema pedagógico.

3. SUPERAÇÃO DO DILEMA

A pergunta que cabe ser formulada é, portanto, a seguinte: existe um outro caminho, uma outra tendência pedagógica que permite superar o dilema em que se encontram enredadas as tendências pedagógicas contemporâneas?

O encaminhamento da resposta a essa questão implica considerar que a validade da lógica formal, como o nome está dizendo, se limita às formas. Ela se constrói a partir da linguagem e, portanto, regula os modos de expressão do pensamento e não, propriamente, o modo como pensamos. Enquanto tal, a lógica formal incide sobre o momento analítico, portanto abstrato, quando o pensamento busca se apropriar da realidade concreta que, sendo síntese de múltiplas determinações, é unidade da diversidade, portanto algo complexo que articula elementos opostos. Para apreender o concreto nós precisamos identificar os seus elementos e, para isso, nós destacamo-los, isolamo-los, separamos uns dos outros pelo processo de abstração, procedimento este que é denominado de análise. Uma vez feito isso, nós precisamos percorrer o caminho inverso, isto é, recompor os elementos identificados rearticulando-os no todo de que fazem parte, de modo a perceber suas relações. Com isso nós passamos de uma visão confusa, caótica, sincrética do fenômeno estudado chegando, pela mediação da análise, da abstração, a uma visão sintética, articulada, concreta. Ora, esse procedimento que nos permite captar a realidade como um todo articulado composto de elementos que se contrapõem entre si, que agem e reagem uns sobre os outros, em um processo dinâmico, é o que, na história do pensamento humano, foi explicitado sob o nome de lógica dialética, formulada a partir de Hegel, no início do século XIX. Assim, se a lógica formal é a lógica das formas, portanto, abstrata, a lógica dialética é a lógica dos conteúdos, logo, uma lógica concreta que incorpora a lógica formal como um momento necessário do processo de conhecimento.

Consideremos o problema da relação entre teoria e prática tendo presente esse entendimento dialético. Teoria e prática são aspectos distintos e fundamentais da experiência humana e nessa condição podem, e devem, ser consideradas na especificidade que as diferencia uma da outra. Ainda que distintos, esses aspectos são inseparáveis, definindo-se e caracterizando-se

sempre um em relação ao outro. Assim, a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois, radicalmente da prática. Os problemas de que ela trata são postos pela prática e ela só faz sentido enquanto é acionada pelo homem como tentativa de resolver os problemas postos pela prática. Cabe a ela esclarecer a prática, tornando-a coerente, consistente, consequente e eficaz. Portanto, a prática igualmente depende da teoria, já que sua consistência é determinada pela teoria. Assim, sem a teoria a prática resulta cega, tateante, perdendo sua característica específica de atividade humana. Com efeito, a ação humana é uma atividade adequada a finalidades, isto é, guiada por um objetivo que se procura atingir. Para ilustrar isso Marx dá o seguinte exemplo:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador [MARX, 1968, p. 202].

Ora, o ato de antecipar mentalmente o que será realizado significa exatamente que a prática humana é determinada pela teoria. Portanto, quanto mais sólida for a teoria que orienta a prática, tanto mais consistente e eficaz é a atividade prática. Por isso, diante da referida observação dos alunos – “este curso é muito teórico; deveria ser mais prático” –, minha tendência sempre foi a de responder: “Oxalá fosse muito teórico, pois, de teoria nós precisamos muito”.

À luz dessas considerações, retomemos o confronto entre teoria e prática que opõe professor e aluno. Examinada em termos dialéticos, notamos que, em lugar de se excluírem mutuamente, teoria e prática são termos opostos que se incluem, abrindo caminho para a consideração da unidade entre teoria e prática. Antes, porém, de nos apressarmos em considerar sem sentido o confronto estabelecido, faz-se necessário analisá-lo para compreender a razão de sua persistência.

Aprofundando o exame no terreno da própria linguagem, percebemos que, em lugar de um binômio, temos um quadrilátero, ou seja, no interior da oposição teoria-prática se insinua a oposição verbalismo-ativismo. Percebemos, então, que o que se opõe de modo excludente à teoria não é a prática, mas o ativismo, do mesmo modo que o que se opõe de modo excludente à prática é o verbalismo e não a teoria; pois o ativismo é a “prática” sem teoria e o verbalismo é a “teoria” sem a prática. Isto é: o verbalismo é o falar por falar, o “blábláblá”, o culto da palavra oca; e o ativismo é a ação pela ação, a prática cega, o agir sem

rumo claro, a prática sem objetivo.

Ora, creio estarmos, agora, em condições de esclarecer o “imbróglio” desencadeado pela mencionada reivindicação: “este curso é muito teórico; deveria ser mais prático”. Na verdade, a situação se coloca nos seguintes termos: os alunos, movidos por um certo ativismo criticam, em nome da prática, o verbalismo do professor, que eles pensam ser a teoria, e o professor, por sua vez, defende seu verbalismo, em nome da teoria, contra a reivindicação prática dos alunos, chamando-os de ativistas.

Podemos, então, compreender por que as duas tendências pedagógicas contemporâneas, tratando teoria e prática como polos opostos mutuamente excludentes, se enredaram num dilema do qual jamais poderiam sair. A solução do dilema demanda outra formulação teórica que supere essa oposição excludente e consiga articular teoria e prática, assim como professor e aluno, numa unidade compreensiva desses dois polos que, contrapondo-se entre si, dinamizam e põem em movimento o trabalho pedagógico. Assim, essa nova formulação teórica foi a tarefa a que se propôs a pedagogia histórico-crítica. Nessa nova formulação a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa.

Como indiquei no livro *Escola e democracia* (SAVIANI, 2007, p. 65-66), a pedagogia histórico-crítica não vê necessidade de negar a essência para admitir o caráter dinâmico da realidade como faz a pedagogia da existência, inspirada na concepção “humanista” moderna de filosofia da educação. Igualmente, não precisa negar o movimento para captar a essência do processo histórico como ocorre com a pedagogia da essência, inspirada na concepção “humanista” tradicional de filosofia da educação. Com esse entendimento, a pedagogia histórico-crítica busca superar as pedagogias da essência e da existência dialeticamente, isto é, incorporando suas críticas recíprocas numa proposta radicalmente nova. O cerne dessa novidade radical consiste na superação da crença na autonomia ou na dependência absolutas da educação em face das condições sociais vigentes.

Compreendendo a educação como o ato de produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2003, p. 13), a pedagogia histórico-crítica, interessada em articular a escola com as necessidades da classe trabalhadora, está empenhada em pôr em ação métodos de ensino eficazes. Situa-se, assim, para além dos métodos tradicionais e novos, visando

superar por incorporação as contribuições dessas duas tendências pedagógicas. Nessa perspectiva seus métodos estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 2007, p. 69).

Orientada por essas preocupações, a pedagogia histórico-crítica procurou construir uma metodologia que, encarnando a natureza da educação como uma atividade mediadora no seio da prática social global, tem como ponto de partida e ponto de chegada a própria prática social. O trabalho pedagógico se configura, pois, como um processo de mediação que permite a passagem dos educandos de uma inserção acrítica e inintencional no âmbito da sociedade a uma inserção crítica e intencional. A referida mediação se objetiviza nos momentos intermediários do método, a saber: problematização, que implica a tomada de consciência dos problemas enfrentados na prática social; instrumentação, pela qual os educandos se apropriam dos instrumentos teóricos e práticos necessários para a compreensão e solução dos problemas detectados; e catarse, isto é, a incorporação na própria vida dos alunos dos elementos constitutivos do trabalho pedagógico. Dessa forma, é possível, à semelhança do que se deu com as pedagogias tradicional e nova, estruturar a metodologia da pedagogia histórico-crítica em cinco momentos.

No livro *Escola e democracia* (SAVIANI, 2007, p. 70-73) apresento os cinco momentos do método histórico-crítico simetricamente aos cinco passos correspondentes aos esquemas propostos por Herbart (pedagogia tradicional) e Dewey (pedagogia nova). Creio ser útil reapresentá-los aqui para facilitar aos leitores a compreensão dessa nova proposta pedagógica.

O ponto de partida metodológico da pedagogia histórico-crítica não é a *preparação* dos alunos, cuja iniciativa é do professor (pedagogia tradicional), nem a *atividade*, que é de iniciativa dos alunos (pedagogia nova), mas é a *prática social* (primeiro momento), que é comum a professores e alunos. Essa prática comum, porém, é vivenciada diferentemente pelo professor e pelos alunos. Enquanto o professor tem uma visão sintética da prática social, ainda que na forma de síntese precária, a compreensão dos alunos manifesta-se na forma sincrética.

O segundo momento não é a *apresentação* de novos conhecimentos por parte

do professor (pedagogia tradicional), nem o *problema* como um obstáculo que interrompe a atividade dos alunos (pedagogia nova), mas é a *problematização*, isto é, o ato de detectar as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e como a educação poderá encaminhar as devidas soluções.

Em decorrência, o terceiro momento não se identifica com a *assimilação* de conteúdos transmitidos pelo professor por comparação com conhecimentos anteriores (pedagogia tradicional), nem com a coleta de *dados* (pedagogia nova), mas se trata, nesse momento, da *instrumentação*, entendida como a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social.

Estando de posse dos instrumentos teóricos e práticos é chegada a hora da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu. Portanto, o quarto momento não coincide com a *generalização* (pedagogia tradicional) nem com a *hipótese* (pedagogia nova). Chamei esse quarto momento de *catarse*, entendida na acepção gramsciana de “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (GRAMSCI, 1978, p. 53). Este é, pois, o ponto culminante do processo pedagógico, quando ocorre a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social.

Chega-se, por fim, ao último momento, que não consiste na *aplicação* dos conhecimentos assimilados (pedagogia tradicional) nem na *experimentação* como teste da hipótese (pedagogia nova). O quinto momento, isto é, o ponto de chegada é a própria *prática social*, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos. Nesse momento, ao mesmo tempo em que os alunos ascendem ao nível sintético em que já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna cada vez mais orgânica.

Pode-se concluir, então, que, pela mediação do trabalho pedagógico, a compreensão e a vivência da prática social passam por uma alteração qualitativa, o que nos permite observar que a prática social do ponto de partida (primeiro momento) em confronto com a prática social do ponto de chegada (quinto momento) é e não é a mesma. É a mesma porque é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica. E uma vez que somos, enquanto agentes sociais, elementos

objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente.

Acredita-se que a orientação metodológica posta em movimento pela pedagogia histórico-crítica, tal como se acabou de mostrar, recupera a unidade da atividade educativa no interior da prática social articulando seus aspectos teóricos e práticos que se sistematizam na pedagogia concebida ao mesmo tempo como teoria e prática da educação. Supera-se, assim, o dilema próprio das duas grandes tendências pedagógicas contemporâneas.

REFERÊNCIAS

DEWEY, J. *Democracia e Educação*. Introdução à filosofia da educação. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história* 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LOBROT, M. *La pédagogie institutionnelle*. Paris: Gauthier-Villars, 1965.

MARX, K. *O capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

OURY, F.; VASQUEZ, A. *Vers une pédagogie institutionnelle*. Paris: Maspero, 1967.

OURY, F.; VASQUEZ, A. *Da classe cooperativa à pedagogia institucional*. Lisboa: Editorial Estampa, 1977. Biblioteca de Ciências Pedagógicas. 5 v.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. rev. e aum. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 39. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas: Autores Associados, 2008.

SNYDERS, G. *Para onde vão as pedagogias não diretivas?* 2. ed. Lisboa: Moraes, 1978.

SUCHODOLSKI, B. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: pedagogia da essência e pedagogia da existência*. 2. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

VALDEMARIN, V. T. Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino. In: SAVIANI, D. et al. (org.). *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004.

1 Conferência para a Rede Municipal de Paranavaí, em 13 de abril de 2012.

2 A partir deste ponto e nos próximos seis parágrafos, retomo o texto contido no livro *A pedagogia no Brasil* (SAVIANI, 2008, p. 81-83).

3 Daqui até o final, retomo, com pequenos ajustes, o conteúdo dos capítulos IX e X do livro *A pedagogia no Brasil* (SAVIANI, 2008, p. 119-132).

SUPERVISÃO EDUCACIONAL E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL¹

O tema desta mesa-redonda está enunciado na forma de uma interrogação: “Qual supervisão para uma escola e uma sociedade humanizadoras e includentes?”

Preliminarmente, é interessante observar que a indagação diz respeito à supervisão, ou seja, pergunta-se qual supervisão seria consentânea com uma escola e uma sociedade pautadas pela humanização e inclusão dos indivíduos que as integram. Isso sugere a suposição de que estamos diante de uma escola e de uma sociedade humanizadoras e includentes, as quais estariam demandando um tipo determinado de supervisão educacional que nos caberia, conseqüentemente, identificar e implementar.

No entanto, talvez devêssemos inverter o foco da indagação fazendo-o incidir sobre a escola e a sociedade. A pergunta, então, seria: Qual escola e qual sociedade são capazes de assegurar uma educação e, conseqüentemente, uma supervisão educacional humanizadora e includente?

Como espero evidenciar ao longo dessa minha exposição, o tipo de sociedade em que nos encontramos é inerentemente excludente, portanto intrinsecamente incapaz de assegurar a humanização e inclusão de seus membros. Daí a pertinência da inversão do foco indagativo. Dado o caráter excludente desta sociedade, cumpre indagar sobre que tipo de sociedade poderia assegurar a inclusão.

Ocorre-me, porém, que provavelmente a intenção dos organizadores desse evento, ao enunciar o tema desta mesa na forma de uma pergunta que interpela a própria supervisão, foi a de centrar o foco da análise sobre o papel da supervisão educacional na transformação dessa sociedade, tendo em vista chegarmos a uma sociedade e a uma escola efetivamente humanizadoras e includentes. Eis por que

denominei essa minha despretensiosa fala como “Supervisão educacional e transformação social”.

Para tratar desse tema será conveniente começar por esclarecer, ou melhor, por recordar porque, evidentemente, vocês, como supervisores, sabem muito bem aquilo que pretendo dizer. Será conveniente recordar em que consiste a função supervisora e as condições de sua conversão numa profissão determinada. Tratei dessa questão em outro trabalho denominado “A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia” (SAVIANI, 1999).

1. SUPERVISÃO EDUCACIONAL: FUNÇÃO, IDEIA E PROFISSÃO

Nesse trabalho parti da constatação de que a *função* supervisora acompanha, de forma implícita, a ação educativa desde suas origens. Com o desenvolvimento histórico-social, à medida que a função supervisora vai se explicitando esboça-se no espírito a *ideia* de supervisão como representação mental da função supervisora. Nesse processo, abre-se a possibilidade para se colocar, bem mais à frente, a questão da ação supervisora como *profissão* entendida como uma especialidade que implica determinadas qualificações que exigem formação específica.

Eis como a supervisão educacional passa do estágio de simples *função* que não se reconhece como tal para a condição de uma *profissão* pela mediação da *ideia* de supervisão; pois, para que uma função seja organizada como profissão, é preciso que ela seja destacada do âmbito em que opera e isso implica um processo de abstração no qual a ideia é construída. Nesse processo, a função é definida, identificando-se o que é próprio dela e o que a distingue das demais, especificando-se seus atributos. Chegado a esse estágio, se se trata de uma função que, além dos requisitos teóricos apontados, se impõe como uma tarefa que, na divisão técnica e social do trabalho, requer agentes especializados. Ela tenderá, então, a ser organizada com o *status* de *profissão*.

Seguindo o roteiro indicado procedi, no texto citado, à análise da supervisão educacional abordando a função supervisora, a ideia de supervisão e a profissão do supervisor. No primeiro momento, compreendendo a supervisão como a “ação de velar sobre alguma coisa ou sobre alguém a fim de assegurar a

regularidade de seu funcionamento ou de seu comportamento” (FOULQUIÉ, 1971, p. 452), mostro como, já nas comunidades primitivas, se fazia presente a função supervisora. Nesse tipo de sociedade, sendo a ação educativa exercida pelo ambiente, os adultos educavam de forma indireta, por meio de uma vigilância discreta, protegendo e orientando as crianças pelo exemplo e, eventualmente, por palavras, ajudando-as em suas dificuldades. Ora, esse tipo de ação coincide com a função supervisora uma vez que, de acordo com Kieffer, “a supervisão deve aparecer aos olhos dos alunos como uma simples ajuda às suas fraquezas” (apud FOULQUIÉ, 1971, p. 452).

Diferentemente dessa forma de manifestação da função supervisora, no período correspondente às épocas antiga e medieval a ação supervisora vai assumir a forma de controle, de conformação, de fiscalização e, mesmo, de coerção expressa nas punições e castigos físicos. Com certeza a forma paradigmática dessa expressão da função supervisora pode ser encontrada na figura do pedagogo tal como se configurou na Grécia. Etimologicamente significando aquele que conduz a criança ao local de aprendizagem, o pedagogo tinha a função de estar constantemente junto às crianças, tomando conta delas, vigiando, controlando, vale dizer, *supervisionando*, todos os seus atos.

Com o processo de institucionalização generalizada da educação a partir do advento da sociedade burguesa, capitalista, na qual a escola se tornou a forma principal e dominante de educação, já vai se esboçar a ideia de supervisão educacional, como se pode constatar na organização da educação pública desde sua manifestação, ainda religiosa, nos séculos XVI e XVII com as propostas de Lutero, Calvino e Melanchthon, com a teorização de Comenius, com os jesuítas e os lassalistas passando, nos séculos XVIII e XIX às propostas de organização de sistemas estatais e nacionais, de orientação laica, até as amplas redes escolares instituídas no século XX.

No Brasil podemos identificar esse fenômeno no *Ratio Studiorum* promulgado em 1599 que previa, além do reitor, a figura do prefeito de estudos, o qual encarnava a ideia de supervisão, já que aí a função supervisora se destacava das demais funções educativas e era representada na mente como uma tarefa específica para a qual foi destinado um agente, também específico, denominado *prefeito de estudos*.

Nos períodos subsequentes à fase jesuítica da educação brasileira vamos encontrar, tanto nas reformas pombalinas como nas iniciativas educacionais do Império e da Primeira República, a ideia de supervisão sendo traduzida nas figuras do diretor geral e dos comissários ou diretores de estudos, inspetores de

ensino, conselhos de instrução pública, inspetorias, secretarias, delegacias de educação operadas por agentes específicos.

E foi somente a partir da década de 1920 que detectamos no Brasil o surgimento dos “profissionais da educação” ou “técnicos em escolarização” (NAGLE, 1974, p. 102), cujo elemento propulsor foi a Associação Brasileira de Educação (ABE), criada em 1924. Esse empenho em dar tratamento profissional aos agentes da educação teve sua expressão legal no Decreto-Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939 que deu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia, tomada como modelo a ser seguido em todo o país. Por esse dispositivo legal a Faculdade de Filosofia foi estruturada em quatro seções: filosofia, ciências, letras e pedagogia, acrescentando-se a seção especial de didática. Esse foi o modelo seguido pelas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras que assumiram a tarefa de formar os professores das diferentes disciplinas das escolas secundárias, cabendo ao curso de pedagogia a incumbência de formar professores das disciplinas específicas do curso normal e os “técnicos de educação”.

Cabe observar, porém, que essa expressão, “técnicos de educação”, no âmbito do Decreto-Lei de 1939 tinha um sentido genérico, ou seja, os cursos de pedagogia formavam pedagogos; eram estes os especialistas em educação. Assim, o significado de “técnico de educação” coincidia com o “pedagogo generalista”, situação que se manteve até o final da década de 1960 quando, em 1969, foi aprovado o Parecer n. 252 do Conselho Federal de Educação. Por esse parecer o curso de pedagogia foi organizado na forma de habilitações tendo em vista a formação dos técnicos ou especialistas em educação. Foram, então, previstas quatro habilitações centradas nas áreas técnicas, individualizadas por função: administração, inspeção, supervisão e orientação. Além disso, o magistério das disciplinas pedagógicas integrantes do currículo das escolas normais foi previsto como uma habilitação passível de ser cursada concomitantemente com uma da área técnica.

Com o referido parecer abriu-se caminho para a profissionalização do supervisor educacional. Estavam, com efeito, preenchidos dois requisitos básicos para se constituir uma atividade com o *status* de profissão: a necessidade social, isto é, um mercado de trabalho permanente e representado, no caso, por uma burocracia estatal de grande porte gerindo uma ampla rede de escolas; e a especificação das características da profissão, ordenadas em torno de um mecanismo, também permanente, de preparo dos novos profissionais, o que se traduziu no curso de pedagogia reaparelhado para formar, entre os vários especialistas, o supervisor educacional.

Há, porém, outro e fundamental requisito, pressuposto dos dois anteriormente mencionados, para que se possa caracterizar uma atividade como profissão. Trata-se da identidade própria, isto é, um conjunto de características exclusivas dela e que a distinguem das demais atividades profissionais. Esse requisito foi e continua sendo objeto de controvérsia. Um dos aspectos dessa controvérsia diz respeito aos questionamentos à estrutura do curso de pedagogia decorrente do Parecer 252/69, visando desmascarar a pretensa neutralidade com que se procurava justificar o caráter eminentemente técnico da educação e, *a fortiori*, das habilitações pedagógicas assim como da atuação dos especialistas em detrimento de sua dimensão política.

2. O SUPERVISOR COMO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO: AGENTE TÉCNICO OU AGENTE POLÍTICO?

Mas o que se quer dizer quando se fala na dimensão política da atuação dos especialistas em educação?

Dizer que a educação é um ato político significa dizer que a educação não está divorciada das características da sociedade: ao contrário, ela é determinada pelas características básicas da sociedade na qual está inserida. Assim, quando a sociedade é dividida em classes cujos interesses são antagônicos, a educação serve a interesses de uma ou de outra das classes fundamentais. É nesse quadro que cabe interpretar a crise da sociedade e, em seu âmbito, a crise da educação.

Do ponto de vista dos interesses dominantes, a crise é vista como um fenômeno de conjuntura, como um desvio que cabe ser contornado. Do ponto de vista dos interesses dos dominados, a crise é vista como uma manifestação das contradições da estrutura. Vejamos, então, como é que se configura a correlação de forças nesse contexto. Dado que os interesses dominantes apontam para a direção da conservação da forma social existente, tais interesses caminham no sentido de evitar que as contradições da estrutura venham à tona. Assim, poderíamos dizer que os interesses da classe dominante caminham contra a história, quer dizer, coincidem com a tendência de frear o processo histórico, processo este que se configura pelas transformações em nível conjuntural, as quais, à medida que vão se aprofundando, se transformam em fatores geradores da nova estrutura.

Inversamente, a perspectiva dos interesses dominados aponta para o sentido da aceleração do processo histórico, de se “empurrar” o processo histórico. Por que isso? Porque não interessa às camadas dominadas a manutenção da estrutura, mas sua transformação; interessa construir um tipo de sociedade que os liberte da situação de dominação. Assim sendo, na perspectiva da classe dominada, a crise de conjuntura é vista como manifestação das contradições da estrutura e, portanto, sua ação não vai na direção de interpretar a referida crise como acidente que não só pode como deve ser contornado, mas vai na direção de explorar os elementos de conjuntura no sentido de que eles possam vir a alterar a própria estrutura. Consequentemente, os elementos de conjuntura são vistos como instrumentos para se trazer à tona, para pôr em evidência as contradições de estrutura e, nesse sentido, mudar a correlação de forças visando à transformação da própria sociedade.

É nesse quadro que o supervisor educacional se situa. E o supervisor tanto pode desempenhar o papel de contornar acidentes da estrutura, de impedir que as contradições estruturais venham à tona, de segurar a marcha da história, de consolidar o *status quo*, quanto pode desempenhar o papel inverso de, a partir dos elementos de conjuntura, explicitar as contradições da estrutura, acelerar a marcha da história, contribuindo, assim, para a transformação estrutural da sociedade.

Eis aí o sentido da afirmação “a educação é sempre um ato político”, ou seja, ela está sempre posicionada no âmbito da correlação de forças da sociedade em que se insere e, portanto, está sempre servindo às forças que lutam para perpetuar *ou* transformar a sociedade.

Claro que a educação, além da função especificamente política, desempenha também uma função técnica. Essas duas funções são distintas, mas inseparáveis, o que significa dizer que a função técnica da educação é sempre subsumida pela função política. Isso significa que a educação, ainda que seja interpretada como uma tarefa meramente técnica, não deixa de cumprir uma função política. Aliás, limitá-la à função técnica é uma forma eficiente de colocá-la a serviço dos interesses dominantes. Assim, é só por ingenuidade que se poderia acreditar no caráter apolítico da educação. A superação dessa ingenuidade ocorre com a tomada de consciência dos limites que a situação objetiva impõe às tarefas que são desempenhadas e o processo de desenvolvimento da consciência crítica passa, inicialmente, pela destruição da ilusão de poder. Tal processo, via de regra, é acompanhado de um sentimento de frustração, de uma espécie de desespero; mas essa frustração não faz muito sentido. Ela só faria sentido se se estivesse

perdendo um poder *de fato* e o que se está perdendo é a *ilusão* de poder. Então, não há perda alguma. Mais do que isso: ao perder a ilusão de poder é que se ganha condições de se ter um poder efetivo. Um poder limitado, é certo, mas um poder real; não um poder ilimitado, porém ilusório.

Ora, a história do pensamento humano, a história do conhecimento, a história da humanidade não é outra coisa senão isso. O que a humanidade faz para que seja elevada ao nível da ciência? Ela supera a visão mágica do mundo. Na visão mágica, o homem acredita dominar os fatos por um poder intrínseco, por um poder pessoal, e, mais do que isso, à medida que essa visão mágica comporta o controle da realidade por forças superiores, a visão mágica pressupõe uma aliança dos homens com os poderes superiores. Daí por que a visão mágica do mundo supõe sempre um culto às forças superiores, às forças da natureza. Assim, por exemplo, à maneira dos povos agricultores, que não dominavam ainda as leis do desenvolvimento da natureza, proteger-se das intempéries do tempo era cultuar como deuses as forças da natureza: o trovão, o raio, a chuva etc. Esse culto, por sua vez, era a forma pela qual se procurava atrair o beneplácito dessas forças e, com isso, ter a garantia de que as colheitas não seriam prejudicadas pela ação negativa das referidas forças naturais.

No entanto, a partir do momento em que se começa a descobrir as leis que regem a natureza, o que ocorre? Desfazem-se esses poderes e ganha-se consciência dos limites. Com efeito, as leis da natureza vigoram sobre a natureza em seu conjunto, portanto sobre o homem também. Quando o homem descobre, por exemplo, a lei da gravitação universal (“matéria atrai matéria na razão direta das massas e inversa do quadrado das distâncias”), vê que ela vale para toda a natureza e, logo, para ele também. Isso corresponde a um limite (por exemplo, sob o jugo dessa lei que lhe é impossível derrogar, o homem não pode voar); entretanto é sobre esse limite que se funda um poder real. Com efeito, foi justamente a partir do conhecimento dessa lei que o homem descobriu também as leis da aerodinâmica e construiu o aeroplano, o qual não derroga a lei da gravitação universal. Simplesmente é uma forma de controlá-la e submetê-la aos desígnios humanos. Consequentemente, em relação à frustração, quando associada ao processo de assunção da consciência crítica, eu a interpreto da seguinte maneira: trata-se da consciência dos limites, a consciência dos limites objetivos. Mas essa consciência dos limites objetivos é condição necessária para se agir sobre o objeto, sobre a realidade concreta.

Desse modo, para que o supervisor ascenda de uma postura ingênua a uma postura crítica é necessário que ele tome consciência dos condicionantes

objetivos de sua ação. Ora, a compreensão dos condicionantes objetivos da ação do supervisor passa, necessariamente, pelo exame do contexto em que ele se insere.

3. A SITUAÇÃO ATUAL: UMA SOCIEDADE DESUMANIZADORA E EXCLUDENTE

A crise da sociedade capitalista que eclodiu na década de 1970 conduziu à reestruturação dos processos produtivos, revolucionando a base técnica da produção e conduzindo à substituição do fordismo pelo toyotismo. O modelo fordista – que se apoiava na instalação de grandes fábricas operando com tecnologia pesada de base fixa e incorporando os métodos tayloristas de racionalização do trabalho – supunha a estabilidade no emprego e visava à produção em série de objetos standardizados, em larga escala, acumulando grandes estoques dirigidos ao consumo de massa. Diversamente, o modelo toyotista se apoia em tecnologia leve, de base microeletrônica flexível, e opera com trabalhadores polivalentes, visando à produção de objetos diversificados, em pequena escala, para atender à demanda de nichos específicos do mercado, incorporando métodos como o “just in time”. Estes, por sua vez, dispensam a formação de estoques e requerem trabalhadores que, em lugar da estabilidade no emprego, disputem diariamente cada posição conquistada, vistam a camisa da empresa e elevem constantemente sua produtividade.

Nessas novas condições reforçou-se a importância da educação escolar na formação desses trabalhadores que, pela exigência da flexibilidade, deveriam ter um preparo polivalente apoiado no domínio de conceitos gerais, abstratos, de modo especial aqueles de ordem matemática. Manteve-se, pois, a crença na contribuição da educação para o processo econômico-produtivo, marca distintiva da “teoria do capital humano”, mas seu significado foi substantivamente alterado.

Na verdade, essa teoria surgiu no período dominado pela economia keynesiana e pela política do Estado do Bem-Estar que, na chamada era de ouro do capitalismo, preconizavam o pleno emprego. Assim, a versão originária da teoria do capital humano entendia a educação como tendo por função preparar as pessoas para atuar num mercado em expansão que exigia força de trabalho

educada. À escola cabia formar a mão de obra que progressivamente seria incorporada pelo mercado, tendo em vista assegurar a competitividade das empresas e o incremento da riqueza social e da renda individual.

No entanto, após a crise da década de 1970 a importância da escola para o processo econômico-produtivo foi mantida, mas a teoria do capital humano assumiu um novo sentido. O significado anterior estava pautado numa lógica econômica centrada em demandas coletivas, tais como o crescimento econômico do país, a riqueza social, a competitividade das empresas e o incremento dos rendimentos dos trabalhadores. O significado que veio a prevalecer na década de 1990 deriva de uma lógica voltada para a satisfação de interesses privados, “guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho” (GENTILI, 2002, p. 51).

Nesse novo contexto, não se trata mais da iniciativa do Estado e das instâncias de planejamento visando assegurar, nas escolas, a preparação da mão de obra para ocupar postos de trabalho definidos num mercado que se expandia em direção ao pleno emprego. Agora é o indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escolha visando adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho e o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do status de empregabilidade. Ou seja, postula-se que quanto mais cursos cada um fizer, mais ele se tornará empregável, mas nada garante que ele será empregado. Daí o fenômeno que tem se manifestado com a existência de doutores desempregados já que, mesmo pessoas que atingiram o máximo nível acadêmico representado pelo doutorado têm dificuldade de obter emprego. De fato, portanto, o estímulo a que sejam feitos mais e mais cursos não se dirige propriamente à obtenção de emprego, mas ao acirramento da competição entre os trabalhadores que terão de disputar os limitados empregos disponíveis, jamais suficientes para absorver todos os postulantes. Com efeito, na ordem econômica atual não há lugar para todos. Ela é, pois, inerentemente excludente. E o sentido do acirramento da competitividade reside no aumento da produtividade que outra coisa não é senão a maximização do lucro pelo aumento da extração da mais-valia, isto é, a parte do trabalho não pago que se incorpora ao capital fazendo crescer sua magnitude. Emerge, então, a “pedagogia da exclusão” para ensinar aos trabalhadores que deverão se matricular em sucessivos cursos para ampliar seu grau de empregabilidade acionando, ainda, a ideologia do empreendedorismo e acenando com o trabalho voluntário, terceirizado ou por conta própria. E,

falhando todas essas possibilidades, subsiste a derradeira lição da “pedagogia da exclusão”: a introjeção de que o fracasso se deve a ele próprio que passa a sentir-se portador de limitações incontornáveis. Transfere-se, assim, para os próprios trabalhadores, a responsabilidade pela sua situação de excluídos do mercado de trabalho.

Em suma, a sociedade atual em que vivemos, sendo intrinsecamente excludente, é, também, necessariamente desumanizadora. A atividade educativa e, conseqüentemente, a ação do supervisor educacional que se pretenda humanizadora e includente deverá se mobilizar na direção da superação da ordem existente tendo em vista a construção de uma nova sociedade.

CONCLUSÃO: UMA NOVA SUPERVISÃO PARA UMA NOVA ESCOLA E UMA NOVA SOCIEDADE HUMANIZADORAS E INCLUDENTES

Para encaminhar a ação supervisora na direção da construção de uma nova forma social, é mister rever a formação do supervisor e também o tipo de trabalho pedagógico que lhe cabe desenvolver.

Sabemos que na estrutura atual a formação do supervisor é feita nos cursos de pedagogia. Na conclusão do livro *A pedagogia no Brasil: história e teoria* (SAVIANI, 2008, p. 149-161), sugeri uma nova perspectiva para a organização do curso de pedagogia. Partindo da problematização efetuada por Gramsci (1968, p. 134-136; 1975, p. 1544-1546) sobre a centralidade que tinha a cultura greco-romana na escola tradicional, cujo êxito decorria do fato de que o ideal humanista estava presente em toda a sociedade sendo “um elemento essencial da vida e da cultura nacionais” (GRAMSCI apud SAVIANI, 2008, p. 150); e considerando que, com o deslocamento da cultura greco-romana da posição central que ocupava na vida e cultura nacionais a escola tradicional entrou em crise, passei a pensar qual seria a nova matéria que viria a ocupar, na nova escola, o lugar antes ocupado pelas línguas e literaturas latina e grega. Cheguei, então, à conclusão de que a História seria exatamente essa matéria que se constituiria no centro da escola do nosso tempo: uma escola unitária porque tomaria a própria história humana como o caminho comum para formar pessoas plenamente desenvolvidas.

Ora, se a História é erigida em princípio educativo da escola do nosso tempo, evidentemente é ela também que deve presidir à organização do curso de pedagogia. Pelo caminho da história, os vários elementos que, na atualidade, são considerados como necessários à formação do educador serão contemplados no seu nascimento e desenvolvimento, explicitando-se as condições e as razões que conduziram ao entendimento de sua necessidade para a formação do educador. Com esse desenho curricular as disciplinas do currículo de Pedagogia ligadas à filosofia, história, sociologia, psicologia, estatística, política e gestão escolar, assim como à didática, à educação infantil e às várias metodologias das matérias do ensino fundamental etc., deixariam de ser estudadas como algo estático e esquemático, tornando-se algo vivo, em íntima articulação com a história da escola, isto é, do próprio objeto de que se ocupam. Penso que essa ideia é rica de desdobramentos que podem ser explorados pelo conjunto do corpo docente do curso de pedagogia no desenvolvimento do trabalho pedagógico junto aos alunos, semana a semana, mês a mês, ano a ano. Assim procedendo, penso que seria possível efetivar o resgate da longa e rica trajetória histórica da pedagogia. Esta emergirá como um corpo consistente de conhecimentos que, constituindo-se historicamente, se revelará capaz de articular num conjunto coerente as várias abordagens sobre a educação, tomando como ponto de partida e ponto de chegada a própria prática educativa. De um curso assim estruturado espera-se a formação de pedagogos com uma aguda consciência da realidade onde vão atuar, com uma adequada fundamentação teórica que lhes permitirá uma ação coerente e com uma satisfatória instrumentação técnica que lhes possibilitará uma ação eficaz.

Tomando a história como eixo da organização dos conteúdos curriculares e a escola como locus privilegiado para o conhecimento do modo como se realiza o trabalho educativo, será possível articular, num processo unificado, a formação dos novos pedagogos em suas várias modalidades. Por esse caminho, poder-se-á atingir, ao mesmo tempo e no mesmo processo, os cinco objetivos previstos na Resolução que fixou as novas diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: a formação para o exercício da docência (1) na educação infantil, (2) nos anos iniciais do ensino fundamental, (3) nos cursos de ensino médio na modalidade Normal, (4) em cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar, (5) em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos e não apenas isso. Também a formação para as atividades de gestão e, portanto, o preparo inicial dos especialistas referidos no artigo 64 da LDB poderá ser contemplado nesse mesmo projeto. Isso porque, ao centrar o foco do

processo formativo na unidade escolar, aquilo de que se trata é capacitar o futuro pedagogo ao pleno domínio do funcionamento da escola. Assim, uma escola viva, funcionando em plenitude, implica um processo de gestão que garante a presença de professores exercendo a docência de disciplinas articuladas numa estrutura curricular, em ação coordenada, supervisionada e avaliada à luz dos objetivos que se busca atingir. Ora, um aluno que é preparado para o exercício da docência – assimilando os conhecimentos elementares que integram o currículo escolar, estudando a forma como esses conhecimentos são dosados, sequenciados e coordenados ao longo do percurso das séries escolares, compreendendo o caráter integral do desenvolvimento da personalidade de cada aluno no processo de aprendizagem e apreendendo o modo como as ações são planejadas e administradas –, estará sendo capacitado, ao mesmo tempo, para assumir a docência, coordenar, supervisionar a prática pedagógica, orientar o desenvolvimento dos alunos e planejar e administrar a escola. É claro que, sobre a base dessa formação inicial, estudos de aprofundamento, aperfeiçoamento e especialização em nível de pós-graduação devem ser realizados para que as referidas funções no âmbito dos sistemas de ensino sejam exercidas de modo especial.

Espera-se que o supervisor educacional formado segundo essa nova organização do curso de pedagogia esteja capacitado para exercer a ação supervisora priorizando a organização da escola com currículos consistentes e que assegurem aos alunos a apropriação das objetivações humanas mais elevadas, representadas pelos conteúdos e métodos científicos, pelas reflexões filosóficas e pelas produções artísticas. Ao mesmo tempo, a ação supervisora estará atenta ao efetivo desenvolvimento desse currículo por parte do trabalho pedagógico realizado pelos professores nos diferentes níveis e modalidades de educação a cada dia, a cada semana, a cada mês e a cada período letivo.

Assim procedendo, os supervisores resistirão ao canto de sereia das pretensas “novas pedagogias”. Beneficiadas com uma avalanche de publicações e pela grande divulgação na mídia, essas “pseudopedagogias” não deixam de exercer razoável atrativo sobre os educadores. Com isso, a escola foi sendo esvaziada de sua função específica ligada ao domínio dos conhecimentos sistematizados. A descrença no saber científico e a procura por “soluções mágicas”, como reflexão sobre a prática, pedagogia das competências, relações prazerosas, pedagogia do afeto, multiculturalismo, transversalidade dos conhecimentos e fórmulas semelhantes, vêm ganhando as cabeças dos professores. Estabelece-se, assim, uma “cultura escolar”, para usar uma expressão que também se encontra em alta,

de desprestígio dos professores e dos alunos que querem trabalhar seriamente e de desvalorização da cultura elaborada. Nesse tipo de “cultura escolar” o utilitarismo e o imediatismo da cotidianidade prevalecem sobre o trabalho paciente e demorado de apropriação do patrimônio cultural da humanidade (SAVIANI, 2010, p. 449).

Contra essa tendência, cabe aos supervisores reafirmar resolutamente a função clássica da escola: viabilizar para o conjunto da população o acesso às formas elaboradas de cultura, de vez que é esta a condição necessária ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, isto é, especificamente humanas. Eis como a supervisão, posicionando-se na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, estará contribuindo para a transformação da sociedade em que vivemos atualmente.

REFERÊNCIAS

FOULQUIÉ, P. *Dictionnaire de la langue pédagogique*. Paris: PUF, 1971.

GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados, 2002.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GRAMSCI, A. *Quaderni del carcere* (Edizione critica dell'Istituto Gramsci a cura di Valentino Gerratana). Torino: Einaudi, 1975. 4 v.

NAGLE, J. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.

SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, N. S. C. (org.). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade*. São Paulo: Cortez, 1999.

SAVIANI, D. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

1 Exposição na mesa de debate “Qual supervisão para uma escola e uma sociedade humanizadoras e includentes?” (In: ENCONTRO ESTADUAL DE SUPERVISORES DO MAGISTÉRIO, 26., 2012, Barra Bonita, APASE. 15-18 maio 2012).

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E CORPOREIDADE: SUBSÍDIOS PARA UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICA HISTÓRICO-CRÍTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA¹

A educação física normalmente é entendida como algo ligado às atividades corporais. Estas, por sua vez, são geralmente subsumidas no conceito de movimento. Assim, educação física evoca, de hábito, a movimentação do corpo. Daí porque seu conteúdo engloba, via de regra, atividades como jogos, esportes, a dança, a ginástica.

No entanto, será que a essa ideia do corpo em movimento se reduz o conceito de educação física? Será que a pedagogia histórico-crítica tem algo a dizer sobre essa questão? Para encaminhar a resposta a esse problema começemos por indicar, em suas linhas básicas, em que consiste a pedagogia histórico-crítica.

1. CONCEPÇÃO DE MUNDO, DE HOMEM E DE SOCIEDADE NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Como sabemos, a atividade educativa pressupõe sempre, implícita ou explicitamente, uma determinada concepção de mundo, de homem, de sociedade e, conseqüentemente, de educação. Esta última, quando assume o caráter de uma teoria que orienta de forma intencional a prática educativa, se chama pedagogia. Assim, as pedagogias se diferenciam, num primeiro nível que se situa no âmbito dos pressupostos, pela concepção de mundo, de homem e de

sociedade.

A concepção de mundo, de homem e de sociedade que está na base da pedagogia histórico-crítica parte da constatação do homem como um ser corporal que se produz materialmente ao produzir seus meios de existência.

É, pois, na existência efetiva dos homens, nas contradições de seu movimento real e não numa essência externa a essa existência, que se descobre o que o homem é: “tal e como os indivíduos manifestam sua vida, assim são. O que são coincide, por conseguinte, com sua produção, tanto com *o que* produzem como com o modo *como* produzem” (MARX; ENGELS, 1974, p. 19).

Conforme essa concepção o homem é definido a partir de fatos reais, da produção e das relações sociais que ela engendra:

As premissas de que partimos não têm nada de arbitrário, não são nenhuma classe de dogmas, mas premissas reais, das quais só se pode abstrair na imaginação. São indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas que encontraram já prontas como as engendradas por sua própria ação. Estas premissas podem ser comprovadas, conseqüentemente, pela via puramente empírica [MARX; ENGELS, 1974, p.19].

E o texto prossegue frisando que

a primeira premissa de toda história humana é, naturalmente, a existência de indivíduos humanos vivos. O primeiro estado de fato comprovável é, portanto, a organização corpórea destes indivíduos e, como consequência disso, seu comportamento diante do resto da natureza [MARX; ENGELS, 1974, p.19].

É nesse contexto da prática material, da atividade física, que cabe compreender a diferença entre os homens e os outros animais:

Podemos distinguir o homem dos animais pela consciência, pela religião ou por qualquer coisa que se queira. Porém, o homem se diferencia propriamente dos animais a partir do momento em que começa a *produzir* seus meios de vida, passo este que se encontra condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material [MARX; ENGELS, 1974, p.19, *itálico no original*].

Na mesma direção segue Gramsci quando formula a pergunta: que coisa é o homem? Na busca por resposta ele começa pelo entendimento comum e corrente que reporta o homem ao indivíduo, para observar que, na verdade, não nos interessa saber o que cada indivíduo, isto é, cada homem singular é, em cada momento singular. Quando pensamos na questão “o que é o homem”, de fato estamos interessados em saber em que o homem pode se tornar, o que o homem pode vir a ser. Em suma, queremos saber se o homem pode dominar seu destino, fazer-se a si mesmo, criar sua própria vida. Portanto, “o homem é um processo e

precisamente é o processo de seus atos” (GRAMSCI, 1975, p. 1344).

O autor, em seguida, mostra a insuficiência da concepção religiosa de homem para concluir que é preciso reformar o conceito de homem, ou seja, “é necessário conceber o homem como uma série de relações ativas (um processo) no qual se a individualidade tem a máxima importância, não é, porém, o único elemento a considerar” (GRAMSCI, 1975, p. 1345). E prossegue afirmando que “a humanidade que se reflete em cada individualidade é composta de diversos elementos: 1) o indivíduo; 2) os outros homens; 3) a natureza” (p. 1345).

O indivíduo entra em relação com os outros homens não ocasionalmente, mecanicamente, mas organicamente, por meio de organismos de diferentes tipos, e entra em relação com a natureza não simplesmente pelo fato de ser ele próprio natureza, mas ativamente por meio do trabalho e da técnica. Enfim, para Gramsci o homem é o conjunto das relações sociais, relações essas que implicam ao mesmo tempo a “sociedade das coisas”, isto é, o grau de domínio da natureza pelo homem (Marx diria o grau de desenvolvimento das forças produtivas) e a “sociedade dos homens”, ou seja, o grau de organização social desenvolvido pela humanidade numa determinada etapa histórica.

Em síntese, a definição do homem como o conjunto das relações sociais indica que o indivíduo se põe como um sujeito histórico e social. Isso significa que “o indivíduo só pode se tornar um homem se assimilar e incorporar à sua própria vida, à sua própria atividade, as forças, formas de comportamento e ideias que foram criadas pelos indivíduos que o precederam e que vivem ao seu redor” (MARKUS, 1974, p.88). Assim, o indivíduo só pode se constituir como homem e, nessa condição, como sujeito de seus próprios atos, nas relações cotidianas com os outros homens. Eis por que em Marx a questão da subjetividade se manifesta como indissociável da intersubjetividade.

Vê-se que a concepção de mundo, de homem e de sociedade sobre a qual se funda a pedagogia histórico-crítica corresponde ao materialismo histórico, magistralmente sumariado por Marx no “Prefácio à Contribuição para a Crítica da Economia Política”, texto que é, sem dúvida, um primor de concisão e precisão. Por isso reproduzo, a seguir, o núcleo desse prefácio que já se consagrou como uma passagem antológica, transcrevendo trechos intercalados por comentários meus.

Na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e

política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral [MARX, 1973, p.28].

Aí está expresso o princípio básico da concepção do materialismo histórico-dialético relativo à determinação da vida material sobre a vida espiritual. Ainda que essa concepção possa chocar as mentes, digamos, mais delicadas que, sob a influência das ideias religiosas e das filosofias idealistas, defendem a primazia do espírito sobre a matéria, cabe observar que o referido princípio corresponde ao bom senso e está na base de toda concepção que se pretenda científica. Com efeito, a ciência é sempre materialista, pois não trabalha com hipóteses metafísicas. Além disso, o bom senso indica que, para se pensar, é preciso previamente ter garantida a existência física, material, o que foi expresso por Aristóteles naquela frase que os escolásticos traduziram para o latim como “*primum vivere, deinde philosophari*”, ou seja, “primeiro viver, depois filosofar”. Marx prossegue:

Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência. Em certo estágio de desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes ou, o que é a sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais se tinham movido até então. De formas de desenvolvimento das forças produtivas, estas relações transformam-se no seu entrave. Surge então uma época de revolução social [MARX, 1973, p. 29].

Aqui está o elemento chave que nos permite compreender o movimento que conduz à ruptura de determinado modo de produção e sua transformação em outro. Isso pode ser constatado com a ruptura do modo de produção feudal e o surgimento do modo de produção capitalista.

Hoje, essa contradição entre as relações de produção baseadas na apropriação privada dos meios de produção, que caracterizam a sociedade capitalista, e as forças produtivas que vêm sendo travadas coloca a exigência da superação desse modo de produção e sua substituição por outro, de nível superior. Daí, a questão do socialismo.

A transformação da base econômica altera, mais ou menos rapidamente, toda a imensa superestrutura. Ao considerar tais alterações é necessário sempre distinguir entre a alteração material – que se pode comprovar de maneira cientificamente rigorosa – das condições econômicas de produção, e as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em resumo, as formas ideológicas pelas quais os homens tomam consciência deste conflito, levando-o às últimas consequências [MARX, 1973, p. 29].

Destaco, aqui, as formas ideológicas como resumo da superestrutura, âmbito em que os homens tomam consciência dos conflitos (entre as forças produtivas e

as relações de produção) e levam-nos às últimas consequências. Daí, a importância de se prover as condições subjetivas para a transformação da sociedade; daí, a importância da educação como o âmbito que possibilita o desenvolvimento da consciência como compreensão da situação em que vivemos, esclarecendo sobre seus determinantes objetivos e as possibilidades de ação sobre eles.

Assim como não se julga um indivíduo pela ideia que ele faz de si próprio, não se poderá julgar uma tal época de transformação pela sua consciência de si; é preciso, pelo contrário, explicar esta consciência pelas contradições da vida material, pelo conflito que existe entre as forças produtivas sociais e as relações de produção [MARX, 1973, p. 29].

O conhecimento das contradições da vida material, expressas no conflito entre as forças produtivas sociais e as relações sociais de produção, implica, também, o trabalho educativo como elemento destinado a fazer amadurecer as condições subjetivas, sem o que, ainda que as condições objetivas estejam maduras, as transformações não poderão acontecer.

Uma organização social nunca desaparece antes que se desenvolvam todas as forças produtivas que ela é capaz de conter; nunca relações de produção novas e superiores se lhe substituem antes que as condições materiais de existência destas relações se produzam no próprio seio da velha sociedade. É por isso que a humanidade só levanta os problemas que é capaz de resolver e assim, numa observação atenta, descobrir-se-á que o próprio problema só surgiu quando as condições materiais para o resolver já existiam ou estavam, pelo menos, em vias de aparecer [MARX, 1973, p. 29].

Esse trecho chama a atenção para a necessidade do amadurecimento das condições objetivas: nunca relações novas serão estabelecidas sem que as condições materiais que lhes dão suporte sejam produzidas no próprio seio da velha sociedade, ou seja, nunca novas relações de produção se imporão sem que as forças produtivas tenham se desenvolvido no âmbito das velhas relações passando a exigir sua transformação.

A traços largos, os modos de produção asiático, antigo, feudal e burguês moderno podem ser qualificados como épocas progressivas da formação econômica da sociedade. As relações de produção burguesas são a última forma contraditória do processo de produção social, contraditória não no sentido de uma contradição individual, mas de uma contradição que nasce das condições de existência social dos indivíduos. No entanto, as forças produtivas que se desenvolvem no seio da sociedade burguesa, criam ao mesmo tempo as condições materiais para resolver esta contradição. Com esta organização social termina, assim, a pré-história da sociedade humana [MARX, 1973, p. 29].

Resumem-se, enfim, os modos básicos de produção que se manifestaram na história da humanidade. Ao considerar a forma atual como a última forma contraditória, acena-se com o surgimento da sociedade sem classes, a sociedade

comunista na qual começa a verdadeira história da humanidade. Por isso, a atual sociedade encerra a pré-história da sociedade humana.

2. CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA

Vimos no tópico anterior que o homem é um ser cuja essência não lhe é assegurada previamente, mas deve ser produzida por ele mesmo. Sendo assim, qual é a concepção de educação que deriva dessa concepção de homem?

Ora, se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas deve ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho. Isso significa que o homem não nasce homem, ele se forma homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. Tal fato significa que, originariamente, os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar, trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens se educavam e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie.

O entendimento do homem como síntese de relações sociais significa que os seres humanos, para se constituírem como tais, necessitam se apropriar das objetivações humanas produzidas ao longo da história por aqueles que os antecederam.

No livro *Pedagogia histórico-crítica*, ao tratar, no primeiro capítulo, da natureza e especificidade da educação, parti da concepção de homem apresentada no tópico anterior, lembrando que o processo de produção da existência humana implica, primeiramente, a garantia da sua subsistência material. Esta é a esfera do “trabalho material”. Entretanto, considerando que o

trabalho é uma atividade guiada por finalidades, no processo de produção o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação. Abre-se, então, a perspectiva de uma outra categoria de produção representada pela esfera do “trabalho não material”. Trata-se aqui da produção do saber.

Na caracterização dessa esfera da produção não material, Marx distingue duas modalidades: aquela em que as mercadorias produzidas podem circular no intervalo entre a produção e o consumo, citando como exemplos livros, quadros, “todos os produtos artísticos que se diferenciam do artista executante”; e aquela “em que o produto não é separável do ato de produção”, caso em que apresenta como exemplos a medicina e a educação, afirmando que “nas instituições de ensino, por exemplo, os docentes podem ser meros assalariados para o empresário da fábrica de conhecimentos” (MARX, 1978, p. 79).

É, pois, na segunda modalidade – “o produto não é separável do ato de produção” – que Marx situa explicitamente as atividades docentes desenvolvidas nas instituições de ensino e, nesse caso, diz ele: “o modo capitalista de produção só tem lugar de maneira limitada e, pela própria natureza da coisa, não se dá senão em algumas esferas” (MARX, 1978, p. 79).

De fato, a atividade educacional tem exatamente essa característica: o produto não é separado do ato de produção. A atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe ao mesmo tempo a presença do professor e a presença do aluno, ou seja, o ato de dar aulas é inseparável da produção desse ato e do consumo desse ato. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo: produzida pelo professor e consumida pelos alunos. Consequentemente, “pela própria natureza da coisa”, isto é, em razão da característica específica inerente ao ato pedagógico, o modo de produção capitalista não se dá, aí, senão em algumas esferas. De fato, em algumas esferas, de maneira limitada, ele pode ocorrer, como acontece, por exemplo, com os chamados “pacotes pedagógicos”: nesse caso uma aula pode ser produzida e convertida em pacote (cassete) que pode ser adquirido como mercadoria. Ocorre, então, a pergunta: essa tendência é generalizável? À luz das considerações anteriores, minha hipótese de resposta a essa questão é negativa. Tal tendência não pode se generalizar simplesmente porque entra em contradição com a natureza própria do fenômeno educativo. Em consequência, do ponto de vista pedagógico, ela não pode se dar senão de forma subordinada, periférica.

Podemos, pois, considerar como esclarecida a questão relativa à natureza da educação: trata-se de uma atividade que se situa na esfera da produção não material, naquela modalidade em que o produto não se separa do produtor.

Assim, a partir da compreensão da natureza da educação, podemos encaminhar a questão da especificidade da educação.

Por pertencer ao trabalho não material, a educação lida predominantemente com a questão do saber que, por sua vez, compreende elementos tais como ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades que, entretanto, não lhe interessam em si mesmos, como algo exterior ao homem. Por isso, no referido capítulo do livro *Pedagogia histórico-crítica* fiz as seguintes considerações:

Nessa forma, isto é, considerados em si mesmos, como algo exterior ao homem, esses elementos constituem o objeto de preocupação das chamadas ciências humanas, ou seja, daquilo que Dilthey denomina “ciências do espírito” por oposição às “ciências da natureza”. Diferentemente, do ponto de vista da educação, ou seja, da perspectiva da pedagogia entendida como ciência da educação, esses elementos interessam enquanto é necessário que os homens os assimilem, tendo em vista a constituição de algo como uma segunda natureza. Portanto, o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo [SAVIANI, 2012a, p. 12-13].

Eis aí em que consiste a especificidade da educação. Tal especificidade alcançou seu grau mais avançado ao se institucionalizar na forma escolar, que se tornou, na sociedade atual, a forma principal e dominante de educação, a partir da qual as demais formas são aferidas. Nessa condição, a escola veio a assumir no campo pedagógico papel equivalente ao assumido pelo capital na esfera econômica. Conforme assinalou Marx (1973, p. 236) “o capital é a força econômica da sociedade burguesa que tudo domina”. Dessa forma, o capital funciona como uma espécie de luz que, na sociedade burguesa, tudo ilumina. E Marx prossegue considerando que embora a renda da terra tenha precedido historicamente ao capital, não podemos compreender o capital pela renda da terra. Inversamente, não nos é possível compreender a renda imobiliária sem o capital. Mas “podemos compreender o capital sem a renda imobiliária” (MARX, 1973, p. 236). Eis aí o princípio metodológico enunciado por Marx (1973, p. 234) segundo o qual é a partir do mais desenvolvido que se pode compreender o menos desenvolvido e não o contrário.

Aplicando o raciocínio econômico desenvolvido por Marx podemos raciocinar pedagogicamente nos seguintes termos: embora as formas de

educação espontâneas e não institucionalizadas tenham precedido historicamente à forma escolar, na sociedade atual não podemos compreender a educação sem a escola (SAVIANI, 2012b, p. 131-132). Mas podemos compreender a escola sem recorrer ao conceito de educação. Com efeito, sempre que vem à baila o fenômeno da educação imediatamente nos vem à mente a imagem e a ideia da escola.

A partir desse entendimento pude afirmar que a escola existe para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia).

Desse modo, após esclarecer os aspectos ligados ao currículo, como o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola, assim como a forma de desenvolvimento do trabalho pedagógico, enunciei a seguinte conclusão: a compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não material, cujo produto não se separa do ato de produção, permite-nos situar a especificidade de educação – como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular – na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, por meio de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens.

A partir daí se abre também a perspectiva da especificidade dos estudos pedagógicos (ciência da educação) que, diferentemente das ciências da natureza (preocupadas com a identificação dos fenômenos naturais) e das ciências humanas (preocupadas com a identificação dos fenômenos culturais), preocupa-se com a identificação dos elementos naturais e culturais necessários à constituição da humanidade em cada ser humano e à descoberta das formas adequadas para se atingir esse objetivo.

3. A PROPOSTA DIDÁTICO-METODOLÓGICA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

O método de ensino da pedagogia histórico-crítica foi apresentado nas suas linhas básicas no capítulo terceiro do livro *Escola e democracia* (SAVIANI, 2008, p. 53-61). A seguir transcrevo os principais elementos:

A pedagogia histórico-crítica busca converter-se, articulando-se com as forças emergentes da sociedade, em instrumento a serviço da transformação social. Para isso, ela se empenha em que a escola funcione bem, segundo procedimentos de ensino eficazes. Tais procedimentos articulam-se num método configurado em cinco momentos que, se fosse traduzido na forma de passos, dir-se-ia que o ponto de partida do ensino não é a *preparação* dos alunos, cuja iniciativa é do professor, como ocorre na pedagogia tradicional, nem a *atividade*, que é de iniciativa dos alunos, como propõe a pedagogia nova. O ponto de partida é a *prática social*, que se configura como o primeiro momento, que é comum a professor e alunos.

Entretanto, em relação a essa prática comum, professor e alunos posicionam-se diferentemente como agentes sociais diferenciados. Enquanto o professor tem uma compreensão que poderíamos denominar “síntese precária”, a compreensão dos alunos é de caráter sincrético. A compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e das experiências que detém relativamente à prática social. Tal síntese, porém, é precária, uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e as experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com alunos, cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. Por seu lado, a compreensão dos alunos é sincrética, uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam.

O segundo momento do método consiste em identificar os principais problemas postos pela prática social, sendo, pois, denominado de *problematização*. Diferencia-se, portanto, tanto da *apresentação* de novos conhecimentos por parte do professor (segundo passo da pedagogia tradicional) como da apresentação do *problema* como um obstáculo que interrompe a

atividade dos alunos (segundo passo da pedagogia nova). O que se busca, nesse segundo momento, é identificar os principais problemas postos pela prática social, visando detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar.

Segue-se o terceiro momento, que não coincide com a *assimilação* de conteúdos transmitidos pelo professor por comparação com conhecimentos anteriores, como propõe a pedagogia tradicional em seu terceiro passo, nem com a coleta de *dados* preconizada pelo terceiro passo da pedagogia nova. Trata-se de apropriar-se dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Como tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação pelos alunos está na dependência de sua transmissão direta ou indireta por parte do professor. Este terceiro momento é chamado de *instrumentalização*.

O quarto momento não é a *generalização*, como no quarto passo da pedagogia tradicional, nem a *hipótese* como no quarto passo da pedagogia nova. Adquiridos os instrumentos básicos, é chegado o momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu. Este quarto momento é chamado de *catarse*. Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social.

O quinto momento, finalmente, também não é a *aplicação*, como na pedagogia tradicional nem a *experimentação* que acontece na pedagogia nova. O ponto de chegada é a própria *prática social*, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos. Nesse ponto, ao mesmo tempo em que os alunos ascendem ao nível sintético em que, por suposto, já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais e mais orgânica. Essa elevação dos alunos ao nível do professor é essencial para se compreender a especificidade da relação pedagógica. Daí por que o momento catártico pode ser considerado o ponto culminante do processo educativo, já que se manifesta nos alunos a capacidade de expressar uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor.

Vê-se, assim, que a educação é uma atividade que supõe uma heterogeneidade real e uma homogeneidade possível; uma desigualdade no ponto de partida e uma igualdade no ponto de chegada.

Ora, pelo processo indicado, a compreensão da prática social passa por uma

alteração qualitativa. Consequentemente, a prática social referida no ponto de partida e no ponto de chegada é e não é a mesma. É a mesma, uma vez que é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica; e já que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente. É preciso, no entanto, ressaltar que a alteração objetiva da prática só pode se dar a partir da nossa condição de agentes sociais ativos, reais. A educação, portanto, não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática.

Percebe-se que essa caracterização dos momentos do método de ensino da pedagogia histórico-crítica traduz, para efeitos da realização da prática educativa, a conceituação de educação como “uma atividade mediadora no seio da prática social global”. Daí porque a prática social foi tomada como ponto de partida e ponto de chegada.

CONCLUSÃO: IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA

Qual o lugar da educação física no sistema teórico que caracteriza a pedagogia histórico-crítica?

À primeira vista poder-se-ia pensar que, dada a ênfase que essa teoria pedagógica confere à questão do saber sistematizado, não haveria lugar nela para a educação física ou, quando muito, esta ocuparia um posto bastante secundário. No entanto, a esse tipo de questionamento se pode responder em três âmbitos.

Em primeiro lugar, e de forma genérica, considerando-se que a pedagogia histórico-crítica se propõe a considerar o homem em seu todo e, assim, pugna por uma educação integral em que, portanto, o aspecto físico não pode ser descurado.

Em segundo lugar, e agora de forma substantiva, levando em conta que a pedagogia histórico-crítica se apoia em uma concepção de homem referenciada na materialidade da condição humana em que o fato primordial e irrecusável se expressa na corporeidade, a educação corporal não pode ser considerada algo de menor importância.

Finalmente, mesmo no quadro da ênfase na questão do saber elaborado, a educação física tem assegurado o seu lugar, uma vez que o domínio, pelo indivíduo, de sua condição corporal revela-se decisivo para o trabalho intelectual de produção do saber, além do fato de que a educação física, do mesmo modo que as demais modalidades educativas, deve ser objeto de um trabalho sistemático que, conseqüentemente, exige a sistematização e a transmissão-assimilação dos conhecimentos relativos à corporeidade humana para as novas gerações.

Dada a realidade do “*a priori* físico”, ou seja, o corpo como primeira condição de possibilidade da existência humana, desde o nascimento o bebê é cercado de cuidados voltados para o seu adequado desenvolvimento corporal. Isso se evidencia no fato de que o primeiro ato educativo da mãe e dos outros adultos que convivem com a criança desde o nascimento consiste em cuidar para que seu corpo se desenvolva harmoniosamente, evitando-se a incidência de eventuais acidentes que possam provocar lesões com sequelas às vezes irreversíveis. Igualmente, os primeiros cuidados na educação das crianças se voltam, além da proteção de sua integridade física, para a alimentação e a higiene, levando em conta as contribuições dos estudos de anatomia e fisiologia humanas, assim como os aportes da pediatria e do nutricionismo.

Na medida em que a criança vai crescendo, seu corpo vai assumindo novas funções em direção ao pleno exercício da automotricidade. Nesse quadro, a educação física comparece lançando mão dos conhecimentos produzidos pelas assim chamadas “ciências do movimento humano”, para orientar os educandos quanto às melhores maneiras de lidar com seu corpo.

A própria denominação “ciências do movimento humano” denota a tendência da educação física em privilegiar a questão do movimento. No entanto, já no início dessa conferência levantei a questão: mas será que a essa ideia do corpo em movimento se reduz o conceito de educação física? E acrescentei: será que a pedagogia histórico-crítica tem algo a dizer sobre essa questão?

A ideia que me parece central ao se considerar a educação física na perspectiva histórico-crítica diz respeito ao aprendizado do controle, por parte de cada indivíduo, do próprio corpo. Com efeito, nós sabemos que as atividades físicas, mesmo aquelas que se ligam ao movimento corporal como a dança, os esportes, a ginástica, exigem um alto nível de controle não apenas físico, mas também psíquico. É notório, por exemplo, nos casos da ginástica artística e do balé, o alto grau de controle dos movimentos corporais, envolvendo a precisão e harmonia dos gestos, o nível elevado de concentração mental e emocional, em

suma, o extremo controle psicofísico exigido por essas atividades.

Ademais, penso que a pedagogia histórico-crítica tem algo a dizer também em direção oposta, incluindo no âmbito da educação física não apenas o desenvolvimento pleno dos movimentos corporais, mas também a capacidade de contenção do movimento físico. Trata-se, aqui, das exigências de contenção física colocadas pelo trabalho intelectual.

Gramsci discorreu de forma incisiva sobre esse tema nas notas do cárcere redigidas no Caderno 12 que tratou da organização da escola e da cultura, da formação intelectual e do princípio educativo.

Ao se referir à velha escola baseada no ensino do latim e do grego, Gramsci chama a atenção para o caráter mecânico do ensino então ministrado, observando, porém:

Existe muita injustiça e impropriedade na acusação de mecanicidade e de aridez. Trabalha-se com rapazolas, aos quais deve-se levar a que contraíam certos hábitos de diligência, de exatidão, de compostura mesmo física, de concentração psíquica em determinados assuntos, que não se podem adquirir senão mediante uma repetição mecânica de atos disciplinados e metódicos [GRAMSCI, 1968, p. 133].

Prosseguindo, formula a seguinte indagação: “Um estudioso de quarenta anos seria capaz de passar dezesseis horas seguidas numa mesa de trabalho se, desde menino, não tivesse assumido, por meio da coação mecânica, os hábitos psicofísicos apropriados?” (GRAMSCI, 1968, p. 133). Em seguida, frisa que, para se formar grandes cientistas, deve-se começar por esse ponto, pressionando toda a área escolar, mas acrescenta: “não obstante, podem-se obter grandes melhorias neste terreno com a ajuda dos subsídios científicos adequados, sem retornar aos métodos escolares dos jesuítas” (p. 134). É isto a que se propõe a pedagogia histórico-crítica ao se situar para além dos métodos tradicionais e novos e, acionando os “subsídios científicos adequados”, ao assegurar o domínio psicofísico necessário ao exercício do trabalho intelectual.

Continuando a apreciação da escola tradicional, Gramsci reitera a mesma preocupação ao considerar o ensino e aprendizado da lógica formal:

A criança que quebra a cabeça com os *barbara* e *baraliphton* fatiga-se, certamente, e deve-se procurar fazer com que ela só se fatigue quando for indispensável e não inutilmente; mas é igualmente certo que será sempre necessário que ela se fatigue a fim de aprender e que se obrigue a privações e limitações de movimento físico, isto é, que se submeta a um tirocínio psicofísico. Deve-se convencer a muita gente que o estudo é também um trabalho, e muito fatigante, com um tirocínio particular próprio, não só muscular-nervoso mas intelectual: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e mesmo sofrimento [GRAMSCI, 1968, p. 138-139].

Suas considerações prosseguem lembrando que a chegada das massas na escola média provoca a tendência a afrouxar a disciplina dos estudos. Além disso, observa que a criança de uma família de intelectuais se adapta mais facilmente à contenção física, assim como o filho de um operário urbano tem menos dificuldade ao entrar na fábrica do que um jovem camponês já habituado ao trabalho rural. Por isso as pessoas do povo pensam que existe algum truque ao verem “o senhor realizar com desenvoltura e aparente facilidade o trabalho que custa aos seus filhos lágrimas e sangue” (GRAMSCI, 1968, p. 139). E arremata: “Se se quiser criar uma nova camada de intelectuais, chegando às mais altas especializações, própria de um grupo social que tradicionalmente não desenvolveu as aptidões adequadas, será preciso superar dificuldades inauditas” (p. 139).

Diante dessas ponderações de Gramsci eu me recordo de um depoimento de Betty Oliveira, quando criou na UFSCAR o PAF (Programa de Alfabetização de Funcionários). Ela conta que um dos trabalhadores braçais que cuidavam do *campus* da universidade, ao fazer as primeiras tentativas na aprendizagem da escrita em certo momento exclamou: “eu não sabia que o lápis pesava mais do que a enxada”. Eis aí um testemunho vivo do que Gramsci escrevera em seu caderno no cárcere. Efetivamente, o controle físico necessário ao manuseio do lápis ou da caneta exige do trabalhador manual um esforço maior do que aquele por ele despendido para manusear a enxada. Isso ocorre porque ele já havia adquirido o controle da coordenação motora grossa. O ato da escrita, no entanto, estava a exigir o controle da coordenação motora fina e, para atingir esse domínio, era necessário muito exercício que implicava, nas palavras de Gramsci, esforço, aborrecimento e mesmo sofrimento.

Enfim, são essas as reflexões que apresento aos colegas da área de educação física nesse evento comemorativo dos vinte anos da publicação do livro *Metodologia da educação física*. Oxalá possam, colocando-se na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, explorar, aprofundar, aperfeiçoar ou mesmo corrigir essas indicações iniciais por mim apresentadas.

REFERÊNCIAS

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GRAMSCI, A. *Quaderni del carcere* (edizione critica dell'Istituto Gramsci a cura di Valentino Gerratana).

Torino: Einaudi, 1975. 4 v.

MARKUS, G. *Teoria do conhecimento no jovem Marx*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

MARX, K. *O Capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MARX, K. *Contribuição para a crítica da economia política*. Lisboa: Estampa, 1973.

MARX, K. *O Capital*. São Paulo: C. Humanas, 1978.

MARX, K.; ENGELS, F. *La ideologia alemana*. Montevideo: Pueblos Unidos; Barcelona: Grijalbo, 1974.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. ed. comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2012a.

SAVIANI, D. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012b.

1 Conferência no II Seminário Interativo de Cultura Corporal e Festival Ginástica Alegria na Escola 2012. Salvador, 30 de novembro de 2012.

O PAPEL DA ESCOLA E DO PROFESSOR NA SOCIEDADE ATUAL: UMA REFLEXÃO CRÍTICA FRENTE ÀS PEDAGOGIAS CONTEMPORÂNEAS¹

O tema dessa conferência de encerramento do evento “Pedagogia histórico-crítica e educação física” me interpela sobre o papel da escola e do professor na sociedade atual, solicitando-me que desenvolva uma reflexão crítica frente às pedagogias contemporâneas.

Tendo em vista o tema geral do evento que articula a pedagogia histórico-crítica com a educação física, entendo que os organizadores estão pressupondo que a referida reflexão crítica sobre as pedagogias contemporâneas será feita a partir da pedagogia histórico-crítica.

Ora, a perspectiva histórico-crítica é uma das pedagogias contemporâneas. Em que condição, então, ela está autorizada a fazer a crítica às demais pedagogias com as quais convive no mesmo espaço e tempo?

O questionamento levantado permite enunciar uma primeira diferenciação no interior do conceito geral de “pedagogias contemporâneas”. Trata-se da distinção entre pedagogias hegemônicas e pedagogias contra-hegemônicas. Considerando-se o caráter contra-hegemônico da pedagogia histórico-crítica, podemos precisar um pouco mais o sentido do título dessa conferência: pede-se que, ao abordar o papel da escola e do professor na sociedade atual, proceda-se a uma reflexão crítica sobre as pedagogias hegemônicas contemporâneas tomando como referência a pedagogia histórico-crítica.

Na abordagem do tema começarei por caracterizar brevemente a sociedade atual, indicando suas implicações no que se refere ao papel da escola e do professor. Em um segundo momento situarei as pedagogias contemporâneas

mostrando seus limites e sua consequente superação pela pedagogia histórico-crítica. Por fim, à guisa de conclusão, darei uma breve indicação sobre a ligação das reflexões desenvolvidas com a educação física.

1. CARÁTER DA SOCIEDADE ATUAL

Como sabemos, a forma de sociedade vigente no mundo atual e, portanto, também no Brasil define-se pelo domínio do capital. É essa a característica da sociedade atual. Em *O capital*, Marx empreende a análise do modo de produção capitalista identificando sua unidade básica, sua célula, a mercadoria. Trata-se, aí, de “pôr a nu o caráter social, humano, das relações que os homens contraem dentro de um todo estruturado que determina que essas relações – sendo sociais, humanas – se apresentem como relações entre coisas” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1968, p. 427). Metodologicamente Marx considera que “refletir sobre as formas da vida humana e analisá-las cientificamente é seguir rota oposta à do seu verdadeiro desenvolvimento histórico. Começa-se depois do fato consumado, quando estão concluídos os resultados do processo de desenvolvimento” (MARX, 1968, p. 84). Isso porque, conforme ele esclarece em seguida, as formas de conversão dos produtos do trabalho em mercadorias “já possuem a consistência de formas naturais da vida social” (p. 84) antes que os homens procurem apreender o seu significado, a eles escapando inteiramente o caráter histórico dessas formas que, ao contrário, eles consideram imutáveis. A mercadoria se torna misteriosa ao encobrir as características sociais do trabalho humano. Consequentemente, “uma relação social definida, estabelecida entre os homens, assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas” (p.81). Para explicar esse mecanismo, Marx recorre à religião: “aí, os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, figuras autônomas que mantêm relações entre si e com os seres humanos. É o que ocorre com os produtos da mão humana, no mundo das mercadorias”. E arremata: “chamo a isto de fetichismo, que está sempre grudado aos produtos do trabalho quando são gerados como mercadorias. É inseparável da produção de mercadorias” (p. 81).

O caráter misterioso da mercadoria se liga, então, à opacidade das relações que caracterizam a sociedade capitalista, que outra coisa não é senão uma sociedade produtora de mercadorias. Marx (1968, p. 86) lembra que “no regime feudal, sejam quais forem os papéis que os homens desempenham, ao se

confrontarem, as relações sociais entre as pessoas na realização de seus trabalhos revelam-se como suas próprias relações pessoais, não se dissimulando em relações entre coisas, entre produtos do trabalho”. A partir dessa constatação, ao tratar da contradição entre os objetivos proclamados e os objetivos reais na educação, desenvolvi as seguintes considerações.

A função de mascarar os objetivos reais por meio dos objetivos proclamados é exatamente a marca distintiva da ideologia liberal, dada a sua condição de ideologia típica do modo de produção capitalista, o qual introduziu, pela via do “fetichismo da mercadoria”, a opacidade nas relações sociais. Com efeito, se nas sociedades escravista e feudal as relações sociais eram transparentes, já que o escravo era, no plano da realidade e no plano da concepção, de fato e de direito, propriedade do senhor e o servo, por sua vez, estava submetido ao senhor também de fato e de direito, real e conceitualmente, na sociedade capitalista defrontam-se no mercado proprietários aparentemente iguais, mas de fato desiguais, realizando, sob a aparência da liberdade, a escravização do trabalho ao capital. Instala-se a cisão entre a aparência e a essência, entre o direito e o fato, entre a forma e o conteúdo (SAVIANI, 2011a, p. 215-216).

Eis aí a característica da sociedade atual: uma sociedade de mercado, burguesa, capitalista. Capitalista porque os meios de produção foram concentrados na forma de capital. Por isso os donos dos meios de produção denominam-se capitalistas, constituindo a nova classe dominante em lugar dos senhores feudais, isto é, proprietários de terra, que eram a classe dominante na forma social anterior. Os princípios que regem essa sociedade e que foram teorizados pelo liberalismo são a liberdade, a igualdade e a propriedade. Desse modo, o pressuposto dessa organização social é a existência de proprietários formalmente iguais entre si, que dispõem livremente de seus bens. Eis como comparecem no mercado os dois personagens principais da cena social: o trabalhador e o capitalista. O primeiro é proprietário da força de trabalho; o segundo, dos meios de produção que compreendem a matéria prima e os instrumentos de trabalho. Ambos entram em relação e firmam um contrato de compra e venda mediante o qual o capitalista compra a força de trabalho e, em consequência, para fazer jus ao salário que corresponde ao valor de sua força de trabalho, o trabalhador se obriga a trabalhar para o capitalista que, portanto, torna-se o proprietário dos bens produzidos pelos trabalhadores.

A sociedade capitalista é, portanto, dividida em classes com interesses antagônicos. Desse caráter da estrutura social capitalista decorre que o papel do professor na escola será um se ele se colocar a favor do desenvolvimento do

capital, portanto, a serviço dos interesses da classe dominante, isto é, dos proprietários dos meios de produção. Será outro, se ele se posicionar a favor dos interesses dos trabalhadores, e não há possibilidade de uma terceira posição. A neutralidade é impossível. É isso o que se quer dizer quando se afirma que a educação é um ato político.

Dizer, então, que a educação é um ato político significa, no quadro social, dizer que a educação não está divorciada das características da sociedade: ao contrário, ela é determinada pelas características básicas da sociedade na qual está inserida. Assim, quando a sociedade é dividida em classes cujos interesses são antagônicos, a educação serve a interesses de uma ou de outra das classes fundamentais.

É nesse quadro que a escola e o professor se situam, podendo se posicionar na perspectiva da classe fundamental dominante, considerando as crises como acidentes contornáveis, não afetando a estrutura. Contribuem, assim, para consolidar o *status quo*, impedindo a transformação estrutural da sociedade; mas podem, inversamente, se posicionar em favor dos interesses da classe fundamental dominada, isto é, dos trabalhadores, promovendo a compreensão objetiva do modo de funcionamento da sociedade, explicitando as contradições da estrutura, contribuindo, dessa forma, para a transformação radical da sociedade.

Em suma, é apenas ao assumir a segunda posição que o professor poderá passar de uma postura ingênua a uma postura crítica, tomando consciência dos condicionantes objetivos de sua ação. E a compreensão dos condicionantes objetivos da ação do professor passa, necessariamente, pelo exame do contexto em que ele se insere. Essa é a condição para ele passar do âmbito das pedagogias não críticas, isto é, hegemônicas, para assumir conscientemente uma perspectiva crítica, situando-se no âmbito da pedagogia contra-hegemônica. Vejamos, então, como se dá essa nova forma de analisar as pedagogias contemporâneas.

2. AS PEDAGOGIAS CONTEMPORÂNEAS²

Como já adiantei no quinto capítulo, as diversas correntes pedagógicas contemporâneas, isto é, aquelas que têm estado em vigor, de uma ou de outra forma, ao longo do século XX, prolongando-se para este século XXI, podem ser agrupadas em duas grandes tendências: a primeira é composta pelas pedagogias

que dão prioridade à teoria sobre a prática, subordinando esta àquela. A segunda tendência, inversamente, compõe-se das correntes que subordinam a teoria à prática e, no limite, dissolvem a teoria na prática.

No primeiro grupo situam-se as teorias pedagógicas chamadas de tradicionais. No segundo grupo estão as teorias autodenominadas de renovadoras. No primeiro caso, a preocupação se centra nas “teorias do ensino”; no segundo, a ênfase é posta nas “teorias da aprendizagem”.

Historicamente, a primeira tendência foi dominante até o final do século XIX; a segunda veio a se tornar predominante no século XX sem, porém, que a concepção tradicional deixasse de continuar disputando a influência sobre a atividade educativa no interior das escolas.

A matriz da tendência renovadora pode ser localizada em Dewey, ao evidenciar que “o professor é um aluno e o aluno é, sem saber, um professor – e, tudo bem considerado, melhor será que, tanto o que dá como o que recebe a instrução, tenham o menos consciência possível de seu papel” (DEWEY, 1979, p. 176) e também em Piaget (1983, p. 39), para quem “uma epistemologia, em conformidade com os dados da psicogênese”, não é empírica, isto é, resultante de observações, nem fundada em formas *a priori* ou inatas, “mas não pode deixar de ser um construtivismo, com a elaboração contínua de operações e de novas estruturas”.

No entanto, importa também considerar que as autoproclamadas ideias pedagógicas renovadoras assumiram distintas formulações. Restringindo-nos ao caso do Brasil, constatamos a emergência, na década de 1970, da pedagogia tecnicista, de orientação produtivista, que se seguiu ao predomínio da influência escolanovista, e, a partir da década de 1990, no contexto do neoliberalismo e da pós-modernidade, as “novas” ideias assumiram as formas do neoprodutivismo, neoescolanovismo, neotecnicismo, neoconstrutivismo, pós-estruturalismo.

3. IMPACTO DAS PEDAGOGIAS CONTEMPORÂNEAS NO INTERIOR DAS ESCOLAS BRASILEIRAS

Apresentadas as duas grandes tendências em seus aspectos principais, bem como apontados os desdobramentos que se manifestaram com o advento do neoliberalismo, cabe examinar, agora, o impacto decorrente de sua difusão na

sociedade, de modo geral, e nas escolas, em particular. Tal impacto se manifesta de duas formas: na cristalização da oposição entre teoria e prática no senso comum dos estudantes e professores e na vivência prática dos professores no interior das escolas. Quanto à oposição entre teoria e prática em que os professores apareciam como arautos da teoria e os alunos da prática, já explicitarei essa questão no quinto capítulo. Vou examinar, então, a segunda forma relativa ao impacto das pedagogias contemporâneas, na vivência prática dos professores no interior das escolas.

Considerando as pedagogias contemporâneas pelo ângulo do modo como são assimiladas pelos professores em suas práticas pedagógicas em decorrência das políticas educativas implementadas pelo Estado, podemos tomar como referência os últimos quarenta anos, isto é, um período pouco mais extenso do que o número de anos que separa uma geração da que a sucede. Nesse espaço de tempo historicamente curto, cabe considerar, ainda, uma subdivisão: os primeiros 20 anos (de 1970 a 1990) correspondem aos antecedentes imediatos do pensamento pedagógico atual que se manifesta nos últimos 20 anos (de 1990 a 2013), sendo que, nessa fase dos antecedentes, foram modificadas as bases materiais que tornaram possível a emergência das ideias pedagógicas contemporâneas.

Vê-se, portanto, que embora as ideias pedagógicas contemporâneas propriamente ditas se circunscrevam aos últimos 20 anos, faz-se necessário considerar os 20 anos anteriores por dois motivos: em primeiro lugar, porque as ideias pedagógicas atuais se tipificam a partir do período anterior, não sendo possível compreendê-las fora dessa relação; em segundo lugar, porque é no período anterior que se produziram as condições determinantes da nova forma de ideias pedagógicas que caracteriza a contemporaneidade.

Vejamos, então, como se manifestaram as ideias pedagógicas nas cabeças dos professores a partir dos anos de 1970, tendo como referência, obviamente, o contexto brasileiro.

4. AS IDEIAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES ENTRE 1970 E 1990

Apesar das muitas variantes que atravessam o complexo das ideias

pedagógicas no Brasil, suas linhas fundamentais se fixaram em algumas tendências básicas que marcaram a organização das escolas, assim como a concepção e atuação dos educadores.

Eis por que, num texto redigido no final da década de 1970 (SAVIANI, 1983, p. 40-43) e retomado na conclusão do livro *História das ideias pedagógicas no Brasil* (SAVIANI, 2011b, p. 446-450), ao descrever as principais tendências da educação brasileira, foi possível, à guisa de conclusão, mostrar como essas tendências, de fato, se cruzam marcando o modo como os professores, de modo geral, se situam no campo pedagógico. Em suma, a constatação feita então foi que, levando em conta a educação brasileira tal como se desenvolve nas escolas, diferentes tendências pedagógicas se fazem presentes, ao mesmo tempo, na prática dos professores.

Naquele momento, na virada dos anos de 1970 para os anos de 1980, como o professor pensava sua prática educativa? Pode-se dizer que ele tinha uma cabeça escolanovista. Devido à predominância da influência “progressista” nos cursos de educação, o professor absorveu o ideário da pedagogia nova. Isso quer dizer que, para ele, o aluno era o centro do processo educativo, que se realizaria na relação professor-aluno.

Ele estava, pois, disposto a levar em conta, antes de tudo, os interesses do aluno e, para levar a bom termo sua tarefa, esperava contar com a assessoria dos especialistas nas ciências humanas aplicadas à educação. Acreditava que sua classe teria poucos alunos para que pudesse se relacionar com eles. Entendendo que o segredo da boa aprendizagem era a atividade dos alunos, esperava contar com biblioteca de classe, laboratório, material didático rico e variado.

Com essa formação e armado de bons propósitos, o professor se dirigia à classe que lhe fora destinada. O que encontrava? À frente de sua mesa, a sala superlotada de alunos; atrás, um quadro-negro e... giz, se tivesse sorte. Mas... e a biblioteca de classe, o laboratório, o material didático? Descobriu que isso tudo não passava de luxo reservado a raríssimas escolas.

Eis, pois, o primeiro ato de seu drama: sua cabeça era escolanovista, mas as condições em que teria de atuar eram as da escola tradicional. Isso significa que ele deveria ser o centro do processo de aprendizagem; que deveria dominar com segurança os conteúdos fundamentais que constituem o acervo cultural da humanidade e transmiti-los de modo a garantir que seus alunos os assimilassem. Em suma: ele não podia se relacionar pessoalmente com os alunos, mas cabia-lhe fazer com que aprendessem.

Na verdade, as coisas estariam menos complicadas se ele fosse um professor tradicional, mas ele não fora preparado para essa situação. Estava confuso. Não compreendia bem o que se passava, então ele se revoltava, desanimava. Havia, porém, um calendário a ser cumprido, era preciso dar as aulas, desincumbir-se de algum modo da tarefa que lhe fora atribuída. Para contornar os problemas, buscava apoio nos colegas que já lecionavam na mesma escola antes de sua chegada, acomodava-se, adaptava-se.

O drama do professor, entretanto, não terminava aí. O segundo ato começou quando despencaram sobre ele as exigências da pedagogia oficial, isto é, o pensamento pedagógico tecnicista que orientou a política educativa do Estado civil-militar a partir da aprovação da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Em consonância com esse pensamento pedagógico, o professor devia ser eficiente e produtivo. Para isso, deveria atingir o máximo de resultados com o mínimo de dispêndio. Logo, deveria racionalizar, planejar suas atividades. Para isso havia a semana de planejamento em que deveria preencher certo número de formulários, indicando coisas como objetivos educacionais, objetivos instrucionais, estratégias, conteúdos, procedimentos didáticos, avaliação somativa... Sua disciplina era um módulo que fazia parte de um “pacote”, que era um subsistema (aberto, de preferência). Se operacionalizasse os objetivos e executasse cada passo de acordo com as regras preestabelecidas, o resultado previsto seria atingido automaticamente.

O professor não sabia, mas ele intuía, sentia na pele que tudo isso não passava de uma tentativa, ainda que abortada, de “taylorizar” o ensino. Com isso, ele era deslocado do eixo do processo educativo. Seu trabalho tendia a ser objetivado. Já não era mais o processo do trabalho pedagógico que se ajustaria a seu ritmo, mas era ele que deveria se ajustar ao ritmo do processo pedagógico e a tal ponto que ele poderia ser substituído indiferentemente, sem prejuízo do processo, por qualquer outro professor ou até mesmo pela máquina: a máquina de ensinar. O professor demonstrava boa vontade, ensaiava enquadrar-se no esquema, mas... como podia identificar-se com algo que parecia nada ter a ver com ele, que era tão impessoal? Então ele relutava, esquivava-se, resistia e contornava: atendia formalmente às exigências e agia à sua moda.

Não bastassem as agruras que afligiam o professor, começava o terceiro ato de seu drama. Ele fora atingido pelas invectivas da tendência “crítico-reprodutivista”. A concepção crítico-reprodutivista, elaborada na passagem dos anos 1960 para os anos 1970, se difundiu no Brasil na segunda metade da década de 1970. Essa concepção não chega a se configurar como pedagogia. Com efeito,

se toda pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagogia. Isso porque o conceito de pedagogia reporta-se a um pensamento que se estrutura a partir e em função da prática educativa. Assim sendo, o pensamento pedagógico se volta para o problema da relação educador-educando, de modo geral, e, no caso específico da escola, tem em mira a relação professor-aluno, buscando orientar o processo de ensino e aprendizagem. Portanto, não se constitui como pedagogias aquelas teorias educacionais que consideram a educação pelo aspecto de sua relação com a sociedade, não tendo como objetivo formular diretrizes que orientem a atividade educativa. Este é o caso das teorias crítico-reprodutivistas.

Mas a crítica incisiva que a visão educacional reprodutivista dirigiu ao funcionamento das escolas não deixou de impactar fortemente a cabeça dos professores, pois de acordo com essa visão o professor passava de vítima a réu.

Já que a escola reproduzia as relações sociais vigentes por meio da formação da força de trabalho e da inculcação da ideologia dominante, sua função era garantir a exploração dos trabalhadores e reforçar e perpetuar a dominação capitalista. O professor não era, pois, outra coisa senão um agente da exploração, porta-voz dos interesses dominantes, lacão da burguesia.

Ele não tinha argumento para responder a essas críticas. Mas não as aceitava. Não conseguia entender como podia ser ele considerado um agente da exploração quando, na verdade, sentia-se a primeira vítima da exploração. Pois o seu trabalho não estava sendo crescentemente desvalorizado? Não estava ele sendo cada vez mais proletarizado? Então, se era ele explorado, como podia ser acusado de explorar?

Mas a lógica da acusação acionava um argumento que parecia irresponsável: o professor era explorado para explorar; era dominado para dominar. Era explorado na sua boa-fé. Enquanto pensava estar colaborando com os outros, estar ajudando seus alunos, tanto mais eficazmente ele cumpria a função de dominação. Aí o professor chegava às raias da paranoia. Quase chegava a convencer-se de que vivia num mundo maquiavélico onde tudo e todos estavam empenhados em enganá-lo. O desânimo se abatia sobre ele. Uma onda de pessimismo invadia sua mente. Passava-lhe pela cabeça a ideia de mudar de profissão.

Contudo, a situação não era tão simples assim. Afinal, não fora sem alguma razão que ele acabou se tornando professor. Apesar da aparência de uma lógica impecável, no fundo ele suspeitava que os argumentos da acusação estivessem, em determinado ponto imperceptível, escondendo algum sofisma. E uma tênue

chama de esperança mantinha-se acesa, já que era preciso permanecer no magistério.

Ao longo da década de 1980 o pensamento pedagógico contra-hegemônico ensaiou vir em socorro do professor, transformando a tênue chama de esperança em farol a apontar o caminho de uma educação efetivamente crítica e transformadora.

Com efeito, desde a I Conferência Brasileira de Educação, realizada no final de março e início de abril de 1980, algumas variantes do pensamento pedagógico contra-hegemônico ganharam força e chegaram mesmo a orientar políticas educativas de alguns municípios e de algumas redes estaduais de ensino. Tais variantes se expressaram na “pedagogia libertadora”, cujas primeiras elaborações remontam à atuação de Paulo Freire no final da década de 1950 e início dos anos 1960, inspirado no personalismo cristão; as pedagogias da prática, de inspiração libertária (anarquista), a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a pedagogia histórico-crítica.

Mas esses ensaios contra-hegemônicos não tiveram força suficiente para se impor à estrutura de dominação que caracteriza a sociedade brasileira. E sobreveio, na década de 1990, o império do mercado com as reformas de ensino neoconservadoras.

5. AS IDEIAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES ENTRE 1990 E OS DIAS ATUAIS

Essa nova fase das pedagogias contemporâneas está marcada pelo descentramento e desconstrução das ideias pedagógicas anteriores, lançando mão de categorias intercambiáveis entre si e suscetíveis de grande volatilidade³. Não há, pois, um núcleo que possa definir positivamente o pensamento que passa a circular já nos anos 1980 e que se torna hegemônico a partir da década de 1990. Por isso sua referência se encontra fora dele, mais precisamente nos movimentos que o precederam. Daí que sua denominação tenda a se fazer lançando mão das categorias precedentes, às quais se antepõem prefixos do tipo “pós” ou “neo”.

As condições materiais que tornaram possível essa nova situação se configuraram no período anterior. A crise da sociedade capitalista que eclodiu na

década de 1970 conduziu à reestruturação dos processos produtivos, revolucionando a base técnica da produção e conduzindo à substituição do fordismo pelo toyotismo.

Como se situa o professor nessa nova conjuntura? O quarto ato de seu drama reveste-se de algumas peculiaridades. Continua-se pedindo que ele seja eficiente e produtivo, mas agora ele não necessita seguir um planejamento rígido; não precisa pautar sua ação por objetivos predefinidos, seguindo regras preestabelecidas. Como ocorre com os trabalhadores de modo geral, também os professores são instados a se aperfeiçoarem continuamente num eterno processo de aprender a aprender. Acena-se, então, com cursos de atualização ou reciclagem, dos mais variados tipos, referidos a aspectos particulares e fragmentários da atividade docente, todos eles aludindo a questões práticas do cotidiano.

O mercado e seus porta-vozes governamentais parecem querer um professor ágil, leve, flexível, que – a partir de uma formação inicial ligeira, de curta duração e a baixo custo – prossiga com sua qualificação no exercício docente, lançando mão da reflexão sobre sua própria prática, apoiado eventualmente por cursos rápidos, ditos também “oficinas”. Estas, recorrendo aos meios informáticos, transmitiriam, em doses homeopáticas, as habilidades que o tornariam competente nas pedagogias da “inclusão excludente”, do “aprender a aprender” e da “qualidade total”.

O exercício dessas competências, entretanto, não se limitaria à atividade docente propriamente dita. Pede-se aos professores que, no espírito da “qualidade total”, não apenas ministrem suas aulas; mas também participem da elaboração do projeto pedagógico das escolas, da vida da comunidade – animando-a e respondendo às suas demandas –, da gestão da escola e do acompanhamento dos estudos dos alunos, orientando-os e suprindo suas dificuldades específicas, sem, no entanto, que sejam providas as condições que essas atividades sejam viáveis. Com efeito, como pode o professor, premido por um grande número de aulas semanais de diferentes escolas, em diferentes comunidades, exercer todas essas atividades? Obviamente isso somente seria possível com a instituição da jornada de tempo integral numa única escola, com metade do tempo em sala de aula e a outra metade destinada às mencionadas atividades.

Grande parte dos professores também não ficou imune ao canto de sereia das novas pedagogias nomeadas com o prefixo “neo”. Beneficiadas com uma avalanche de publicações e pela grande divulgação na mídia, as “novas ideias”

não deixam de exercer razoável atrativo nas mentes dos educadores. Com isso, a escola foi sendo esvaziada de sua função específica ligada ao domínio dos conhecimentos sistematizados.

A descrença no saber científico e a procura por “soluções mágicas”, do tipo reflexão sobre a prática, relações prazerosas, pedagogia do afeto, transversalidade dos conhecimentos e fórmulas semelhantes, vêm ganhando as cabeças dos professores. Estabelece-se, assim, uma “cultura escolar”, para usar uma expressão que também se encontra em alta, de desprestígio dos professores e dos alunos que querem trabalhar seriamente e de desvalorização da cultura elaborada. Nesse tipo de “cultura escolar”, o utilitarismo e o imediatismo da cotidianidade prevalecem sobre o trabalho paciente e demorado de apropriação do patrimônio cultural da humanidade.

6. SUPERAÇÃO DO IMPACTO NEGATIVO DAS PEDAGOGIAS CONTEMPORÂNEAS: A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Ao impacto negativo identificado pelo dilema em que incorrem as duas grandes tendências pedagógicas marcadas pela oposição entre teoria e prática decorrente de sua formulação centrada na lógica formal, a pedagogia histórico-crítica responde com o entendimento dialético de que teoria e prática não se constituem como dois polos contrários, mutuamente excludentes, mas como contrários que mutuamente se incluem.

Explicitarei esse aspecto no quinto capítulo, ao qual remetemos os leitores para a compreensão dessa questão. Ali esclareci como a pedagogia histórico-crítica, guiando-se pela lógica dialética, considera que teoria e prática são aspectos distintos e fundamentais da experiência humana, mas, na especificidade que os diferencia, são inseparáveis, definindo-se sempre um em relação ao outro. Nessa condição, a teoria depende radicalmente da prática que opera como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. Assim, os problemas de que trata a teoria são postos pela prática. A razão de ser da teoria é, pois, esclarecer o sentido da prática, tornando-a coerente, consistente, consequente e eficaz. Portanto, embora a prática seja o elemento determinante da teoria, ela é, por sua vez, determinada pela teoria. Sem fundamentação teórica a prática, limitada ao senso comum, resulta cega, tateante.

À luz dessas considerações, retomei no referido capítulo, em termos dialéticos, o confronto entre teoria e prática que opôs professor e aluno, esclarecendo o “imbróglio” expresso no dilema em que se enredaram as duas grandes tendências pedagógicas contemporâneas. Na sequência, retomei a concepção pedagógica histórico-crítica que entende a educação como mediação no interior da prática social, com base na qual foi construída a metodologia da pedagogia histórico-crítica, definida em cinco momentos:

- 1º, a *prática social* como ponto de partida, comum ao professor e aos alunos, mas apreendida pelos alunos de forma sincrética e pelo professor de forma sintética;
- 2º, *problematização*, ou seja, a identificação dos problemas postos pela prática social que necessitam da intervenção da educação;
- 3º, *instrumentalização*: apropriação dos instrumentos teóricos e práticos que permitem responder aos problemas detectados;
- 4º, *catarse*, entendida na acepção gramsciana de “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (GRAMSCI, 1978, p. 53). Este é, pois, o ponto culminante do processo pedagógico, quando ocorre a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social.
- 5º, *prática social*, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos. Nesse momento, ao mesmo tempo em que os alunos ascendem ao nível sintético em que já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna cada vez mais orgânica.

Vê-se que, assumindo a concepção pedagógica histórico-crítica e adquirindo o domínio da metodologia correspondente que acabei de sumariar, os professores se imunizarão contra o impacto negativo das ideias pedagógicas contemporâneas em sua vivência prática no interior das escolas.

CONCLUSÃO

Procurei, nos tópicos anteriores, responder à interpelação que me foi feita, elaborando uma reflexão sobre o papel da escola e do professor na sociedade

atual, assumindo a pedagogia histórico-crítica como via de superação das pedagogias que vêm hegemonizando o campo educacional na época contemporânea; mas não gostaria de concluir essa conferência de encerramento sem ligar, ainda que brevemente, essa reflexão com a educação física.

Obviamente, a educação física também é perpassada pelas contradições e dilemas que marcam as teorias pedagógicas contemporâneas tal como procurei apresentar ao longo de minha exposição. Nesse particular, caberia registrar a essencialidade que o jogo assumiu na cultura contemporânea. Eis que às definições do ser humano como “*homo sapiens*” e “*homo faber*” acrescentou-se, no século XX, a de “*homo ludens*”, título, aliás, da obra clássica de Johan Huizinga, publicada em 1938, que se empenha em mostrar o jogo como elemento da cultura guiando-se pela “convicção de que é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve” (HUIZINGA, 1971, p. vii). E em 1953, foi publicada postumamente a obra *Investigações filosóficas*, de Wittgenstein, cuja ideia principal consiste na redução da filosofia a jogos de linguagem. Já numa perspectiva crítica, o grande historiador da educação, Mario Alighiero Manacorda, empenhou os últimos anos de sua vida numa obra monumental denominada *Diana e as Musas: três milênios de esporte na literatura*. Nessa obra, ele se propõe a

afirmar não tanto que a cultura é jogo, como dizia Huizinga, quanto que o jogo, mesmo aquele de movimento, é cultura, e assinalar a permanente presença do esporte não só na vida cotidiana, mas também nas consciências, tentando integrar a história do esporte à história da cultura e, assim, mostrar como a sua consciência serve para melhor compreender o conjunto da atividade humana⁴.

Especialmente no contexto atual, pós Revolução Microeletrônica, os temas clássicos da educação física como os esportes, jogos e lazer recebem grande destaque e os profissionais da educação física são conclamados a aderir entusiasticamente, de forma não crítica, às pedagogias hegemônicas que exaltam, de uma maneira ou de outra, as virtudes do cultivo dos mais variados tipos de atividades corporais.

Em complementação, remeto os leitores para as considerações que fiz no capítulo anterior, em que tratei da “Pedagogia histórico-crítica e corporeidade: subsídios para uma abordagem pedagógica histórico-crítica da educação física”, resultante de conferência proferida no II Seminário Interativo de Cultura Corporal e Festival Ginástica Alegria na Escola em Salvador, em 30 de novembro de 2012, quando indaguei sobre o lugar da educação física no sistema teórico que caracteriza a pedagogia histórico-crítica

Enfim, com essas breves referências diretamente conectadas com sua área de atuação, espero provocar a reflexão dos colegas da educação física sobre as implicações da adoção da pedagogia histórico-crítica em seu trabalho nas escolas como professores. Nessa perspectiva, tratar-se-á de lutar cotidianamente contra as pedagogias hegemônicas no interior das escolas para transformá-las num espaço de apropriação das ferramentas teóricas e práticas necessárias à libertação dos trabalhadores da situação de dominação pelo capital em que se encontram na sociedade atual.

REFERÊNCIAS

- DEWEY, J. *Democracia e Educação*. Introdução à filosofia da educação. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979.
- GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva/EDUSP, 1971.
- MARX, K. *O capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- PIAGET, J. *Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem: o debate entre Jean Piaget e Noam Chomsky*. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1983.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.
- SAVIANI, D. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, D. T. (org.). *Filosofia da educação brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. rev. e aum. Campinas: Autores Associados, 2003.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 39. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.
- SAVIANI, D. *A nova lei da educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas*. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2011a.
- SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011b.
- SAVIANI, D. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas: Autores Associados, 2012.
- SNYDERS, G. *Para onde vão as pedagogias não diretivas?* 2. ed. Lisboa: Moraes, 1978.
- SUCHODOLSKI, B. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: pedagogia da essência e pedagogia da existência*. 2. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

de outubro de 2013, em Juiz de Fora (MG).

- 2 Neste tópico e no seguinte, retomo, com as devidas adaptações, a análise feita em SAVIANI, 2012, p. 70-72 e 103-113.
- 3 Para a construção deste tópico, retomei, com as devidas adaptações, certas passagens incluídas na terceira edição da obra *História das ideias pedagógicas no Brasil* (SAVIANI, 2011b, p. 428-450).
- 4 Manacorda faleceu em 17 de fevereiro de 2013, aos 98 anos de idade, sem ter podido trazer a lume esta sua obra. Deixou o conjunto dos textos armazenados em 20 arquivos eletrônicos cujas cópias foram cedidas ao professor Paolo Nosella, que gentilmente me repassou. Esperemos que brevemente esse importante livro seja publicado não apenas em italiano, mas também em tradução portuguesa no Brasil.

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO¹

Primariamente quero agradecer o convite da Coordenação do GEPEC, convite imperativo que eu não teria como, de forma alguma, deixar de aceitar. Isso por diversas razões: a) o convite foi feito com mais de um ano de antecedência, o que afastava a possibilidade de coincidência com algum outro compromisso; b) o GEPEC é um GT do HISTEDBR do qual sou o coordenador geral e, nessa condição, sou sempre intimado a participar não só dos seminários nacionais, mas também das jornadas e demais eventos que os GTs organizam; c) é uma oportunidade de retornar à UFSCAR, instituição da qual tenho gratas recordações, desde os idos de 1975 quando aqui trabalhei, tendo participado da criação da pós-graduação em educação; d) ultimamente tenho me envolvido mais diretamente com a mobilização em torno da educação no meio rural participando de atividades de vários movimentos sociais como MST, RACEFFAES², UNEFAB³; e) finalmente, porque a participação nesse evento do GEPEC-UFSCAR me dá o ensejo de explicitar a forma como, em meu entender, a pedagogia histórico-crítica considera a questão relativa ao que vem sendo denominado de “educação do campo”.

1. CONCEPÇÃO DE HOMEM E DE EDUCAÇÃO

Considerando que as características especificamente humanas não estão inscritas na genética e, portanto, não são herdadas pelos indivíduos ao nascer, mas são produzidas historicamente, devendo ser adquiridas por meio da atividade educativa, a pedagogia histórico-crítica define a educação como o ato

de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Isso significa que o papel da educação é tornar os indivíduos contemporâneos à sua época; pois, quando vêm ao mundo, os membros da espécie humana já se encontram num contexto que é produto histórico, isto é, produto das ações das gerações precedentes. Vemos, então, que o indivíduo humano, ao nascer, já se encontra determinado em larga escala pelas condições do meio físico que, por sua vez, na nossa época, está já sobredeterminado pelos conhecimentos produzidos pela humanidade, expressos em domínios científicos como a geologia, geografia, agronomia, assim como pelo complexo das ciências físico-químicas e naturais. Isso significa que, além do meio físico, a criança nasce também predeterminada pelo meio cultural, representado por um meio humano que é constituído por sua língua, seus costumes, sua moralidade, suas expressões artísticas, sua religião, sua organização econômica e política, sua história específica. Assim, ela se encaixa nesse conjunto, é influenciada por ele, depende dele.

Desse modo, quando a criança nasce pode-se dizer que ela é coetânea à sua época, mas não é contemporânea, ou seja, atual à sua época. Essa particularidade da espécie humana é evidenciada de forma clara pelo fenômeno que ficou conhecido historicamente como “crianças selvagens”.

No livro *As crianças selvagens: mito e realidade* (1967), após discutir nos dois primeiros capítulos o problema teórico da hereditariedade do indivíduo em contraposição à da espécie (cap. I) e a questão das lendas e das narrativas históricas referentes ao fenômeno das crianças selvagens (cap. II), Lucien Malson relaciona 52 casos verídicos, sendo o primeiro de 1344 e o último de 1963. Entre os casos relatados, dois tiveram maior repercussão, tendo inclusive se transformado em filmes. Trata-se de Gaspard Hauser, de Nuremberg, que é o personagem principal do filme *O enigma de Kaspar Hauser*, dirigido por Werner Herzog. O outro caso é a história de Vítor de Aveyron que deu origem ao filme *L'enfant sauvage* (O garoto selvagem), dirigido por François Truffaut. O personagem central é uma criança com aproximadamente 12 anos de idade, encontrada por três caçadores no Cantão de São Sernin, na França, em 1798. Ela é apelidada de Selvagem de Aveyron, sendo que se alimenta de grãos e raízes, não anda como um bípede nem fala, lê ou escreve.

Em seu livro, Malson registra que, se Gaspard cresceu fora do convívio humano, ele nunca foi completamente isolado. Diferentemente, o menino de Aveyron, que depois foi nomeado Vítor, foi objeto de um “isolamento absoluto e

radical”. Visto pela primeira vez em 1797 como uma criança nua e livre, alternou algumas vezes captura e fuga até que, em 1800, foi levado a Paris para ser estudado. Então, diz Malson:

O mais célebre psiquiatra da época, Pinel, escreveu um relatório sobre o selvagem e considera-o não um indivíduo privado de capacidades intelectuais, pela sua existência excêntrica, mas sim um idiota essencial perfeitamente igual, no fundo, a todos os que conhecera no hospital de alienados de Bicêtre. Itard, recentemente nomeado médico-chefe do Instituto de surdos-mudos, na Rua de Sant-Jacques, leitor assíduo de Locke e de Condillac, persuadido que o homem não “nasce”, mas é construído, permite-se ser de outra opinião. Verifica a idiotia, mas reserva-se o direito de a considerar resultante não de uma deficiência biológica mas de uma insuficiência cultural. Tem esperanças – sem aceitar um futuro irreversível – de despertar o espírito da criança e confundir desse modo os seus contraditores. Ofereceram-lhe a possibilidade de provar as suas afirmações, confiando-lhe o “selvagem” [MALSON, 1967, p. 91-92].

O trabalho pedagógico realizado por Jean Itard com Victor d’Aveyron⁴ foi objeto de dois relatórios, classificados por Malson como magníficos. O primeiro foi apresentado em 1801 e o segundo em 1806. Após expor brevemente os aspectos principais dos dois relatórios de Itard, Lucien Malson (1967, p. 101) conclui: “A verdade que tudo isto proclama em definitivo é que o homem como homem, antes da educação, não passa de uma possibilidade, isto é, ainda menos do que uma esperança”.

Enfim, podemos afirmar que a experiência concreta da vida de Victor d’Aveyron é uma prova empírica da concepção de infância esposada pela pedagogia histórico-crítica: o homem não nasce homem. Ele se forma homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem.

Consequentemente, se a existência humana não é garantida pela natureza, ela tem de ser produzida historicamente pelos próprios homens, o que significa que aquilo que chamamos de “natureza humana” não é algo dado ao homem, mas é por ele produzido sobre a base da natureza biofísica. Eis por que a pedagogia histórico-crítica define o trabalho educativo como a produção, em cada indivíduo singular, da humanidade que é produzida pelo conjunto dos homens ao longo da história.

O caso do “garoto selvagem” mostra, com toda a evidência, que a criança, mesmo tendo nascido com todo o aparato fisiológico próprio da espécie humana, se subtraída ao convívio humano, ou perecerá ou, se por alguma

circunstância vier a sobreviver, assumirá as características dos seres vivos do meio em que logrou sobreviver, sem ascender à condição humana.

O homem é, pois, um produto da educação. É pela mediação dos adultos, portanto, que num tempo surpreendentemente muito curto a criança se apropria das forças essenciais humanas objetivadas pela humanidade, tornando-se, assim, um ser revestido das características humanas incorporadas à sociedade na qual ela nasceu.

Em suma, para se tornar atual à sua época, o indivíduo necessita se apropriar do conjunto das objetivações humanas que configuram o contexto da atualidade e isso não ocorre simplesmente, digamos assim, por osmose. Podia antes ocorrer por processos espontâneos; mas na contemporaneidade já se incorporaram ao modo de vida humano elementos formalmente construídos e sistematicamente elaborados que exigem, também, processos formais e sistemáticos de aquisição. É esse fato histórico que converteu a escola na forma principal e dominante de educação. Assim, se a pedagogia histórico-crítica enfatiza a prioridade da forma escolar de educação, isto se explica por razões de caráter histórico e também teórico-metodológico. Na condição de forma principal e dominante de educação, a escola veio a assumir no campo pedagógico papel equivalente ao assumido pelo capital na esfera econômica. Parafraseando a frase de Marx (1973, p. 236) “o capital é a força econômica da sociedade burguesa que tudo domina”, podemos dizer que a escola, na sociedade atual, é a força pedagógica que tudo domina. Por isso, embora a renda fundiária tenha precedido historicamente ao capital, “não se pode compreender a renda imobiliária sem o capital. Mas podemos compreender o capital sem a renda imobiliária” (p. 236). Continuando a paráfrase, podemos concluir que, embora as formas de educação não escolar tenham precedido historicamente à forma escolar, a situação que hoje se configura nos coloca diante do fato de que não nos é mais possível compreender a educação sem a escola. Trata-se, em suma, do princípio metodológico também enunciado por Marx (1973, p. 234) e celebrizado na metáfora “a anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco”: é a partir do mais desenvolvido que se pode compreender o menos desenvolvido e não o contrário. Logo, parafraseando a metáfora, podemos afirmar que a anatomia da escola é a chave da anatomia da educação.

2. A ORIENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

HISTÓRICO-CRÍTICA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

A pedagogia histórico-crítica entende a educação como uma atividade mediadora no interior da prática social global. Como tal, o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa é a prática social. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse).

No livro *Escola e democracia* (SAVIANI, 2012, p. 70-73) apresento os cinco momentos do método histórico-crítico simetricamente aos passos correspondentes aos esquemas propostos por Herbart (pedagogia tradicional) e Dewey (pedagogia nova). Creio ser útil reapresentá-los aqui para facilitar aos leitores a compreensão dessa nova proposta pedagógica. Vou fazê-lo, porém, procurando articular os momentos do método com o cenário específico da educação no campo.

3. A PRÁTICA SOCIAL COMO PONTO DE PARTIDA DA EDUCAÇÃO NO CAMPO

O ponto de partida metodológico da pedagogia histórico-crítica não é a *preparação* dos alunos, cuja iniciativa é do professor (pedagogia tradicional), nem a *atividade*, que é de iniciativa dos alunos (pedagogia nova), mas é a *prática social* (primeiro momento), que é comum a professores e alunos. Essa prática comum, porém, é vivenciada diferentemente pelo professor e pelos alunos. Enquanto o professor tem uma visão sintética da prática social, ainda que na forma de síntese precária, a compreensão dos alunos manifesta-se na forma sincrética.

Ora, trata-se, aí, da prática social tal como se dá na sociedade contemporânea. Dizer, então, que o professor, para atuar eficazmente junto aos alunos, deve ter uma compreensão sintética da prática social significa dizer que

ele deverá ter uma compreensão articulada das múltiplas determinações que caracterizam a sociedade atual, ou seja, se os alunos, situando-se no ponto de partida numa visão sincrética têm uma compreensão ainda superficial marcada pelas vivências empíricas presas às impressões imediatas, o professor já teria passado pela análise, pela mediação do abstrato, ascendendo a uma compreensão concreta, isto é, apreendendo a realidade como síntese de múltiplas determinações, como unidade da diversidade.

Portanto, assumir essa orientação pedagógica na atividade educativa significa ter presente o modo como está estruturada a sociedade atual no interior da qual os educandos nasceram. Cabe, portanto, educá-los para viver nessa sociedade, o que implica conhecê-la o mais profundamente possível. E conhecer significa não apenas deter informações, mas compreender as relações, compreender as determinações que se ocultam sob as aparências dos fenômenos que se manifestam empiricamente à nossa percepção. Conhecer implica, então, captar o movimento que nos permite entender como nasceu essa sociedade, de onde ela surgiu, como se encontra estruturada, quais as contradições que a movem definindo as tendências de seu desenvolvimento e apontando para as possibilidades de sua transformação numa nova forma de ordem superior, que somente poderá ser instaurada pela ação efetiva, intencional e organizada das forças sociais que hoje se encontram subjugadas e, por isso, têm todo o interesse e buscam lutar para mudar as condições vigentes e instaurar outro tipo de sociedade, em que as relações entre os homens encaminhem coletivamente o pleno desenvolvimento das forças produtivas humanas em benefício de toda a humanidade.

As possibilidades de transformação desenvolvidas no seio da atual sociedade não garantem sua realização, que só poderá se efetivar pela ação intencional e coletiva dos homens organizados para lutar pelas transformações necessárias, mas esse tipo de ação depende do conhecimento das possibilidades objetivas, o que só pode ser viabilizado pela educação. Esta, porém, só poderá cumprir o seu papel se os professores previamente compreenderem a historicidade do mundo atual, capacitando-se a identificar os componentes educativos nele albergados. A partir desse requisito estarão qualificados a trabalhar com os educandos os problemas postos pela prática social, propiciando-lhes o acesso aos instrumentos por meio dos quais atingirão o momento catártico, em que os diferentes aspectos que compõem a estrutura social serão progressivamente elaborados na forma de superestrutura em sua consciência e incorporados como uma espécie de segunda natureza que conferirá uma nova qualidade à sua prática social.

Trata-se de um trabalho pedagógico que deve se desenvolver desde a mais tenra idade, direcionando-se sempre para a apropriação, por parte de cada aluno, das objetivações humanas nas suas formas mais desenvolvidas, representadas pelos conceitos científicos respaldados nas elaborações do pensamento filosófico e na expressão estética das grandes obras de arte.

E como isso se expressa no caso da educação do campo? É claro que as condições em que os homens do campo vivem hoje são determinadas pelo estágio atingido pela humanidade na época atual. É nesse contexto que se dá a prática social global dos homens do campo. Falo em prática social global porque estou subsumindo nesse conceito as práticas econômico-produtivas, assim como as práticas culturais envolvendo as ações de diferentes tipos que compõem a vida no campo.

Cabe, então, ao professor compreender a essencialidade da terra para a vida humana, o que tem apoio inclusive na etimologia, já que a palavra latina “*homo*” da qual, pelo acusativo “*hominem*”, derivou o vocábulo português homem, originariamente significa “o nascido da Terra; o terrestre; o habitante da Terra” (TORRINHA, 1945, p. 382), acepção que é corroborada por Alfredo Bosi: “o ser humano preso à terra e nela abrindo covas que o alimentam vivo e abrigam morto” (BOSI, 1992, p. 14).

Também Marx afirma que a terra, “ao surgir o homem, o provê com meios de subsistência prontos para utilização imediata”, acrescentando, no parágrafo seguinte:

A terra, seu celeiro primitivo, é também seu arsenal primitivo de meios de trabalho. Fornece-lhe, por exemplo, a pedra que lança e lhe serve para moer, prensar, cortar etc. A própria terra é um meio de trabalho, mas, para servir como tal na agricultura, pressupõe toda uma série de outros meios de trabalho e um desenvolvimento relativamente elevado da força de trabalho [MARX, 1968, p. 203-204].

Podemos considerar o desenvolvimento da humanidade a partir da relação cidade-campo: na Antiguidade os homens viviam na cidade, mas do campo; na Idade Média, os homens passaram a viver no campo e do campo; e na Época Moderna, passaram a viver na cidade e da cidade. Marx resumiu essa questão nos seguintes termos:

A história antiga clássica é a história das cidades, porém de cidades baseadas na propriedade da terra e na agricultura; a história asiática é uma espécie de unidade indiferenciada de cidade e campo (a grande cidade, propriamente dita, deve ser considerada como um acampamento dos príncipes, superposto à verdadeira estrutura econômica); a Idade Média (período germânico) começa com o campo como cenário da história, cujo ulterior desenvolvimento ocorre, então, através da oposição entre cidade e campo; a (história) moderna consiste na urbanização do campo e não, como entre os antigos, na

ruralização da cidade [MARX, 1975, p. 74-75].

Essa relação cidade-campo se articula diretamente com a relação indústria-agricultura. É ainda Marx quem esclarece essa questão:

Entre os povos onde a agricultura está solidamente implantada – implantação que constitui já uma etapa importante – onde predomina esta forma de cultura, como acontece nas sociedades antigas e feudais, a própria indústria, assim como a sua organização e as formas de propriedade que lhe correspondem, tem mais ou menos o caráter da propriedade fundiária. Ou a indústria depende completamente da agricultura, como entre os antigos romanos, ou, como na Idade Média, imita na cidade e nas suas relações a organização rural. Na Idade Média o próprio capital – na medida em que não se trata apenas de capital monetário – tem, sob a forma de aparelhagem de um ofício tradicional etc., esse caráter de propriedade fundiária. Na sociedade burguesa é o contrário. A agricultura torna-se cada vez mais um simples ramo da indústria e acha-se totalmente dominada pelo capital [MARX, 1973, p. 236-237].

Podemos considerar esse fenômeno como o processo crescente de urbanização do campo e industrialização da agricultura que ocorre na sociedade contemporânea e é nesse contexto que a escola se constituiu na forma principal e dominante de educação.

Efetivamente, a escola, desde suas origens, foi posta do lado do trabalho intelectual; cabia-lhe preparar os futuros dirigentes que se exercitavam não apenas nas funções da guerra (liderança militar), mas também nas funções de mando (liderança política), pelo domínio da arte da palavra e conhecimento dos fenômenos naturais e das regras de convivência social. Isso pode ser detectado no Egito desde as primeiras dinastias até o surgimento do escriba, na Grécia, em Roma e na Idade Média, cujas escolas, restritas, cumpriam a função de preparar também restritos quadros dirigentes (intelectuais) então requeridos. Nesses contextos, as funções manuais, entre as quais se inclui o cultivo da terra, não requeriam preparo escolar. A formação dos trabalhadores se dava com o concomitante exercício das respectivas funções. Mesmo no caso em que se atingiu alto grau de especialização, como no artesanato medieval, o sistema de aprendizado de longa duração exigido ficava a cargo das próprias corporações de ofícios: o aprendiz adquiria o domínio do ofício exercendo-o juntamente com os oficiais, sob a orientação do mestre. A formação dos artesãos era regida pelo princípio do “aprender fazendo”.

Na nova condição que caracteriza a época moderna, a estrutura da sociedade deixa de se fundar em laços naturais para se pautar por laços propriamente sociais. Esse processo assume contornos mais nítidos com o advento da grande indústria. À dominância da indústria no âmbito da produção corresponde a

dominância da cidade na estrutura social. Se a máquina viabilizou a materialização das funções intelectuais no processo produtivo, a via para se objetivar a generalização das funções intelectuais na sociedade foi a escola.

A partir dessas premissas históricas resulta compreensível o vínculo da escola com a cidade, com o meio urbano. Entende-se, então, a queixa do abade Granereau, fundador das Escolas da Família Agrícola, ao constatar que os jovens tendiam a abandonar o campo transferindo-se para a cidade à medida que avançavam no processo de escolarização. Aliás, Gramsci (1968, p. 130) já asseverava que “a escola, mediante o que ensina, luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna”.

Se Gramsci fazia essa constatação para se posicionar na defesa da necessidade da escola para fazer recuar a ignorância e a superstição que grassava entre os homens do campo, perpetuando sua subordinação aos latifundiários pela mediação dos intelectuais tradicionais, teóricos da economia política burguesa defenderam sem rebuços a extinção total das escolas rurais, como o ilustram os casos de Bernard Mandeville (1670-1733) e de Antonio Nunes Ribeiro Sanches (1699-1783). Afirmações de Mandeville (1982, p. 191) como o saber ler, escrever e contar consistem em “artes muito nocivas para o pobre obrigado a ganhar o pão de cada dia mediante sua faina diária”, o que significa que “cada hora que esses infelizes dedicam aos livros é outro tanto de tempo perdido para a sociedade”; e de Ribeiro Sanches (1922, p. 112), como “nenhum reino necessita de maior rigor na supressão total do ensino de ler e escrever” do que o reino português, mostram a crueza das posições defendidas por esses dois pensadores, contrastando vivamente com as proclamações de que “todos por igual, pobres e plebeus, ricos e nobres e não apenas os filhos dos ricos ou dos cidadãos principais devem ter acesso à escola” (COMÊNIO, 1966, p. 139), que estamos acostumados a ler nos compêndios pedagógicos. Provavelmente nenhum outro terá formulado com maior clareza, sinceridade e fidelidade a visão burguesa da educação popular do que Mandeville (1982, p.190), quando afirmou que “em uma nação livre na qual não se permite a escravidão, a riqueza mais segura consiste numa multidão de pobres laboriosos”. Assim, “para fazer feliz a sociedade e manter contentes as pessoas, ainda que nas circunstâncias mais humildes, é indispensável que o maior número delas seja pobre e, ao mesmo tempo, totalmente ignorante”.

Mandeville (1982, p. 190), ao defender a extinção das escolas para os pobres, as “escolas de caridade” inglesas, assim se manifestou: “Quanto mais saiba do

mundo e das coisas alheias a seu trabalho ou emprego um pastor, um lavrador ou qualquer outro camponês, mais difícil lhe será suportar as fadigas e penalidades de seu ofício com alegria e satisfação”.

Sobre essa questão, Ribeiro Sanches (1922, p. 111) se pergunta: “que filho de pastor quereria ter aquele ofício de seu pai, se à idade de doze anos soubesse ler e escrever?”. O autor afirma ainda: “O rapaz de doze ou quinze anos, que chegou a saber escrever uma carta, não querará ganhar a sua vida a trazer uma ovelha cansada às costas, a roçar desde pela manhã até a noite, nem a cavar”. Em seguida, considera que os filhos de lavradores, se souberem ler e escrever, irão abandonar a casa dos pais na esperança de ganhar a vida sem depender do uso das próprias mãos: “sabem ler e escrever; tiveram nas aldeias onde nasceram escolas pias de graça ou por vil preço”. E arremata: “e esta é a origem porque os filhos dos lavradores fogem da casa de seus pais: o remédio seria abolir todas as escolas em semelhantes lugares”. Como se vê, o fechamento no Brasil de mais de 24.000 escolas do campo entre 2003 e 2011, denunciado pelo MST na Campanha “Fechar escola é crime”, tem um forte antecedente histórico...

Coincidem, portanto, as posições de Mandeville e Ribeiro Sanches, ambos defendendo a supressão das escolas populares. Ambos consideravam que, para os pobres laboriosos, a única instrução necessária e suficiente era aquela ministrada pelos párocos nos sermões dominicais. Com certeza está aí a inspiração para o entendimento contido na Lei de 6 de novembro de 1772, baseado na proposta enviada ao Rei pela “Real Mesa Censória”: para os “empregados nos serviços rústicos e nas Artes Fabris, que ministram sustento dos Povos e constituem os braços e mãos do Corpo Político”, bastariam “as Instruções dos Párocos”. Acrescente-se que, se os protestantes, em razão da doutrina do livre exame das escrituras, foram levados a pressionar o Estado para criar escolas populares, instituindo eles próprios as escolas de caridade negadas por Mandeville, a Igreja Católica não teve a mesma sensibilidade, como ilustra o caso da luta pela instrução popular na Itália, que enfrentou a resistência da posição conservadora da Igreja procurando impedir o avanço da escola popular. Em 1872, a revista *Civiltà Cattolica*, porta-voz do Vaticano, considerava estranho afirmar que a instrução fosse meio indispensável ao bem-estar dos homens. Ao contrário disso, afirmava que “meio seguríssimo de bem-estar material é o trabalho e a ausência de vícios. Ora, ao trabalho se requerem braços, não o alfabeto e do bom costume cuida a boa educação paterna e a instrução religiosa” (CATARSI, 1985, p. 20).

A subordinação do campo à cidade e da agricultura à indústria é, objetivamente, uma tendência do desenvolvimento histórico que se expressa na

crescente urbanização do campo e industrialização da agricultura. Tal tendência se traduz num avanço, como constataram Marx e Engels no *Manifesto do Partido Comunista*: “a burguesia desempenhou na História um papel eminentemente revolucionário”, rompendo “as relações feudais, patriarcais e idílicas” (MARX; ENGELS, 1968, p. 25). Entre os vários aspectos que expressam o caráter revolucionário da burguesia elencados no *Manifesto* destaca-se aquele referente à relação cidade-campo:

A burguesia submeteu o campo à cidade. Criou grandes centros urbanos; aumentou prodigiosamente a população das cidades em relação à dos campos e, com isso, arrancou uma grande parte da população do embrutecimento da vida rural. Do mesmo modo que subordinou o campo à cidade, os países bárbaros ou semibárbaros aos países civilizados, subordinou os povos camponeses aos povos burgueses, o Oriente ao Ocidente [MARX; ENGELS, 1968, p. 27].

Vemos, assim, que a consolidação da sociedade capitalista correspondeu à substituição da dominação dos proprietários de terra (senhores feudais) pela dominação dos proprietários dos meios de produção (capitalistas) ou, dizendo de outra forma, a substituição do domínio da nobreza feudal sobre os servos pelo domínio da burguesia sobre os proletários.

Como ocorre em todos os regimes sociais baseados no domínio de uma classe sobre outras, também na sociedade capitalista a burguesia enfrenta a oposição das classes não dominantes que, entretanto, se posicionam de maneiras diferentes em relação à ordem vigente, como podemos ler no *Manifesto*:

As classes médias – pequenos comerciantes, pequenos fabricantes, artesãos, camponeses – combatem a burguesia porque esta compromete sua existência como classes médias. Não são, pois, revolucionárias, mas conservadoras; mais ainda, reacionárias, pois pretendem fazer girar para trás a roda da História [MARX; ENGELS, 1968, p. 34].

Sintetizando, podemos, pois, considerar que existem duas formas de se opor ou de criticar o capitalismo: uma crítica para frente e uma crítica para trás. A “crítica para frente” é aquela que corresponde ao ponto de vista dos trabalhadores, já que “de todas as classes que ora enfrentam a burguesia, só o proletariado é uma classe verdadeiramente revolucionária” (MARX; ENGELS, 1968, p. 25). Nessa posição, reconhecem-se os avanços da ordem burguesa em relação à ordem feudal, avanços esses que deverão ser incorporados por superação em uma nova ordem que venha a abolir toda forma de dominação ou de privilégio, socializando os meios de produção e instaurando uma forma social em que todas as conquistas da humanidade sejam compartilhadas igualmente por todos os homens: a sociedade comunista.

A “crítica para trás” é aquela que denuncia as mazelas da ordem burguesa tendo como referência a sociedade anterior. Ainda que inconscientemente, postula, portanto, a volta ao regime feudal. É próprio dessa posição a tendência a ver o desenvolvimento capitalista como perda das relações pessoais, da pureza da vida no campo em que as pessoas podiam se relacionar diretamente desfrutando da natureza e do contato com a terra na simplicidade de uma vida que, longe da agitação e da atração consumista próprias das cidades modernas, se satisfazia com o cultivo dos produtos naturais que supriam as necessidades de subsistência de forma bucólica, idílica.

Não é difícil constatar que essa visão é característica da Igreja que, não por acaso, constituiu a camada dos intelectuais orgânicos da ordem social feudal representada pelo clero. Superado o regime feudal e instaurada a ordem burguesa, o clero é absorvido na condição de intelectuais tradicionais, uma vez que, conforme Gramsci (1968), a categoria dos intelectuais tradicionais é definida como aquela que foi orgânica na ordem social anterior.

Com certeza foi essa visão que alimentou os sentimentos e a iniciativa do padre Granereau levando-o a lançar na França, em 1935, o movimento das escolas famílias. Foi também essa visão que impulsionou esse movimento a se desenvolver, geralmente nos meios católicos, expandindo-se por outros países. Certamente essa mesma visão também esteve subjacente aos sentimentos que conduziram o jesuíta Humberto Pietrogrande a ações que redundaram na fundação da “Associazione degli Amici dello Stato Brasiliano dello Spirito Santo (AES)” e, daí, no MEPES (Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo).

Claro que tudo isso passou por particularidades relevantes, como a reorganização da proposta original com a intervenção dos agricultores franceses diante da visão um tanto espontaneísta do padre fundador e o contexto do “aggiornamento” da Igreja por indução do Concílio Vaticano II quando da fundação do MEPES. Particularidades relevantes porque modificaram e, de certo modo, foram além dos limites da visão característica do clero enquanto categoria dos intelectuais tradicionais.

Destaque-se que, ainda de acordo com Gramsci, é preciso ter presente que, se os intelectuais orgânicos gozam de uma autonomia relativa em relação à classe dominante e dirigente a que estão vinculados, os intelectuais tradicionais se sentem portadores de uma autonomia por assim dizer absoluta. Assim sendo, os intelectuais tradicionais não se sentem e de fato não têm qualquer ligação orgânica com o grupo essencial dominante. Por isso, no âmbito da correlação de

forças, eles são objeto de disputa entre os intelectuais orgânicos do grupo essencial dominante no interior do bloco histórico instalado e os intelectuais orgânicos do grupo essencial dominado que aspira e luta para se tornar dominante e instalar um novo bloco histórico. Nessas circunstâncias, constatamos que parcelas importantes do clero se articulam com os movimentos populares constituindo o que se convencionou chamar de clero progressista, cuja expressão mais conspícua é, com certeza, a orientação teológica que teve significativa penetração na América Latina, sendo conhecida como “teologia da libertação”. Aliás, como informa João Pedro Stédile, na origem do MST se encontram “três vertentes sociais-ideológicas”, sendo a primeira delas “o trabalho pastoral da Igreja Católica, através da CPT, e da Igreja Luterana (no Sul do País), que vinham realizando há anos um trabalho de conscientização, animação e articulação dos camponeses” (STEDILE, 1997, p. 33).

É preciso, porém, além dessa caracterização geral, compreender a prática social do campo nas condições específicas da sociedade brasileira. Nesse aspecto importa levar em conta a histórica concentração da terra no Brasil resultando na contínua procrastinação da reforma agrária. Um marco importante nesse processo é a Lei de Terras de 1850. Por essa lei se ajustou o Estatuto Fundiário da Colônia ao espírito capitalista do liberalismo, cuja categoria central é a “propriedade”, à qual se subordinam a liberdade e a igualdade. Com efeito, a visão liberal se reporta, ao fim e ao cabo, a proprietários igualmente capazes de dispor livremente de seus bens. Essa visão do liberalismo sobre o estatuto da terra não era exclusiva do Brasil. Encontrava-se em todas as situações de grande lavoura, as chamadas “plantations”, como ocorria nas Antilhas inglesas e francesas, em Cuba e no Sul dos Estados Unidos. Como já observara Azeredo Coutinho, a abundância de terras nas colônias tornava impossível o trabalho livre sob o capital. O trabalhador, obviamente, tenderia a preferir ocupar um pedaço de terra e cultivá-la para si mesmo a sujeitar-se a trabalhar para outro, isto é, para o empresário capitalista. Daí, a necessidade do trabalho forçado, possibilitado pelo estatuto da escravidão. Wakefield, colonizador inglês que criou na Austrália, em 1834, e na Nova Zelândia, em 1837, associações para encorajar a imigração, idealizou um mecanismo para viabilizar o trabalho assalariado nas colônias. Sua proposta foi comentada por Marx na “teoria moderna da colonização”, último capítulo do Livro I d’*O Capital*. Segundo a proposta de Wakefield, “o governo fixaria para as terras virgens um preço artificial, independente da lei da oferta e da procura. O imigrante teria de trabalhar longo tempo como assalariado até obter dinheiro suficiente para comprar terra e

transformar-se num lavrador independente” (MARX, 1968, p. 892). Foi exatamente com esse espírito que se aprovou no Brasil a “Lei de Terras”, em 1850, mesmo ano em que também foi aprovada a lei que extinguiu o tráfico de escravos. Assim, tornando proibitiva a aquisição de terras para quem não fosse já proprietário, preparava-se o ambiente para que, quando chegassem os imigrantes, eles fossem forçados a substituir, como trabalhadores livres, a mão de obra escrava nas lavouras de café. Foi efetivamente isso que ocorreu e vem ocorrendo até nossos dias, não se viabilizando a reforma agrária mesmo na forma em que se efetivou nos próprios países capitalistas.

De fato, os países centrais do capitalismo lançaram mão da reforma agrária como meio de democratizar a propriedade da terra visando a ampliação do mercado interno e o desenvolvimento das forças produtivas em cada uma dessas nações. Foi isso o que ocorreu nos Estados Unidos após a guerra de secessão, assim como nos países da Europa Ocidental na primeira metade do século XX, criando uma estrutura de pequenas e médias propriedades dedicadas à agricultura familiar além, é claro, das reformas agrárias de tipo socialista nos países da Europa Oriental, na Rússia, China, Coreia do Norte, Vietnã e Cuba, nas quais houve não apenas a distribuição de terras, mas uma tentativa de socializar os meios de produção agrícola.

Nos países periféricos e especificamente no Brasil, prevaleceu a grande propriedade, agravando o problema agrário caracterizado pela grande concentração da propriedade da terra, pelo uso predatório da terra e dos recursos naturais de modo geral, pela secundarização da produção de alimentos que reserva as melhores terras para a monocultura de exportação – o que vem resultando no agravamento da fome que assola dezenas de milhões de brasileiros –, pela migração forçada que obriga grande número de camponeses a se mudar para as cidades ou regiões distantes, pela produção de bens e insumos agroindustriais de iniciativa de empresas multinacionais, lançando mão de sementes transgênicas e fazendo largo uso de agrotóxicos que poluem o meio ambiente e envenenam os alimentos.

Essa situação se acentuou com as políticas neoliberais que vieram a ser adotadas a partir dos anos de 1990 até os dias atuais, beneficiando os sucessores das antigas oligarquias rurais que se fortalecem politicamente, compõem grande bancada no Congresso Nacional e impõem-se pela ideologia e pela força bruta, agravando os conflitos no campo marcados por assassinatos de líderes populares dos sindicatos de trabalhadores e dos movimentos sociais. Explode, assim, a luta de classes no campo opondo os grandes proprietários organizados na

Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil, que representa 27 federações estaduais e 2142 sindicatos rurais espalhados por todo o país, de um lado e, de outro lado, os trabalhadores rurais e pequenos agricultores liderados pelos movimentos sociais rurais entre os quais se destaca o MST.

Esse é o quadro em que se desenvolve a prática social dos moradores do campo. Na perspectiva da pedagogia histórico-crítica o professor precisa ter clareza desse quadro já no ponto de partida, pois essa é uma condição para que ele possa concorrer, pelo trabalho educativo, para que os alunos ascendam a essa compreensão no ponto de chegada.

Além dessa compreensão das características gerais que marcam o contexto em que se desenvolve a prática social dos homens do campo no Brasil, será preciso levar em conta as características específicas de cada situação, pois isso exigirá encaminhamentos diferenciados tendo em vista o objetivo geral de fazer avançar, pela educação, a luta do conjunto da classe dos trabalhadores. Com efeito, embora se tratando da mesma luta, esta se dá em condições diferenciadas numa comunidade de famílias acampadas, assentadas ou de pequenos agricultores.

Em outros termos, é preciso ter presente que a pedagogia histórico-crítica, por ser uma proposta contra-hegemônica e de caráter dialético, se diferencia claramente do ponto de vista teórico das propostas pedagógicas hegemônicas. Estas, porque não têm como finalidade a transformação da sociedade, mas sua manutenção e reprodução, hipostasiam os meios, diferenciando-se pelos métodos. Diversamente, a pedagogia histórico-crítica se diferencia por sua finalidade posicionando-se no sentido de que nenhum meio ou método como procedimento a ser adotado no desenvolvimento do trabalho pedagógico será anatematizado ou consagrado “*a priori*”, seguindo sempre o princípio gramsciano segundo o qual se deve encontrar nos fins a atingir a fonte natural para elaborar os métodos e as formas.

Assim, por exemplo, se se trata de um trabalho educativo a ser desenvolvido em uma comunidade de pequenos agricultores faz sentido lançar mão da pedagogia da alternância que implica uma forma de organizar o processo de ensino-aprendizagem alternando dois espaços diferenciados e relativamente distantes um do outro: a propriedade familiar e a escola. Já se for o caso de realizar o trabalho pedagógico numa comunidade de famílias acampadas parece não ser pertinente aquele procedimento porque o acampamento se configura, via de regra, como um mesmo espaço no qual se instala tanto a escola como o cultivo da terra no entorno da escola e das moradias das famílias. Nessa situação

não faria sentido organizar o processo na forma de uma semana de trabalho pedagógico na escola seguida de duas semanas de trabalho agrícola na propriedade familiar.

4. OS MOMENTOS INTERMEDIÁRIOS DA PRÁTICA SOCIAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: PROBLEMATIZAÇÃO, INSTRUMENTAÇÃO E CATARSE

O segundo momento do método proposto pela pedagogia histórico-crítica não é a *apresentação* de novos conhecimentos por parte do professor (pedagogia tradicional) nem o *problema* como um obstáculo que interrompe a atividade dos alunos (pedagogia nova), mas é a *problematização*, isto é, o ato de detectar as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e como a educação poderá encaminhar as devidas soluções.

Em decorrência, o terceiro momento não se identifica com a *assimilação* de conteúdos transmitidos pelo professor por comparação com conhecimentos anteriores (pedagogia tradicional) nem com a coleta de *dados* (pedagogia nova); mas se trata, nesse momento, da *instrumentação*, entendida como a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social.

Estando de posse dos instrumentos teóricos e práticos é chegado o momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu. Portanto, o quarto passo não coincide com a *generalização* (pedagogia tradicional) nem com a *hipótese* (pedagogia nova). Chamei esse quarto momento de *catarse*, entendida na acepção gramsciana de “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (GRAMSCI, 1978, p. 53). Este é, pois, o ponto culminante do processo pedagógico, quando ocorre a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social.

Aqui também será preciso manter presente o princípio segundo o qual deve-se encontrar nos fins a atingir a fonte natural para elaborar os métodos e as formas. Assim, há problemas que são postos diretamente pela prática social a partir do nível atingido pela organização da sociedade, não requerendo maiores

discussões para sua formulação e enfrentamento. Um exemplo mais ou menos óbvio é o caso da alfabetização. Numa sociedade como a atual, que incorporou na sua própria forma de organização a expressão escrita, a necessidade de que todos adquiram o domínio da linguagem escrita se impõe podendo-se, a partir de uma rápida discussão e constatação de sua necessidade, passar ao momento da instrumentação.

Já o problema da adoção ou não de sementes transgênicas ou a questão do uso de agrotóxicos na agricultura são temas que requerem um aprofundamento maior do momento da problematização. Aqui novamente é preciso ter presente o caráter dialético da teoria, pois não se trata de uma relação mecânica entre os passos do método, que determinaria que primeiro se realizaria o passo da problematização, depois a instrumentalização e, no momento seguinte, a catarse. Na verdade, esses momentos se imbricam. Em outras palavras: ao se desenvolver a discussão relativamente à problematização da adoção ou não de sementes transgênicas será necessária a apreensão do conceito e significado desse tipo de sementes para se detectar os problemas implicados em sua adoção. Assim, já estaria se dando a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento do problema das sementes transgênicas detectado na prática social, o que significa que já se encontrava em andamento o terceiro momento do método. Nesse processo unitário de problematização-instrumentação criam-se as condições para emergir o momento catártico em que a estrutura do significado teórico e prático da adoção de sementes transgênicas é apropriada pelos alunos e incorporada na forma de superestrutura em sua consciência, fazendo parte, portanto, de seu novo modo de ser e de se posicionar no interior de sua prática social, não apenas como homens do campo, mas como indivíduos integrantes do gênero humano.

5. A PRÁTICA SOCIAL COMO PONTO DE CHEGADA DA EDUCAÇÃO NO CAMPO

Chega-se, por fim, ao último momento, que não consiste na *aplicação* dos conhecimentos assimilados (pedagogia tradicional) nem na *experimentação* como teste da hipótese (pedagogia nova). O quinto momento, isto é, o ponto de chegada é a própria *prática social*, compreendida agora não mais em termos

sincréticos pelos alunos. Pode-se concluir, então, que, pela mediação do trabalho pedagógico, a compreensão e a vivência da prática social passam por uma alteração qualitativa, o que nos permite observar que a prática social do ponto de partida (primeiro momento) em confronto com a prática social do ponto de chegada (quinto momento) é e não é a mesma. É a mesma porque é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica. Assim, uma vez que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente.

Aqui também é preciso manter sempre presente o caráter dialético do processo educativo em sua relação com a prática social. Sendo mediação no interior da prática social, isso significa que a educação se põe objetivamente como uma modalidade da própria prática social. É preciso, portanto, evitar a interpretação formal e mecânica dessa relação, ou seja, é uma leitura equivocada aquela que considera que a atividade educativa parte da prática social, no sentido de que os educandos se encontram atuando na prática social e diante dos problemas enfrentados (entenda-se aqui os problemas em sua acepção própria, isto é, algo que precisa ser resolvido) saem da prática e iniciam a atividade educativa para realizar os estudos necessários para compreendê-la após o que, uma vez tendo uma nova compreensão, voltam à prática para desenvolvê-la com uma nova qualidade. Na verdade, sendo a educação uma modalidade da própria prática social, nunca se sai dela. Assim, os educandos permanecem na condição de agentes da prática que, pela mediação da educação, logram alterar a qualidade de sua prática tornando-a mais consistente, coerente e eficaz em relação ao objetivo de transformação da sociedade na luta contra a classe dominante que atua visando a perpetuação dessa forma social. Trata-se, enfim, de um mesmo e indiviso processo que se desdobra em seus momentos constitutivos. Não se trata de uma sequência lógica ou cronológica, é uma sequência dialética. Portanto, não se age primeiro, depois se reflete e se estuda, em seguida se reorganiza a ação para, por fim, agir novamente. Trata-se de um processo em que esses elementos se interpenetram desenrolando o fio da existência humana na sua totalidade.

CONCLUSÃO

Espero ter mostrado, ainda que de forma sucinta e nos limites de uma simples palestra, a orientação metodológica posta em movimento pela pedagogia histórico-crítica em sua relação com a educação do campo.

Para concluir, gostaria de destacar a importância da luta social no campo como um momento fundamental do processo revolucionário voltado para a transformação estrutural da sociedade nas condições da crise atual do modo de produção capitalista. Nesse aspecto, considero que a trajetória do MST é exemplar. Tendo surgido a partir de pequenos proprietários rurais que perderam suas terras e de camponeses que se mudaram para as cidades e, não encontrando emprego, decidiram voltar para o campo, esse movimento coincidiria com a descrição do Manifesto do Partido Comunista que citei antes, dando conta de que “as classes médias – pequenos comerciantes, pequenos fabricantes, artesãos, camponeses – combatem a burguesia porque esta compromete sua existência como classes médias” (MARX; ENGELS, 1968, p. 34). A reivindicação era, de fato, restaurar sua condição de pequenos proprietários agrícolas pela posse de lotes viabilizados pela reforma agrária. No entanto, no processo de luta, o movimento foi percebendo cada vez de forma mais nítida que a solução dos problemas do campo não seria viável sem a transformação do próprio modo de produção capitalista. Caminhou, assim, na direção da solidariedade de classe não apenas nacional, mas também internacional, sintonizando-se com todos os trabalhadores de todo o mundo voltados para um projeto de caráter socialista. No âmbito da educação ocorreu um fenômeno semelhante. Inicialmente não havia, no MST, preocupação com a questão escolar; contudo, à medida que ocorriam os acampamentos e os assentamentos, aparecia a necessidade de se equacionar a questão da educação dos filhos das famílias acampadas ou assentadas. Recorreu-se, então, às escolas sendo que, de modo especial, no caso dos assentamentos, reivindicou-se junto aos municípios a instalação dessas instituições. Percebendo que a orientação que se imprimia nos currículos e programas escolares não consultava os objetivos do movimento e até mesmo os contradizia, o passo seguinte foi despertar o interesse pelas questões pedagógicas com estudos e propostas que buscassem ajustar os currículos e procedimentos escolares ao espírito que animava o MST, processo esse que culminou na criação da Escola Nacional Florestan Fernandes. Esta se configura, na verdade, como uma verdadeira universidade dos trabalhadores com diferentes tipos de cursos, destacando-se aqueles voltados para a formação de dirigentes dos movimentos populares que acolhem lideranças não apenas dos diversos estados brasileiros como dos países da América Latina e África.

Trajetória semelhante a essa do MST penso estar sendo realizada pelas Escolas da Família Agrícola reunidas na UNEFAB (União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil), fundada em 1982, em Assembleia Geral das EFAs (Escolas Famílias Agrícolas).

Nesse contexto, tanto o MST como as Escolas da Família Agrícola ganharam condições de ultrapassar os limites correspondentes à “crítica para trás” e encaminhar-se na direção da “crítica para frente” diante da sociedade capitalista. Dessa forma, em lugar de buscar assegurar seu espaço na sociedade capitalista como pequenos proprietários agrícolas, o movimento dos agricultores toma consciência de que seus interesses e necessidades, em última instância, só poderão ser atendidos com a superação dessa forma social e organização de uma nova sociedade, confluindo, assim, para a perspectiva socialista que pressupõe a abolição da propriedade privada.

Resulta, pois, da maior importância a resistência dos trabalhadores rurais organizados em diversos movimentos sociais e lutando contra o agronegócio e seus efeitos negativos ligados à produção de commodities para exportação, assim como contra o uso intensivo de agrotóxicos e contra extensas áreas destinadas ao plantio de eucaliptos e pinos para a produção de celulose com o consequente esgotamento da terra e os diversos problemas ecológicos daí decorrentes. Como antídoto a esses efeitos negativos desenvolve-se a luta a favor da importância da agricultura familiar na produção de alimentos, por meio do desenvolvimento da consciência ecológica no combate às ações que causam danos ao meio ambiente e da implantação e expansão de escolas que desenvolvam a consciência crítica da vida no campo como um elo indispensável à necessária revolução social, sem a qual a humanidade toda e o próprio planeta se encontram sob grande ameaça.

Em suma, a pedagogia histórico-crítica dispõe-se a participar e contribuir para essa forte mobilização, a fim de assegurar uma educação sintonizada teórica e praticamente com o novo papel que cabe ao campo desempenhar na luta pela construção de uma sociedade que supere a divisão em classes por meio da socialização de todos os meios de produção e das forças produtivas em benefício da humanidade em seu conjunto. Uma educação, em suma, que torne acessíveis aos trabalhadores do campo os conhecimentos produzidos pela humanidade, permitindo-lhes, assim, incorporar em sua atividade os avanços tecnológicos, sem o que não será viável o tão almejado desenvolvimento sustentável. Eis como a terra voltará a ser o celeiro e o laboratório da humanidade assegurando a todos e a cada pessoa humana uma vida em plenitude.

REFERÊNCIAS

- BOSI, A. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- CATARSI, E. *L'Educazione del popolo: momenti e figure dell'istruzione popolare nell'Italia liberale*. Bergamo: Juvenilia, 1985.
- COMÊNIO, J. A. *Didáctica Magna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1966.
- GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- MALSON, L. *As crianças selvagens: mito e realidade*. Porto: Livraria Civilização, 1967.
- MANDEVILLE, B. *La fábula de las abejas o los vicios privados hacen la prosperidad pública*. México: Fondo de Cultura Económica, 1982.
- MARX, K. *O Capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- MARX, K. *Contribuição para a crítica da economia política*. Lisboa: Estampa, 1973.
- MARX, K. *Formações econômicas pré-capitalistas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- MARX, K.; ENGELS, F. *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: Escriba, 1968.
- SANCHES, A. N. R. *Cartas sobre a educação da mocidade*. Coimbra: Imprensa da Universidade, 1922.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.
- STEDILE, J. P. A luta pela Reforma Agrária: os desafios de toda sociedade. *Aduspnet*, Revista da Associação de Docentes da USP, São Paulo, n. 10, p. 30-35, jun. 1997.
- TORRINHA, F. *Dicionário latino-português*. 3. ed. Porto: Maranus, 1945.

-
- 1 Conferência proferida no II Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo e IV Jornada de Educação Especial no Campo – Educação do Campo: conteúdo e método. São Carlos, 16 de outubro de 2013.
 - 2 Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo.
 - 3 União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil.
 - 4 Tendo observado que o “menino selvagem” era indiferente a todos os sons pronunciados, exceto à vogal “O”, que o fazia voltar-se, Itard passou a chamá-lo de Victor.

PÓS-GRADUAÇÃO, PEDAGOGIA E MOVIMENTOS SOCIAIS NA LUTA PELA EDUCAÇÃO POPULAR¹

Primariamente quero agradecer o honroso convite para proferir esta aula inaugural conjunta do curso de pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Embora já tenha sido professor titular da UFSCAR em meados dos anos de 1970, quando ministrei a disciplina Filosofia da Educação no curso de pedagogia e participei da fundação do Programa de Pós-Graduação em Educação, tendo sido seu primeiro coordenador, isso ocorreu no *campus* de São Carlos. Assim, essa é a primeira vez em que venho a este jovem e promissor *campus* de Sorocaba da Universidade Federal de São Carlos.

Ao proferir esta aula inaugural do período letivo de 2014 dirijo-me a todos os presentes, entre os quais se encontram certamente professores, alunos e demais interessados na problemática educativa. Como se trata de uma aula, ainda que com um caráter específico, pois assume a forma de uma aula magna como atividade de abertura do ano acadêmico, parece razoável considerar que os destinatários principais desta exposição são os alunos, em especial os calouros tanto da graduação em pedagogia como da pós-graduação em educação.

Considerando a importante articulação da área de educação deste *campus* com os movimentos sociais populares, foi proposta como tema desta aula a relação entre a pós-graduação em educação, a pedagogia e os movimentos sociais na luta pela educação popular. Vê-se que nesse enunciado o móvel da ação, o objetivo da luta, é a educação popular. Trata-se, pois, de verificar em que grau a pós-graduação em educação, a pedagogia e os movimentos sociais podem participar e contribuir para o êxito da luta pela educação popular no Brasil. Assim, o que estamos entendendo por educação popular? Sem responder a essa questão será difícil compreender o papel da pós-graduação, da pedagogia e dos

movimentos sociais na luta pela efetivação da educação popular em nosso país. Começemos, pois, por esclarecer, preliminarmente, o sentido de educação popular.

1. SIGNIFICADO DE EDUCAÇÃO POPULAR

A expressão “educação popular” subsume dois conceitos distintos e, mesmo, contrapostos entre si. O primeiro conceito emergiu no processo de consolidação da ordem burguesa após a Revolução Francesa quando, inspirada nas ideias iluministas, difundiu-se a bandeira da escola pública universal, obrigatória, gratuita e laica. Ao impulso dessa bandeira, os principais países começaram a instalar, a partir de meados do século XIX, seus sistemas nacionais de ensino com o objetivo de universalizar o ensino primário, assegurando, por esse meio, a instrução das respectivas populações. Para gerir esses sistemas foram sendo criados os Ministérios da Instrução Pública. Como se sabe, a universalidade, obrigatoriedade e gratuidade estavam adstritas ao ensino primário, o que tornava equivalentes as expressões “instrução pública”, “instrução popular” e “educação popular”. Foi somente a partir daí que se colocou o problema de uma educação popular, isto é, uma educação destinada a toda a população, identificada com o ensino primário.

Portanto, a instrução pública, isto é, a escola pública, universal, obrigatória, gratuita e laica veio contrapor-se, como educação popular, à educação das elites que se desenvolvia nos colégios e nas universidades. Conforme assinala Giancarlo Angelozzi, até o final do antigo regime denominava-se *escola pública* “toda escola coletiva, mesmo se de iniciativa privada, contraposta ao ensino individual do preceptor” (ANGELOZZI, 1985, p. 26). Observe-se que, assim entendida, a escola pública, no período indicado, se limitava ao ensino ulterior à escola primária correspondente aos ensinamentos de que passou a se ocupar a escola secundária:

Até além da metade do século XVIII, o ler, escrever e contar não se ensinam na escola, normalmente, e não são sequer consideradas coisas de que se devam ocupar os professores. De fato a “escola pública” [...] se nos apresenta, até quase ao final do antigo regime, como um edifício suspenso no ar, sem o andar térreo das escolas elementares [ANGELOZZI, 1985, p. 26].

Nesse contexto, as elites asseguravam a instrução elementar, isto é, a

alfabetização de seus filhos por meio de preceptores privados, matriculando-os depois diretamente nos colégios secundários, cujos exemplos mais conspícuos foram aqueles mantidos pelos jesuítas. A escola primária foi criada, pois, para prover a educação do conjunto da população, configurando esse primeiro conceito de educação popular.

No Brasil também se fez presente esse conceito de educação popular como sinônimo de instrução pública, como podemos constatar desde as discussões que ocorreram após a independência, que culminaram na aprovação da Lei das Escolas de Primeiras Letras em 15 de outubro de 1827. Durante o Império e ao longo da Primeira República persistiu esse entendimento, prolongando-se para o período pós-1930 até assumir a forma de campanhas após a queda do Estado Novo, no contexto da República populista, sob a égide da ideologia do nacionalismo desenvolvimentista.

A ideia-força do desenvolvimento nacional aliada à política populista incitava à mobilização das massas de cujo apoio os dirigentes políticos dependiam para obter êxito no processo eleitoral. O direito de voto, contudo, estava condicionado à alfabetização, o que levou os governantes a organizar programas, campanhas e movimentos de alfabetização de jovens e adultos dirigidos não apenas aos crescentes contingentes urbanos, mas também à população rural. Daí, o surgimento de campanhas ministeriais que se estenderam do final da década de 1940 até 1963: Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA (1947-1963); Campanha Nacional de Educação Rural – CNER (1952-1963); Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958-1963); Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo – MNCA (1962-1963). Na verdade, a MNCA havia sido criada dias antes da renúncia de Jânio Quadros, mas foi viabilizada apenas em maio de 1962, a partir do Decreto n. 51.470, do governo Goulart. Seu funcionamento se deu pela incorporação dos serviços das Campanhas federais já existentes: Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos; Campanha Nacional de Educação Rural; Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo; Campanha da Construção de Prédios Escolares; Campanha de Extensão da Escolaridade e Educação Complementar; e Campanha de Merenda Escolar (PAIVA, 2003, p. 254). Todas essas campanhas consideravam a educação popular no sentido até então dominante, isto é, abrangendo as questões relativas à instrução pública, isto é, a educação elementar destinada às crianças (ensino primário) ou aos adultos (programas de alfabetização).

Observe-se que o Movimento de Educação de Base (MEB), criado pelo

Decreto n. 50.370, de 21 de março de 1961, assinado pelo presidente Jânio Quadros, tinha, na origem, as mesmas características acima indicadas. Tratava-se de um movimento de responsabilidade da Igreja Católica, dirigido pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), mas cuja concepção e execução foram confiadas a leigos. Estes, porém, logo se distanciaram dos objetivos catequéticos, imprimindo ao movimento um caráter de conscientização e politização do povo. É essa característica que irá marcar os vários movimentos surgidos no início da década de 1960, para os quais o conceito de “educação popular” assumirá uma nova conotação, diversa daquela que prevalecera nas décadas precedentes.

A mobilização que toma vulto na primeira metade dos anos de 1960 assume essa nova significação. Em seu centro emerge a preocupação com a participação política das massas a partir da tomada de consciência da realidade brasileira. A educação, assim, passa a ser vista como instrumento de conscientização. A expressão “educação popular” assume, então, o sentido de uma educação do povo, pelo povo e para o povo, pretendendo-se superar o sentido anterior, criticado como sendo uma educação das elites, dos grupos dirigentes e dominantes, para o povo, visando controlá-lo, manipulá-lo, ajustá-lo à ordem existente.

O clima favorável a essa mobilização e a essa metamorfose conceitual foi propiciado pelas discussões e análises da realidade brasileira efetuadas no âmbito do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) e do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE); pelas reflexões desenvolvidas por pensadores cristãos e marxistas no pós-guerra europeu; e pelas mudanças que o espírito do Concílio Vaticano II tendia a introduzir na doutrina social da Igreja. As principais iniciativas que medraram nesse clima foram os Centros Populares de Cultura (CPCs), os Movimentos de Cultura Popular (MCPs) e o Movimento de Educação de Base (MEB). Apesar de suas diferenças e particularidades, esses movimentos tinham em comum o objetivo da transformação das estruturas sociais e, valorizando a cultura do povo como sendo a autêntica cultura nacional, se identificavam com a visão ideológica nacionalista, advogando a libertação do país dos laços de dependência com o exterior.

Os Centros Populares de Cultura centravam-se nas artes, principalmente o teatro, mas também o cinema, artes plásticas, música, fotografia, literatura de cordel. Tendo como referência o CPC da União Nacional dos Estudantes (UNE), os CPCs se multiplicaram por todo o país, tendo por base o entendimento de que a cultura popular se liga diretamente à ação política; pois, enquanto expressão

autêntica da consciência e dos interesses e necessidades das massas, prepara-as para a revolução.

Os Movimentos de Cultura Popular (MCPs) tiveram origem no MCP criado em maio de 1960 junto à Prefeitura de Recife com a participação de Paulo Freire, que inspirou outros MCPs em diferentes locais. Pretendia-se desenvolver uma educação genuinamente brasileira, visando à conscientização das massas por meio da alfabetização centrada na própria cultura do povo. A prática que se buscou implementar visava aproximar a intelectualidade da população, travando um diálogo em que a disposição do intelectual era a de aprender com o povo, despidendo-se de todo espírito assistencialista. Além do MCP de Pernambuco, cuja experiência serviu de base às ideias desenvolvidas por Paulo Freire, destacou-se também o movimento criado em 1961 pela prefeitura de Natal sob o nome de “Campanha de pé no chão também se aprende a ler” (GERMANO, 1989).

Diferentemente dos CPCs e MCPs, o MEB “logrou intensa penetração no meio rural, inclusive dando apoio decisivo à sindicalização rural” e foi também “o único movimento que sobreviveu ao golpe militar de 1964 e à repressão dos anos seguintes, devido exclusivamente ao fato de ser um movimento da Igreja” (FÁVERO, 2006, p. 4). A base de operação do MEB eram as escolas radiofônicas que chegaram a atingir o expressivo número de 7.353 em setembro de 1963, contando com o trabalho de monitores e animadores dos grupos de base. Entre 1961 e 1965 foram treinados 13.771 monitores. As escolas radiofônicas se distribuíam por cerca de 500 municípios em 15 unidades da federação, compreendendo os estados do Amazonas, Pará, Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia, Minas Gerais, Goiás, Mato Grosso e o então Território de Rondônia (FÁVERO, 2006, p. 6).

O Movimento de Educação de Base (MEB), uma iniciativa patrocinada pela Igreja Católica e sustentada financeiramente pelo Governo Federal, a partir de seu segundo ano de atuação, assumiu características não previstas tanto pelo governo como pela Igreja: transformou a orientação e as práticas produzindo efeitos significativos na própria Igreja, nas condições de vida da população e nos agentes pedagógicos, “tendendo a colaborar no estabelecimento de uma contra-hegemonia dirigida pelas classes subalternas” (WANDERLEY, 1984, p. 15). Conforme expõe Wanderley (1984, p. 469), seus efeitos teriam atingido inclusive o aparelho eclesiástico que sofreu “impactos proféticos de transformação”, forjando “os embriões da *Igreja popular*”.

A expressão mais acabada da orientação seguida por esses movimentos e que maior repercussão teve no país e no exterior nos é dada pela concepção de Paulo

Freire.

Esse novo conceito de educação popular considera a escola pública como um instrumento da classe dominante, das elites para sujeitar a população, os trabalhadores, à sua dominação, conformando-os aos seus interesses.

No início dos anos de 1970, já em plena ditadura civil-militar, essa reconceituação de educação popular foi reforçada pelas teorias que chamei de crítico-reprodutivistas. Em especial, a “teoria da escola dualista”, de Baudelot e Establet, exposta no livro *A escola capitalista na França*, publicado em 1971, respalda essa nova conceituação ao considerar que, “como aparelho ideológico de Estado, a escola é um instrumento da luta de classes ideológica do Estado burguês. A luta ideológica conduzida pelo Estado burguês na escola visa à *ideologia proletária* que existe fora da escola nas massas operárias e suas organizações” (BAUDELLOT; ESTABLET, 1971, p. 280). Segundo essa teoria os trabalhadores dispõem de uma força autônoma e forjam na prática da luta de classes suas próprias organizações e sua própria ideologia e, portanto, também sua própria educação. Essa visão veio reforçar a ideia de que a educação que interessa à população trabalhadora deveria se organizar de forma alternativa, independente do Estado e contraposta à educação escolar, sendo resultado da iniciativa das próprias camadas populares por meio dos intelectuais com elas identificados. Em suma, uma educação adequada aos interesses populares só poderia ser aquela originária das próprias classes populares; daí a tendência a valorizar o próprio saber popular como capaz de se contrapor, de resistir às formas de dominação e abrir caminho próprio. Dessa forma, a tendência ligada à educação popular inclinou-se para a secundarização da elaboração teórica mais sistematizada, acreditando que a teoria deveria vir das próprias práticas dos movimentos populares (SAVIANI, 1991, p. 73-74).

Essa valorização do chamado “saber popular” obteve respaldo no conceito antropológico de cultura que veio se contrapor ao conceito tradicional dominante que identificava a cultura com a erudição, com o saber letrado, com os conhecimentos e hábitos de vida das elites. Daí o entendimento generalizado de que os intelectuais e as elites de modo geral eram considerados cultos, ao passo que o povo era tido como inculto. Pelo conceito antropológico a cultura é definida como os modos de pensar, agir e sentir de um povo. Portanto, a cultura é própria dos homens existindo em todo e qualquer grupo social. Logo, nenhum ser humano pode ser taxado de inculto. Todos possuem determinado tipo de cultura, todos possuem algum tipo de saber.

Embalados pelo conceito antropológico de cultura e pela denúncia dos

mecanismos de dominação da burguesia sistematizada pelas teorias crítico-reprodutivistas, os adeptos dessa nova visão de educação popular deram um passo além, invertendo os termos da questão. Se antes apenas os setores dominantes eram considerados cultos, ou seja, possuidores da verdadeira cultura enquanto que o povo era definido como inculto, agora a verdadeira cultura, aquela que correspondia à prática efetiva fundada nas condições reais de existência, era a cultura popular. A cultura dos grupos dominantes, a cultura erudita passou a ser considerada postiça, enxertada de elementos anacrônicos, forjada na imitação dos países colonizadores com as costas voltadas para a realidade efetiva do nosso país.

Qual a consistência dessa posição? Em que medida essa contraposição entre cultura erudita ou burguesa e cultura popular se sustenta?

Penso que o equívoco dessa posição reside na indistinção entre a forma e o conteúdo da cultura. Devemos, então, distinguir, de um lado, a forma erudita, elaborada, sistemática da cultura e a forma espontânea, intuitiva, assistemática, não elaborada; e, de outro lado, os conteúdos burgueses, correspondentes aos interesses da classe dominante e os conteúdos populares, correspondentes aos interesses dos trabalhadores. Se, na estrutura social de classes, as formas elaboradas de cultura tendem a ficar restritas aos grupos dominantes, relegando-se os grupos populares ou, na linguagem de Gramsci, os grupos subalternos às formas não elaboradas, isto não significa que as primeiras sejam inerentemente burguesas, nem que as segundas sejam, por natureza, populares. Ao contrário, essa distinção entre forma e conteúdo da cultura é relevante porque nos permite compreender que tanto os conteúdos burgueses (os conteúdos de interesse da classe dominante) como os populares (aqueles de interesse da classe dominada) podem se exprimir seja na forma elaborada, seja na forma espontânea.

Eis por que, na Introdução do livro *Educação: do senso comum à consciência filosófica* (SAVIANI, 2009, p. 3-4) considerei que a concepção de mundo hegemônica é exatamente aquela que, mercê de sua expressão universalizada e seu alto grau de elaboração, logrou obter o consenso das diferentes camadas que integram a sociedade, vale dizer, logrou converter-se em senso comum. É nesta forma, isto é, de modo difuso, que a concepção dominante (hegemônica) atua sobre a mentalidade popular articulando-a em torno dos interesses dominantes e impedindo ao mesmo tempo a expressão elaborada dos interesses populares, o que concorre para inviabilizar a organização das camadas subalternas enquanto classe. O senso comum é, pois, contraditório, dado que se constitui num amálgama integrado por elementos implícitos na prática transformadora do

homem de massa e por elementos superficialmente explícitos caracterizados por conceitos herdados da tradição ou veiculados pela concepção hegemônica e acolhidos sem crítica (GRAMSCI, 1977, p. 13).

As relações entre senso comum e filosofia assumem, portanto, a forma de uma relação de hegemonia cuja plena significação radica na estrutura da sociedade em que tal relação se trava. Numa formação social como a nossa, marcada pelo antagonismo de classes, as relações entre senso comum e filosofia se travam na forma de luta – a luta hegemônica. Luta hegemônica significa precisamente: processo de desarticulação-rearticulação, isto é, trata-se de desarticular dos interesses dominantes aqueles elementos que estão articulados em torno deles, mas não são inerentes à ideologia dominante, e rearticulá-los em torno dos interesses populares, dando-lhes a consistência, a coesão e a coerência de uma concepção de mundo elaborada, vale dizer, de uma filosofia.

Considerando-se que “toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica” (GRAMSCI, 1977, p. 31), cabe entender a educação como um instrumento de luta, luta para estabelecer uma nova relação hegemônica que permita constituir um novo bloco histórico sob a direção da classe fundamental dominada da sociedade capitalista – o proletariado. O proletariado, entretanto, não pode erigir-se em força hegemônica sem a elevação do nível cultural das massas. Destaca-se aqui a importância fundamental da educação. A forma de inserção da educação na luta hegemônica configura dois momentos simultâneos e organicamente articulados entre si: um momento negativo que consiste na crítica da concepção dominante (a ideologia burguesa) e um momento positivo que significa: trabalhar o senso comum de modo que se extraia o seu núcleo válido (o bom senso) e lhe dê expressão elaborada com vistas à formulação de uma concepção de mundo adequada aos interesses populares.

Vê-se, pois, que a chamada cultura burguesa se expressa tanto de forma elaborada como de forma espontânea ou difusa. Daí a necessidade de que a chamada cultura popular se expresse não apenas de forma espontânea, mas também de forma elaborada. É aqui que entra o papel imprescindível da escola, que é a via apropriada de acesso às formas elaboradas de cultura como, aliás, lembrou Gramsci (1968, p. 9) ao afirmar que “a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis”. Segue-se, pois, que os movimentos sociais que se propõem a defender os interesses dos trabalhadores devem considerar a forma escolar de educação como uma questão prioritária, articulando-a no processo de lutas da classe trabalhadora; mas, para aclarar melhor essa problemática, detenhamo-nos um pouco sobre o significado dos

movimentos sociais.

2. SIGNIFICADO DE MOVIMENTOS SOCIAIS

Grosso modo, podemos distinguir duas grandes modalidades subsumidas no conceito de “movimentos sociais”. A primeira modalidade corresponde ao sentido amplo, abrangendo toda forma de organização no âmbito da sociedade civil, correspondendo, portanto, ao conjunto dos aparelhos privados de hegemonia na perspectiva gramsciana. Na segunda modalidade temos o conceito estrito de movimentos sociais que corresponde à organização de determinado grupo social em torno de uma demanda específica.

Observe-se que em ambas as modalidades os movimentos sociais tanto podem se referir a grupos sociais dominantes como aos dominados. Assim, os empresários organizam movimentos contra os impostos, em defesa do livre comércio, em defesa da propriedade privada, os ruralistas se mobilizam para interferir na mudança do código florestal etc. Para distinguir os movimentos sociais ligados aos grupos sociais integrantes da classe dominante daqueles ligados aos vários segmentos da classe social dominada costuma-se recorrer ao acréscimo do adjetivo “popular”, nomeando-os como “movimentos sociais populares”. Não obstante, a ambiguidade que marca as categorias de “povo” e “popular”, essa denominação tem sido uma maneira de deixar clara a referência aos movimentos sociais organizados pelos grupos sociais não dominantes na sociedade.

No caso da educação, podemos constatar três formas de relacionamento por parte dos movimentos sociais, que poderíamos traduzir pelas seguintes expressões: a) educação nos movimentos sociais; b) educação dos movimentos sociais; c) movimentos sociais pela educação. As três situações podem ocorrer tanto por parte de movimentos sociais ligados aos grupos sociais dominantes como àqueles dominados.

Na primeira situação temos os movimentos sociais que não têm como objetivo uma atuação no campo educacional, mas se defrontam com necessidades educacionais que precisam ser atendidas no âmbito do movimento; na segunda situação detectamos a emergência de uma preocupação explícita com a educação, o que conduz o movimento social a buscar se fundamentar pedagogicamente ou, até mesmo, elaborar uma pedagogia específica. Podemos

ilustrar essa dupla situação com o caso do MST; pois, inicialmente, o movimento não tinha preocupações educacionais, mas precisou equacionar a questão da educação das crianças nos acampamentos e nos assentamentos reivindicando, então, a instalação de escolas. Na medida, porém, em que a educação desenvolvida nessas escolas não atendia e, mesmo, contrariava a visão, as necessidades e os interesses dos integrantes do movimento foram levados a buscar fundamentação, surgindo daí as chamadas pedagogias da terra, do campo e, especificamente, pedagogia do MST.

Quanto à terceira situação, ela se configura com o surgimento de movimentos voltados para a defesa da educação, de modo geral, e da educação pública, em particular. Na verdade, movimentos pela educação se multiplicaram no Brasil ao longo do século XX desde a Liga Nacionalista (1915), liderada por Olavo Bilac, a Liga Brasileira contra o Analfabetismo (1915), passando por campanhas de alfabetização nas décadas de 1940 e 1950, chegando aos já mencionados movimentos de educação popular do final dos anos 1950 e início dos 60, a Cruzada ABC (1965) e o MOBREAL do governo militar em 1967, substituído pela Fundação Educar na Nova República (1986). Nas décadas seguintes prosseguiram os vários movimentos de alfabetização.

É nesse contexto que vários movimentos sociais “populares” se engajaram na defesa da escola pública participando de ações específicas como as dos Fóruns municipais, estaduais e nacionais, tendo surgido, também, movimentos específicos como a “Campanha Nacional pelo Direito à Educação”.

Atualmente ganha destaque o protagonismo empresarial nos movimentos pela educação. Ilustra eloquentemente esse fenômeno a Rede Latino-Americana de Organizações da Sociedade Civil pela Educação, criada no Congresso Internacional “Educação: uma Agenda Urgente”, organizado pelo Movimento “Todos pela educação” e realizado em Brasília em setembro de 2011. As organizações integrantes são as seguintes:

1. Argentina: Proyecto Educar 2050. Presidente: Manuel Alvarez Tronzo, presidente da Telefônica Argentina.
2. Brasil: Todos Pela Educação. Movimento, como se sabe, de iniciativa de várias representações empresariais.
3. Chile: Educación 2020. Coordenador nacional: Mario Weissbluth, professor do Departamento de Engenharia Industrial da Universidade do Chile; membro do Diretório da INVETEC FOODS, empresa agroindustrial.
4. Colômbia: Empresarios por la Educación.

5. Equador: Grupo Faro. Entidade que se define como política, mas apartidária e leiga. Tem como diretor executivo Orazio Gelletini, que foi diretor geral da Companhia ERDESU S.A. – Energia Renovável e Desenvolvimento Sustentável, uma espécie de empresa para estatal com financiamento do BID e Banco Mundial.
6. El Salvador: Fundación Empresarial para el Desarrollo Educativo – FEPADE.
7. Guatemala: Empresarios por la Educación.
8. Honduras: Fundación para la Educación Ernesto Maduro Abreu – FEREMA, que conta com apoio da USAID.
9. México: Mexicanos Primero. Tem como fundador e primeiro presidente Claudio X. González Guajardo, presidente del Patronato de la Unión de Empresarios para la Tecnología en la Educación (UNETE), y presidente de la Fundación Televisa.
10. Panamá: Unidos por la Educación, cuja principal referência é a Cámara de Comercio, Industrias y Agricultura de Panamá (CCIAP).
11. Juntos por la Educación: Paraguai, movimento criado pelo empresário Víctor Varela.
12. Peru: Empresarios por la Educación.
13. República Dominicana: Acción por la Educación – EDUCA, movimento que surgiu em 1988 por iniciativa de um grupo de empresários.

Posteriormente à realização do congresso, veio somar-se a essa lista a Nicarágua. Como se vê, essa mobilização dos empresários pela educação expressa a visão da classe dominante, que não tem interesse na transformação histórica da escola, pois ela está empenhada na manutenção de seu domínio. Assim sendo, trata-se de um amplo movimento que busca sim melhorar a educação; mas aqui melhorar significa melhor adaptá-la ao funcionamento da sociedade atual, melhor ajustá-la aos interesses dominantes. Segue-se, pois, que uma teoria crítica da educação e da escola, isto é, uma teoria que busca transformar radicalmente a escola articulando-a à transformação estrutural da sociedade só poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses dos dominados. Consideremos, então, os movimentos sociais para além do capital, comumente denominados de movimentos sociais “populares”.

Sem dúvida, podemos considerar que os movimentos sociais, em geral, e os movimentos sociais populares, em particular, não só se propõem a realizar

transformações no âmbito da sociedade, como seu surgimento e sua existência justificam-se em razão das reivindicações por transformações.

No entanto, os movimentos sociais se constituem em função de reivindicações determinadas, alimentadas pela expectativa de seu atendimento no interior da estrutura social existente. Daí seu caráter transitório porque, surgindo num quadro particular de conflito social, a mobilização provocada busca a solução do conflito. Uma vez atingido o objetivo, o movimento tenderá a se dissolver por não ser mais necessário. Sabemos, porém, que os problemas de fundo que afetam de diferentes maneiras e em graus variados os chamados “setores populares”, isto é, os membros da classe trabalhadora, não podem ser resolvidos sem a mudança da própria estrutura da sociedade. Daí a necessidade de que os movimentos sociais *populares* passem da condição de transitórios a permanentes; das ações sobre o aspecto conjuntural ao aspecto estrutural da sociedade; do espírito de povo ao espírito de classe; da fragmentação em torno de lutas pontuais para a união em torno das lutas de interesse de toda a classe trabalhadora; do caráter espontâneo para o sistematizado; do nível de consciência em-si ao nível de consciência para-si.

Com efeito, os índios, os negros, os trabalhadores do campo e da cidade, os professores e especialistas em educação, antes de serem índios, negros, agricultores sem-terra, operários e professores, são seres humanos submetidos a condições de exploração pela forma social do capital. Sua luta, portanto, visa, em última instância, à libertação dessa situação, tendo em vista alcançar a plena emancipação humana, e isso só será possível com a superação dessa ordem social que, ao entrar no momento presente em crise estrutural, mostra sua verdadeira face que se apresenta como desordem social.

Considerado o caráter estrutural da crise do capitalismo, evidencia-se que nem mesmo as reivindicações parciais e as expectativas de seu atendimento pela forma social vigente se revelam viáveis, pois a crise põe a nu o caráter inerentemente excludente do capitalismo.

O advento da crise estrutural, que irrompe exatamente quando o capital estende seu domínio sobre todo o planeta, coloca a exigência de sua superação abrindo uma nova era que podemos denominar de transição ao socialismo. Nessa nova era torna-se necessário que os movimentos sociais populares ascendam à condição de movimento revolucionário, realizando a passagem das lutas conjunturais à luta unificada da classe trabalhadora pela transformação estrutural da sociedade.

Nesse processo, a educação desempenha papel estratégico e indispensável

porque, se a crise estrutural propicia as condições objetivas favoráveis à transição, para operar nessas condições, não deixando escapar a oportunidade histórica de transformação estrutural, impõe-se preencher as condições subjetivas que implicam uma aguda consciência da situação, uma adequada fundamentação teórica que permita uma ação coerente e uma satisfatória instrumentalização técnica que possibilite uma ação eficaz. Ora, é exatamente esse o âmbito de incidência do trabalho educativo que, conseqüentemente, deverá estar ancorado numa sólida teoria pedagógica que elabore e sistematize os elementos garantidores dos três aspectos mencionados: aguda consciência da realidade, fundamentação teórica coerente e instrumentalização técnica eficaz.

É essa a tarefa a que se propõe a pedagogia histórico-crítica. Guiando-se pelo mote expresso no aforismo “sem dominar o que os dominantes dominam os dominados não chegam a se libertar da dominação”, ela se empenha num trabalho configurado por dois momentos concomitantes e organicamente articulados entre si: um momento negativo que consiste na crítica à concepção dominante representada pela ideologia burguesa; e um momento positivo que implica o domínio dos instrumentos teóricos e práticos necessários à transformação social.

Não se pode perder de vista, contudo, que a pedagogia histórico-crítica é claramente uma teoria contra-hegemônica. Não há lugar, portanto, para a ilusão de que ela possa ser adotada como referência para a organização da educação nacional e como orientação das políticas educativas no quadro das relações sociais vigentes dominadas pelo capital. O que se propõe é que ela desempenhe, em relação à educação, papel análogo à teoria elaborada por Marx. Assim como Marx esperava que sua teoria da sociedade pudesse servir como uma arma nas mãos do proletariado em sua luta para instaurar outra forma social, também se espera que a pedagogia histórico-crítica sirva como uma arma nas mãos dos trabalhadores para instaurar relações educativas que correspondam às suas necessidades e aspirações.

Na luta dos trabalhadores cumpre ampliar o máximo possível o espectro de abrangência das forças sociais, mirando-nos, porém, no exemplo dos clássicos do marxismo (Marx, Engels, Lênin, Gramsci) que procuraram sempre mover-se no âmbito de dois princípios: 1) a diferenciação entre a perspectiva proletária e aquela dos burgueses e pequeno-burgueses progressistas; e 2) a firme união entre as forças que buscaram expressar e fazer avançar a luta dos trabalhadores.

Em suma, as relações entre a educação escolar, tal como preconizada pela pedagogia histórico-crítica, e os movimentos sociais organizados por segmentos

da classe trabalhadora apresentam-se na forma de ação recíproca: por um lado, a educação escolar é necessária aos movimentos sociais, pois provê instrumentos indispensáveis seja às próprias atividades educativas dos movimentos sociais, seja às demais atividades por eles realizadas. Por outro lado, a educação escolar necessita dos movimentos sociais para: i) Respalda o trabalho da pedagogia crítica nas escolas; ii) Avaliar, pela prática dos movimentos, o que é ensinado e aprendido nas escolas; iii) Absorver na prática escolar elementos da prática dos movimentos e estreitar os vínculos com as necessidades dos trabalhadores.

À luz do exposto, evidencia-se que o papel dos intelectuais que se voltam para os movimentos sociais populares desenvolvendo atividades de assessoria devem – em lugar de considerar que a educação escolar é correia de transmissão dos interesses dominantes, é um instrumento da burguesia, é um aparelho ideológico do estado e o estado é um instrumento da burguesia, da classe dominante, e que a escola é contra os interesses populares – considerar o interesse da população pela escola e sua dificuldade de, após a instalação da escola, interferir na sua forma de organização e nos conteúdos curriculares veiculados pelo ensino. Assim, o papel dos intelectuais seria exatamente instrumentalizar a população para poder interferir nos rumos da escola adequando-a às suas necessidades e interesses. Não vejo outra saída senão uma interação em que os movimentos, à medida que reivindicam escolas e têm uma atuação política dentro da qual há uma preocupação educacional, na interlocução com a escola e com os professores, explicitem as próprias demandas. À medida que os movimentos sociais contam com o apoio, com a assessoria de setores da intelectualidade que manifestam essa preocupação e que se situam no campo marxista, então vai se estabelecendo essa ligação e os próprios professores, conforme assumem essa nova perspectiva, se orientem por ela em sua atuação junto às escolas.

Segue-se, enfim, que resulta de grande importância viabilizar uma formação intencional e sistemática dos novos intelectuais que virão a desempenhar essa função orgânica junto aos movimentos sociais dos subalternos. Desse modo, novamente sobleva a importância da escola que, segundo Gramsci, é o instrumento apropriado para elaborar intelectuais de diversos níveis. Chegamos, assim, à questão do curso de pedagogia e à pós-graduação em educação.

3. PEDAGOGIA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

O curso de pedagogia teve como antecedente a elevação ao nível superior dos estudos de nível médio realizados nos Institutos de Educação. Isso ocorreu com a incorporação do Instituto de Educação Paulista à Universidade de São Paulo, criada em 1934, e do Instituto de Educação Carioca à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935. O curso de pedagogia veio a ser instituído pelo Decreto-Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, que deu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia, integrante da Universidade do Brasil. Esta foi organizada pela Lei n. 452, de 5 de julho de 1937, por iniciativa do ministro da Educação, Gustavo Capanema, tendo decorrido da reorganização da Universidade do Rio de Janeiro, vindo, depois, a se configurar como a atual Universidade Federal do Rio de Janeiro. A estrutura da Universidade do Brasil, pensada como modelo padrão para todo o país, previa a existência de quinze faculdades, todas adjetivadas de “nacional”. As duas primeiras da lista eram a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras e a Faculdade Nacional de Educação. Esta, embora prevista em lei, não chegou a ser implantada.

Tendo sido concebida como modelo padrão a ser seguido por todas as instituições de ensino superior do país, a Universidade do Brasil, de fato, determinou a forma de organização desse nível de ensino durante todo o período que vai de 1940 a 1968, quando foi aprovada a Lei n. 5.540/68, conhecida como a lei da reforma universitária. Essa tarefa foi facilitada pelo quadro político, uma vez que estava em vigência o regime centralizado do Estado Novo.

O mencionado Decreto n. 1.190/39, ao organizar a Faculdade Nacional de Filosofia, estruturou-a em quatro seções: filosofia, ciências, letras e pedagogia, acrescentando, ainda, a de didática, considerada como “seção especial”. enquanto as seções de filosofia, ciências e letras albergavam, cada uma, diferentes cursos, a de pedagogia, assim como a seção especial de didática, era constituída de apenas um curso cujo nome era idêntico ao da seção. Está aí a origem do curso de pedagogia.

Todos os cursos da Faculdade Nacional de Filosofia e, dado o seu caráter de modelo padrão, também das demais faculdades de filosofia, ciências e letras instaladas no país, se organizaram em duas modalidades: o bacharelado, com a duração de três anos, e a licenciatura. O curso de pedagogia foi definido como um curso de bacharelado, ao lado de todos os outros cursos das demais seções da faculdade. O diploma de licenciado seria obtido por meio do curso de didática, com a duração de um ano, acrescentado ao curso de bacharelado. Está aí a origem do famoso esquema conhecido como “3+1”.

Com essa estrutura, o curso de pedagogia foi se estabilizando, sempre em

articulação com o Curso Normal. Surgira a partir deste e se constituía com o objetivo de formar os professores das disciplinas pedagógicas do ensino normal, além, obviamente, de formar o profissional da educação de caráter generalista.

As dificuldades do curso de pedagogia começaram em 1969 com a aprovação do Parecer 252/69, que introduziu as habilitações técnicas e se acentuaram a partir de 1971 com a descaracterização do ensino normal, transformado, a partir da aprovação da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, em Habilitação Específica do Magistério. A partir daí multiplicam-se os debates e as propostas com os respectivos ensaios de aplicação sem que, até hoje, o curso tenha assegurado sua identidade e encontrado um rumo claro. Curiosamente, nesse mesmo momento em que o curso de pedagogia iniciou uma trajetória descendente, deu-se início ao processo de implantação dos programas de pós-graduação em decorrência da aprovação do Parecer 77/69, que regulamentou a pós-graduação no Brasil. Com a instalação dos programas de pós-graduação, a educação experimentou um vigoroso desenvolvimento que envolveu fortemente as universidades. Esse desenvolvimento conduziu a uma aproximação com as áreas afins das ciências humanas consolidando-se o lugar da educação na universidade. Isso ocorreu, porém, na medida em que a pós-graduação se afastava, por assim dizer, da pedagogia como teoria e prática da educação ou, dizendo de outro modo, como ciência da e para a prática educativa. Assim, enquanto os programas de pós-graduação em educação demonstravam toda a sua pujança, o curso de pedagogia definhava e debatia-se em uma crise de tal profundidade que projetava a impressão de que jamais conseguiria dela sair (SAVIANI, 2012, p. 54). Verifica-se, pois, que, com o advento da pós-graduação, a área de educação tendeu a se firmar, assegurando o seu espaço acadêmico diante das outras áreas, ao preço, porém, de elidir tanto a terminologia como a problemática própria da pedagogia. Note-se que enquanto normalmente os programas de pós-graduação são nomeados com a mesma nomenclatura dos respectivos cursos de graduação, não encontramos, em lugar algum, programa de pós-graduação em pedagogia.

Como registrei na conclusão do livro *A pedagogia no Brasil: história e teoria*, o espaço apropriado para a realização de estudos e pesquisas educacionais amplos e aprofundados são as Faculdades ou Centros de Educação. Tendo como eixo central a educação, essas unidades universitárias teriam o papel de acolher os jovens com genuíno interesse em se tornar educadores e colocá-los num ambiente de intenso e exigente estímulo intelectual. Sua formação se iniciaria pelo curso de pedagogia, articulando o ensino dos fundamentos teóricos e práticos da educação com a pesquisa propiciada pela inserção dos alunos nos

projetos desenvolvidos pelos professores, mediante programas de iniciação científica; prosseguiria com a pós-graduação *lato sensu*, isto é, com cursos de especialização articulados com o mestrado, momento em que se daria sua plena iniciação nas lides da pesquisa, completando-se com o doutorado.

Em suma, cabe pensar o problema da educação e da formação de educadores como um processo global, uma totalidade. A articulação entre o curso de pedagogia e a pós-graduação em educação, além de propiciar a inserção completa dos alunos nos mistérios da pesquisa, possibilitaria a revitalização do curso de pedagogia e, ao mesmo tempo, abriria as portas para a plena consolidação da educação como área científica. Assim, em lugar da pós-graduação em educação buscar se firmar cientificamente ao preço de elidir tanto a terminologia como a problemática própria da pedagogia, seu papel seria o de elevar a pedagogia à condição de ciência da e para a prática educativa. Eis como estaremos formando intelectuais com uma aguda consciência da realidade em que vão atuar, com uma adequada fundamentação teórica que lhes permitirá uma ação coerente e com uma satisfatória instrumentação técnica que lhes possibilitará uma ação eficaz (SAVIANI, 2012, p. 136-137).

CONCLUSÃO

São exatamente os intelectuais formados pelo caminho que acabei de indicar que ganharão condições plenas de se inserir organicamente nos movimentos sociais e nas escolas potencializando a luta pela educação popular.

As relações recíprocas entre educação escolar e movimentos sociais se expressam, portanto, em dois momentos. O primeiro corresponde ao processo especificamente formativo, ou seja, à chamada formação inicial, quando as relações recíprocas se estabelecem entre o curso de pedagogia, a pós-graduação em educação e os movimentos sociais. O segundo momento se dá na atuação no interior das escolas e dos movimentos sociais. Em ambos os casos a educação escolar estará provendo aos movimentos sociais instrumentos teóricos e práticos indispensáveis tanto às próprias atividades educativas dos movimentos, quanto às demais atividades por eles realizadas. Assim, os movimentos sociais estarão respaldando o trabalho da pedagogia crítica nas escolas, avaliando, pela prática dos movimentos, o que é ensinado e aprendido nas escolas, viabilizando a absorção na prática escolar de elementos da prática dos movimentos e

estreitando os vínculos com as necessidades dos trabalhadores.

Resgatamos, enfim, o significado originário de educação popular, isto é, a escola pública destinada ao conjunto da classe trabalhadora tendo como objetivo permitir-lhe o acesso à cultura letrada, pela qual se apropriará das objetivações humanas produzidas ao longo da história. Agora, porém, não mais como um projeto da classe dominante para adaptar os trabalhadores à sociedade e contribuindo para a consolidação da ordem vigente, como ocorreu no Brasil desde a República Velha até o final do Estado Novo. Também não mais com as ambiguidades que caracterizaram a educação popular no decorrer da República populista. Oxalá a forte interação que, conforme fui informado, marca as relações tanto do curso de pedagogia como do Programa de Mestrado em Educação da UFSCAR, *campus* de Sorocaba, com os movimentos sociais populares evoluam da condição de transitórias a permanentes; das ações sobre o aspecto conjuntural ao aspecto estrutural da sociedade; do espírito de povo ao espírito de classe; da fragmentação em torno de lutas pontuais para a união em torno das lutas de interesse de toda a classe trabalhadora; do caráter espontâneo para o sistematizado; do nível de consciência em-si ao nível de consciência para-si. Com efeito, na atual crise estrutural do capitalismo, é necessário que a luta popular ou, na expressão de Gramsci, a luta dos subalternos, ou ainda, na expressão de Florestan Fernandes, a luta dos de baixo, ascenda à condição de luta revolucionária realizando a passagem das lutas conjunturais à luta unificada da classe trabalhadora pela transformação estrutural da sociedade.

Para encerrar, já que esta é uma aula inaugural, quero dirigir uma palavra aos calouros. Aos ingressantes no curso de pedagogia que, diante de tantas profissões glamorosas e diuturnamente aclamadas pela mídia, optaram por se tornar profissionais da educação, o mais apaixonante de todos os ofícios, pois se dedica a produzir a humanidade no homem, desejo que se empenhem no estudo dos fundamentos teóricos da educação visando a adquirir pleno domínio das formas que possam garantir às camadas populares, por meio do trabalho pedagógico escolar, a apropriação dos conhecimentos sistematizados. Lembrem-se sempre que o papel próprio de vocês será prover as escolas de uma organização tal que cada criança, cada educando, em especial aquele das camadas trabalhadoras, não veja frustrada a sua aspiração a assimilar os conhecimentos metódicos, incorporando-os como instrumento irreversível que lhes permitirá conferir uma nova qualidade às suas lutas no âmbito da sociedade. Em vocês a nova geração de brasileiros deposita suas esperanças de frequentar uma escola preparada para conduzir as crianças e jovens da classe trabalhadora ao domínio da cultura

letrada, aquela que domina a sociedade em que vivemos.

Aos ingressantes no Programa de Mestrado em Educação, que optaram por, além de atuar como profissionais da educação, ascender à condição de pesquisadores, espero que, atentos aos critérios de relevância não apenas epistemológica, mas também social na escolha dos temas de pesquisa, busquem adquirir, no mestrado, uma sólida fundamentação filosófica e científica como base para investigar os problemas relevantes que dizem respeito às necessidades educacionais da população trabalhadora de nosso país.

Se tanto ao alunos da pedagogia e do mestrado em educação como seus professores estiverem imbuídos dessa perspectiva que procurei delinear, a área de educação do *campus* de Sorocaba da UFSCAR estará preenchendo as condições necessárias para formar intelectuais orgânicos aptos a atuar nas escolas e nos movimentos sociais, engajando-se resolutamente na luta pela educação popular, isto é, a luta da classe trabalhadora por uma educação adequada às suas necessidades.

REFERÊNCIAS

ANGELOZZI, G. Le scuole degli ordini religiosi. In: BRIZZI, G. P. *Il catechismo e la grammatica*. Bologna: Il Mulino, 1985. 2 v.

BAUDELOT, C.; ESTABLET, R. *L'École capitaliste em France*. Paris: Maspero, 1971.

FÁVERO, O. *Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961-1966)*. Campinas: Autores Associados, 2006.

GERMANO, J. W. *Lendo e aprendendo: a Campanha de Pé no Chão também se Aprende a Ler*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GRAMSCI, A. *Il materialismo storico e la filosofia di Benedetto Croce*. Roma: Riuniti, 1977

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da História*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

PAIVA, V. P. *História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*. 6. ed. rev. e aum. São Paulo: Loyola, 2003.

SAVIANI, D. *Educação e questões da atualidade*. São Paulo: Cortez/Livros do Tatu, 1991.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 18. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

WANDERLEY, L. E. W. *Educar para transformar: educação popular, Igreja Católica e política no Movimento de Educação de Base*. Petrópolis: Vozes, 1984.

1 Aula inaugural de 2014 do curso de pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCAR, *campus* de Sorocaba, proferida em 10 de março de 2014.

O CONCEITO DIALÉTICO DE MEDIAÇÃO NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA EM INTERMEDIAÇÃO COM A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL¹

“**M**ediação” é uma categoria central da dialética que, em articulação com a “ação recíproca”, compõe com a “totalidade” e a “contradição” o arcabouço categorial básico da concepção dialética da realidade e do conhecimento. Consequentemente, para abordar o seu lugar na pedagogia histórico-crítica em sua intermediação com a psicologia histórico-cultural convém, preliminarmente, situá-la no âmbito da lógica dialética. Começarei, então, por esse ponto para, na sequência, abordar a categoria de *mediação* na pedagogia histórico-crítica concluindo, no terceiro momento, com a intermediação entre a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural.

1. LÓGICA DIALÉTICA

De início, se faz necessário distinguir entre a dialética como expressão do próprio movimento da realidade e a dialética como lógica, isto é, como forma de pensar e como método de conhecimento.

Como lógica, embora a ideia de dialética já apareça entre os gregos, é somente a partir de Hegel que ela foi explicitada. É em Hegel que se dá a sistematização da lógica dialética com a incorporação da contradição como categoria do pensamento. Até aí vigorava exclusivamente a lógica formal baseada

no princípio de identidade que excluía a contradição. Esta era sinônimo de inverdade, sinalizando erro ou uma falha no modo de pensar, um raciocínio equivocado.

Diferentemente dessa forma de pensar, Hegel (1968) elaborou uma lógica em que a contradição se tornou categoria explicativa de tudo o que existe, permitindo-nos compreender que as coisas não são estáticas, mas movimentam-se, transformam-se e o princípio do movimento, da transformação, é exatamente a contradição.

Na visão de Hegel a dialética assume um caráter idealista. A verdadeira realidade, para ele, é a Ideia (em-si) que entra em contradição consigo mesma e objetiviza-se, sai de si, torna-se outro, aliena-se gerando como resultado a natureza (ideia-fora-de-si). Esta, ao tomar consciência de si, assume a forma do espírito (ideia-para-si). Assim, a ideia (a tese) gera o seu oposto, a natureza (antítese) que, ao se tornar consciente no espírito humano, resolve a contradição (a síntese). O espírito, porém, enquanto uma nova tese, se desdobra no espírito subjetivo (consciência e autoconsciência que se sintetizam na razão) e no espírito objetivo (direito e moralidade que se sintetizam na eticidade). A eticidade se desdobra na sociedade civil e na família que se sintetizam no Estado. Finalmente, a contradição entre razão e Estado é superada no espírito absoluto (Deus) que se manifesta como arte e religião que, por sua vez, se sintetizam na filosofia.

Marx percebeu a riqueza da forma de pensar desenvolvida por Hegel, mas notou, ao mesmo tempo, sua limitação idealista e efetuou a crítica da forma mistificada em que aparecia a dialética na filosofia hegeliana, mostrando que em Hegel a dialética estava invertida, estava posta de cabeça para baixo. Considerou que, para dar todos os seus frutos, a dialética hegeliana precisava ser “libertada de sua carapaça mística”, precisava ser posta sobre os pés. Empreendeu, então, n’*A ideologia alemã* (1974), escrita juntamente com Engels, a crítica a essa concepção tomando como alvo os filósofos neo-hegelianos, inclusive Feuerbach, que já se propunha, pela crítica da religião, a elaborar uma interpretação materialista do pensamento hegeliano. Marx observou que o materialismo de Feuerbach ainda tinha caráter metafísico, uma vez que correspondia a uma visão abstrata de homem não o compreendendo como um ser histórico.

Estabelecendo n’*A ideologia alemã* o princípio de que não é a consciência dos homens que determina sua existência, mas, ao contrário, é a vida real que determina a consciência, Marx desenvolveu a dialética em bases materiais tendo, no ponto de partida, indivíduos reais produzindo os seus meios de vida e desencadeando a história como obra dos próprios homens. Por isso a concepção

de Marx é chamada de materialismo dialético ou materialismo histórico, que às vezes aparecem unificados na denominação materialismo histórico-dialético.

A lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção do concreto de pensamento (ela é uma lógica concreta), ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma do pensamento (ela é, assim, uma lógica abstrata). Por aí se pode compreender o que significa dizer que a lógica dialética supera por inclusão/incorporação a lógica formal (incorporação, isto quer dizer que a lógica formal já não é tal e sim parte integrante da lógica dialética). Com efeito, o acesso ao concreto não se dá sem a *mediação* do abstrato. Assim, aquilo que é chamado de lógica formal ganha um significado novo e deixa de ser *a* lógica para se converter num *momento* da lógica dialética. A construção do pensamento ocorre, pois, da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto. Em outras palavras: a passagem do empírico ao concreto se dá pela *mediação* do abstrato. Diferentemente, pois, da crença que caracteriza o empirismo, o positivismo etc. (que confundem o concreto com o empírico), o concreto não é o ponto de partida, mas o ponto de chegada do conhecimento. No entanto, o concreto é também o ponto de partida. Como entender isso? Pode-se dizer que o concreto-ponto de partida é o concreto real e o concreto-ponto de chegada é o concreto pensado, isto é, a apropriação pelo pensamento do real-concreto. Mais precisamente: o pensamento parte do empírico, mas este tem como suporte o real concreto. Assim, o verdadeiro ponto de partida, bem como o verdadeiro ponto de chegada é o concreto real. Desse modo, o empírico e o abstrato são momentos do processo de conhecimento, isto é, do processo de apropriação do concreto no pensamento. Por outro lado, o processo de conhecimento em seu conjunto é um momento do processo concreto (o real-concreto). Processo, porque o concreto não é o dado (o empírico), mas uma totalidade articulada, construída e em construção. O concreto, ao ser apropriado pelo homem sob a forma de conhecimento, é a expressão, no pensamento, das leis que governam o real. A lógica dialética se caracteriza, pois, pela construção de categorias saturadas de concreto. Pode, pois, ser denominada a lógica dos conteúdos, por oposição à lógica formal que é, como o nome indica, a lógica das formas.

Ora, o fato de a dialética ter surgido como lógica apenas no século XIX (a obra de Hegel, *Ciência da Lógica*, data de 1812-1816) não significa que foi apenas a partir daí que ela começou a existir. Nesse momento ela foi descoberta e formulada como forma de conhecimento; mas, se ela corresponde ao modo como a realidade se desenvolve, faz-se presente na própria estrutura da realidade

como uma lei do seu desenvolvimento e de suas transformações, tendo se originado com o próprio surgimento do universo. Assim como a descoberta, por Newton, da lei da gravitação universal (matéria atrai matéria na razão direta das massas e inversa do quadrado das distâncias) não significa que foi a partir do século XVII (1685) que ela começou a existir, o mesmo ocorre com a dialética. Na verdade, com o enunciado de Newton tem início o nosso conhecimento dessa lei que, no entanto, estava em vigor e produzindo todos os seus efeitos desde sempre, ainda que os homens não soubessem.

O fato de que a dialética corresponda ao processo de desenvolvimento da própria realidade nos permite, agora que dispomos desse instrumento analítico após a sistematização da lógica dialética inaugurada por Hegel, reconstituir o movimento de toda a história, desde o surgimento do homem, compreendendo esse desenvolvimento em suas transformações. Ilustremos esse entendimento com a controvérsia entre indutivismo e dedutivismo na filosofia da ciência.

A época moderna foi inaugurada com o “Discurso do método” de Descartes e com o *Novum Organon* de Francis Bacon. Pelo *Novum Organon* se fez a crítica da lógica aristotélica centrada no silogismo, portanto, no argumento dedutivo e advogou-se a indução como caminho para o desenvolvimento das ciências tendo por base a experiência. Firmou-se, assim, o esquema indutivo de desenvolvimento do conhecimento científico configurado em três momentos básicos: a) observação; b) generalização; c) confirmação. No século XX, esse esquema veio a ser contestado, buscando-se substituí-lo pela via dedutivista, cujo esquema foi formulado por Popper (s/d., p. 63-88), também em três momentos paralelamente contrapostos àqueles do esquema baconiano: a) problema; b) conjectura; c) refutação. Assim, em lugar de se partir da observação para, a partir das evidências preliminares aí obtidas, formular a hipótese na forma de uma proposição geral a ser confirmada pelos testes empíricos, propõe-se que o conhecimento parta do problema (ninguém se põe a observar sem que a isso seja motivado por algum problema). Diante do problema, formula-se, independentemente da experiência, uma conjectura na forma de uma proposição geral da qual se deduzem, segundo as regras lógicas, consequências observáveis, sendo que o teste empírico deverá ser feito visando não a confirmar, mas a refutar a conjectura proposta, pois sempre é possível confirmar desde que se esteja interessado nisso. Daí decorre o entendimento de que um enunciado só pode ser considerado científico se for refutável (note-se bem: se puder ser refutado e não o for). Assim, não são científicos os enunciados irrefutáveis, isto é, que não podem ser refutados; e também não são científicos os enunciados

refutados. Em suma, somente permanecem como aceitáveis cientificamente os enunciados que, podendo ser refutados, resistem às tentativas de refutação. No momento em que a tentativa obtiver êxito, o enunciado refutado pelo teste empírico deverá ser abandonado. Assim, uma nova conjectura deverá ser formulada da qual serão deduzidas consequências empiricamente observáveis que permitirão efetuar testes com o objetivo de sua refutação.

Evidentemente, o móvel dos dedutivistas contra a indução decorre da percepção da impossibilidade lógica do argumento indutivo, uma vez que logicamente não se pode chegar a um enunciado universal a partir de casos particulares. Assim, por mais evidências que se acumulem, se não se chega a esgotar todos os casos particulares permanece sempre a possibilidade lógica de que apareça um caso que não se comporte da forma contida no enunciado geral decorrente das evidências particulares anteriores. Em contrapartida, se para confirmar uma hipótese geral é necessário verificar todos os casos particulares, para refutá-la basta apenas um caso.

Para evidenciar essa situação, os dedutivistas se empenharam em mostrar a fragilidade do argumento indutivo chegando mesmo a forjar exemplos, ridicularizando o procedimento indutivo, o que é ilustrado pela “indução galinácea”, sugerida por Bertrand Russell. Reproduzo, de forma livre, a “indução galinácea” para visualizar a crítica à inconsistência da argumentação indutiva

Uma senhora vai à feira no domingo, compra uma galinha, volta para casa e a coloca no galinheiro. Na segunda-feira, ela abre o portão do galinheiro e joga um punhado de grãos de milho para alimentar a galinha. Na terça-feira, repete-se a mesma cena e a galinha observa o comportamento de sua dona constatando o resultado positivo representado pela satisfação de sua fome. Na quarta-feira, repete-se pela terceira vez a mesma situação e a galinha já avança uma conclusão: toda vez que essa senhora entra no galinheiro o resultado é sua alimentação. Mas, como boa cientista, ela considera essa generalização como uma suposição provável, ainda dependente de confirmação. Apresenta-se, pois, como uma hipótese e aguarda o dia seguinte para verificar, mais uma vez, o comportamento de sua dona. Na quinta-feira, repete-se pela quarta vez a idêntica cena. Mas, cautelosa, a galinha resolve fazer nova observação. Na sexta-feira, a repetição da cena soa como a confirmação da hipótese. É lei: toda vez que sua dona entra no galinheiro a galinha tem assegurada sua alimentação diária. No sábado, porém, com a galinha tranquila no galinheiro, certa de que ao entrar sua dona ela será alimentada, a dita senhora entra, pega a galinha pelo pescoço e a leva para a panela.

A historinha irônica de Bertrand Russell não foi contada exatamente assim. Relatei-a dessa maneira para reproduzir, de forma simplificada, os três momentos do método indutivo: observação, generalização, confirmação. A piada de Russell é contada de diferentes maneiras. Numa delas a alimentação ocorre em 99 dias e, no centésimo dia, a galinha vai para a panela. A moral da história é que não importa a quantidade de ocorrências, se nove, noventa, novecentas... Como a possibilidade se estende ao infinito, jamais se terá a certeza no caso de uma conclusão obtida por indução. Em outra versão a galinha é substituída pelo “peru indutivista” que é alimentado todos os dias às 9h00, o que o leva, depois de algum tempo, a generalizar essa experiência que, no entanto, é invalidada na véspera do dia de Natal.

Diante dessas considerações que põem em evidência os limites da indução ao ponto de levá-la ao ridículo, sobreveio-me a indagação: mas se a indução é tão frágil, tão inconsequente, tão inconsistente logicamente, como foi possível que Bacon, Galileu, Newton e tantos outros, lançando mão do método indutivo, puderam chegar a descobertas tão significativas para o desenvolvimento da ciência? Em resposta a essa indagação faço as seguintes observações:

- a) Por que, no esquema de Bacon, o primeiro passo do método é a observação e não o problema como definido no esquema de Popper? Ora, é óbvio que Bacon, Galileu e todo verdadeiro cientista sabe que toda e qualquer investigação é posta em marcha tendo em vista responder a algum problema. O problema é, pois, a condição prévia, aquilo a partir do qual o método é posto em movimento. Portanto, não é um passo do método, pois o precede sendo aquilo que o justifica e o determina. Isso significa que a investigação começa pela observação daqueles elementos que motivaram o aparecimento do problema que se quer esclarecer. Assim, por exemplo, se me defronto com o problema referente ao comportamento dos metais diante da ação de algo como o calor, vou proceder às observações que me permitam esclarecer o problema que motivou minha investigação. Portanto, fica claro que nunca se começa a observar sem um problema prévio que orienta a investigação.
- b) Além da precedência do problema em relação ao processo de investigação, deve-se ter presente que o procedimento indutivo dos fundadores da ciência moderna estava apoiado num pressuposto relativo à concepção de natureza. Trata-se da ideia de que a natureza se comporta de modo regular. Note-se bem. Enquanto concepção de natureza a ideia

de que ela se comporta de forma regular desempenha o papel de um axioma ou postulado, ou seja, não é algo que esteja em questão; mas, ao contrário, impõe-se como válido, sem necessidade de demonstração como, aliás, ocorre com a noção popperiana de conjectura que não se baseia na experiência, podendo ser um mero lance de imaginação. Isso significa que o procedimento indutivo, de fato, se apoia num argumento dedutivo, deixando evidente que o conhecimento humano não é nem indutivo nem dedutivo, mas indutivo-dedutivo, articulando esses dois momentos numa unidade indissolúvel. Esclareçamos essa questão retomando o exemplo do comportamento dos metais diante da ação do calor.

Considerando-se o pressuposto de que a natureza se comporta de modo regular, os metais, sendo um fenômeno da natureza, necessariamente vão se comportar de forma regular conforme o seguinte silogismo: todos os fenômenos da natureza se comportam de modo regular (premissa maior); ora, os metais são um fenômeno da natureza (premissa menor); logo, os metais se comportam de modo regular (conclusão). Isso significa que, diante do problema do comportamento dos metais sob a ação do calor eu, de antemão, já sei que vão se comportar de forma regular, mas não sei que tipo de comportamento ocorrerá. Assim, diante da ação do calor o metal pode se contrair, dilatar ou permanecer indiferente. Como vou descobrir qual desses comportamentos será o real, o verdadeiro? Não há outro caminho senão proceder à observação e, rigorosamente, não será necessário observar o comportamento de todos os metais como postulam os dedutivistas. Bastará observar apenas um, o que é assegurado pela argumentação dedutiva fundada na premissa geral da regularidade do funcionamento da natureza; então poder-se-á perguntar: e por que o método indutivo preconiza que sejam observados vários metais? A resposta é simples. Trata-se de cautela científica. É necessário assegurar-se que se está, de fato, diante de metais e que a causa de seu comportamento seja, efetivamente, o calor. Assim, as primeiras observações podem ocorrer casualmente chamando a atenção para a relação entre a presença do calor e o comportamento de dilatação dos metais. Captada essa tendência formula-se, então, a hipótese, ou seja, a suposição de que o comportamento provável dos metais diante da ação do calor seja a dilatação. Formulada a hipótese, ela passa a orientar a observação que se torna, agora, controlada. Assim, isola-se determinado metal que é colocado sob a ação exclusiva do calor, isolando-se

todas as outras possíveis variáveis intervenientes. Constatado que, nessa situação controlada, confirma-se o comportamento de dilatação chega-se, enfim, à conclusão segura expressa na lei da dilatação dos metais, assim enunciada: todo metal se dilata sob a ação do calor. Ora, essa conclusão não está sujeita a qualquer tipo de contestação, como argumentam os dedutivistas, porque ela foi obtida sim por via indutiva, mas se encontra apoiada numa argumentação dedutiva.

À luz da análise que acabei de fazer, cumpre observar que essa articulação entre indução e dedução, que se dá objetivamente, não chegava a ser percebida explicitamente nem mesmo pelos próprios cientistas. Isso porque eles se guiavam pela lógica formal baseada nos princípios de identidade e de não contradição, o que conduz ao entendimento de que o que é indutivo não é dedutivo e vice-versa. No entanto, após Hegel, com a sistematização da lógica dialética regida pelo princípio de contradição, nós sabemos que os polos opostos não se excluem, mas se incluem. Assim, por expressar o desenvolvimento do processo objetivo, mesmo quando ainda não conhecida pelos homens, a lógica dialética não deixou de se fazer presente no processo de desenvolvimento da ciência. Desse modo, num olhar retrospectivo, agora que a lógica dialética já é conhecida, nós podemos perceber sua presença agindo de forma implícita nas elaborações metodológicas dos fundadores da ciência moderna, que, por isso, não chegaram a conclusões simplistas e equivocadas como sugerem as críticas dos dedutivistas.

Na verdade, a limitação da indução, tão salientada pelos dedutivistas, já havia sido notada por Aristóteles, ao afirmar que a vantagem da indução é que ela faz avançar o conhecimento e sua desvantagem é que não traz a garantia da verdade. Em contrapartida, a vantagem da dedução é que traz a garantia da verdade, mas sua desvantagem é que não faz avançar o conhecimento. De fato, a dedução é analítica, ou seja, ela apenas explicita, na conclusão, aquilo que já está contido nas premissas, ao passo que a indução é sintética, pois acrescenta, na conclusão, algo que não estava presente nas premissas. É sintomático notar que se os dedutivistas destacaram insistentemente a desvantagem da indução, praticamente silenciaram sobre sua vantagem e, inversamente, insistiram na vantagem da dedução, mas nada disseram sobre sua desvantagem.

Examinando essa questão em perspectiva histórica constatamos que, via de regra, as épocas progressivas – as sociedades em desenvolvimento – tendem a encarar o problema do conhecimento pela via indutiva enquanto as épocas e sociedades relativamente estabilizadas tendem a se guiar pelo caminho dedutivo. Isso é compreensível porque as sociedades que se encontram em sua fase inicial

de desenvolvimento estão empenhadas na busca pelo novo ao passo que as sociedades estabilizadas empenham-se em justificar e manter a ordem existente. Assim, a sociedade grega da época jônica ou pré-socrática guiava-se pela indução buscando observar os fenômenos naturais para compreendê-los e melhor controlá-los em benefício de seu desenvolvimento. Eis por que Tales de Mileto, que a narrativa filosófica herdada da fase correspondente ao século de Péricles descreve como sem senso prático, se distraía observando as estrelas e, não vendo o chão onde pisava, cai num buraco e surpreende seus contemporâneos se enriquecendo com o comércio de azeite. À luz do estudo historiográfico, podemos entender por que Tales entendia que o princípio do universo era a água e também por que ele se dedicava a observar os astros. Ora, a Grécia dos pré-socráticos, uma península prensada entre montanhas e o mar, entrecortada por arquipélagos espalhados pelo Mar Egeu, voltada para sua colônia jônica na Ásia Menor, encontrava-se em intenso processo de desenvolvimento e o comércio do azeite tinha de ser feito por barcos singrando os mares, sendo a observação dos astros um recurso importante para orientar a navegação rumo aos seus vários destinos. Nessa condição, a água, além de ser a fonte da vida, revestia-se diretamente de grande importância econômica. Já a Grécia de Sócrates, Platão e Aristóteles estava estabilizada com o domínio da aristocracia fundiária que podia viver na cidade do trabalho de seus escravos, que cultivavam suas terras que circundavam as cidades. Nessas condições, interessava a essa aristocracia dominante manter a situação, prevalecendo, assim, a argumentação dedutiva que reitera o já conhecido, justificando a ordem existente. Assim, entendemos por que Aristóteles, embora reconhecendo a vantagem da indução na descoberta de novos conhecimentos, dedicou-se à elaboração e sistematização da teoria do silogismo. Fenômeno semelhante constatamos no final da Idade Média quando a nobreza e o clero, empenhados em manter a ordem feudal, agarram-se à argumentação dedutiva reeditando a teoria do silogismo de Aristóteles enquanto a burguesia em ascensão, empenhada na construção da nova ordem social, volta-se para o estudo da natureza. Sob o lema “conhecer é poder”, Bacon produz o *Novum Organon* (Nova Lógica), a teoria da indução em contraposição ao *Organon* aristotélico. Considerando-se que essa nova sociedade se consolida no século XIX, resulta compreensível a retomada do dedutivismo pelo pensamento dominante que se empenha em manter essa forma social contra os anseios e as pressões pela sua superação.

Em suma, com a lógica dialética supera-se a oposição entre indução e dedução, incorporando-as numa síntese superior compreensiva do método do

conhecimento científico. Nessa perspectiva, o movimento global do conhecimento compreende dois momentos. Parte-se do empírico, isto é, do objeto tal como se apresenta à observação imediata, tal como é figurado na intuição. Nesse momento inicial, o objeto é captado numa visão sincrética, caótica, isto é, não se tem clareza do modo como ele está constituído. Aparece, pois, sob a forma de um todo confuso, portanto, como um problema que precisa ser resolvido. Partindo dessa representação primeira do objeto chega-se, pela *mediação* da análise, aos conceitos, às abstrações, às determinações mais simples. Uma vez atingido esse ponto, faz-se necessário percorrer o caminho inverso (segundo momento) chegando, pela *mediação* da síntese, de novo ao objeto, agora entendido não mais como “a representação caótica de um todo”, mas como “uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas” (MARX, 1973, p. 229). Assim compreendido, o processo de conhecimento é, ao mesmo tempo, indutivo-dedutivo, analítico-sintético, abstrato-concreto, lógico-histórico. Supera-se, assim, a polêmica dedutivismo *versus* indutivismo que deixa de ter sentido.

2. A CATEGORIA DE “MEDIAÇÃO” NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A centralidade da categoria de *mediação* deriva diretamente da centralidade do trabalho, que é o processo pelo qual o homem, destacando-se da natureza, entra em contradição com ela necessitando negá-la para afirmar sua humanidade. Dessa forma, um ser natural, o homem, torna-se obrigado, para existir, a produzir sua própria vida, agindo sobre a natureza e transformando-a. Nessa relação metabólica a natureza se apresenta ao mesmo tempo como o meio no qual o homem vive e como o meio pelo qual ele vive. Pelo trabalho o homem “defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana” (MARX, 1968, p. 202).

Se a existência humana não é uma dádiva natural, mas tem que ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele se forma homem. Ele não nasce sabendo

produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a própria origem do homem.

A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie. O homem é, pois, um produto da educação. Portanto, é pela *mediação* dos adultos que num tempo surpreendentemente muito curto a criança se apropria das forças essenciais humanas, objetivadas pela humanidade, tornando-se, assim, um ser revestido das características humanas incorporadas à sociedade na qual ela nasceu.

Consequentemente, para se tornar atual à sua época é preciso que o ser humano se aproprie do conjunto das objetivações que configuram a estrutura da sociedade em que ele nasce e vai viver sua vida. Notamos que contemporaneamente estamos diante de uma forma de sociedade que incorporou ao seu modo de vida processos formais, cuja base mais conspícua pode ser definida pela linguagem escrita. Ora, essa forma de linguagem, diferentemente da linguagem oral, não é espontânea e “natural”, mas formal e codificada. Nessa condição ela não pode ser aprendida por um processo educativo espontâneo e assistemático requerendo uma educação específica, formalmente construída. E a instituição escolar surgiu exatamente para atender a essa exigência. Eis como a escola veio se converter, na época moderna, na forma principal e dominante de educação, constituindo-se como a *mediação* mais adequada para a apropriação, pelos membros das novas gerações, das objetivações humanas próprias da cultura letrada que caracteriza a sociedade atual.

A categoria de *mediação* é central na pedagogia histórico-crítica a tal ponto que, para essa teoria pedagógica, a educação é entendida como uma atividade mediadora no interior da prática social global. Como tal, o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa é a prática social. Daí decorre um método que parte da prática social, na qual professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método

identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse).

No livro *Escola e democracia* (SAVIANI, 2012, p. 70-73) apresento os cinco momentos do método histórico-crítico simetricamente àqueles correspondentes aos esquemas propostos por Herbart (pedagogia tradicional) e Dewey (pedagogia nova). Creio ser útil reapresentá-los aqui para facilitar a compreensão dessa nova proposta pedagógica.

2.1. A prática social como ponto de partida da educação

O ponto de partida metodológico da pedagogia histórico-crítica não é a *preparação* dos alunos, cuja iniciativa é do professor (pedagogia tradicional), nem a *atividade*, que é de iniciativa dos alunos (pedagogia nova), mas é a *prática social* (primeiro passo), que é comum a professores e alunos. Essa prática comum, porém, é vivenciada diferentemente pelo professor e pelos alunos. Enquanto o professor tem uma visão sintética da prática social, ainda que na forma de síntese precária, a compreensão dos alunos manifesta-se na forma sincrética.

Ora, trata-se, aí, da prática social tal como se dá na sociedade contemporânea. Dizer, então, que o professor, para atuar eficazmente junto aos alunos deve ter uma compreensão sintética da prática social significa dizer que ele deverá ter uma compreensão articulada das múltiplas determinações que caracterizam a sociedade atual. Em outras palavras, se os alunos, situando-se no ponto de partida numa visão sincrética têm uma compreensão ainda superficial marcada pelas vivências empíricas presas às impressões imediatas, o professor já teria passado pela análise, pela *mediação* do abstrato, ascendendo a uma compreensão concreta, isto é, apreendendo a realidade como síntese de múltiplas determinações, como unidade da diversidade.

Assumir essa orientação pedagógica na atividade educativa significa ter presente o modo como está estruturada a sociedade atual no interior da qual os educandos nasceram. Cabe, portanto, educá-los para viver nessa sociedade, o que implica conhecê-la o mais profundamente possível. Conhecer significa não apenas deter informações, mas compreender as relações, compreender as determinações que se ocultam sob as aparências dos fenômenos que se manifestam empiricamente à nossa percepção. Conhecer implica, então, captar o

movimento que nos permite entender como nasceu essa sociedade; de onde ela surgiu; como se encontra estruturada; quais as contradições que a movem definindo as tendências de seu desenvolvimento e apontando para as possibilidades de sua transformação numa nova forma de ordem superior, que somente poderá ser instaurada pela ação efetiva, intencional e organizada das forças sociais que hoje se encontram subjugadas e, por isso, têm todo o interesse e buscam lutar para mudar as condições vigentes e instaurar outro tipo de sociedade em que as relações entre os homens encaminhem coletivamente o pleno desenvolvimento das forças produtivas humanas em benefício de toda a humanidade.

As possibilidades de transformação desenvolvidas no seio da atual sociedade não garantem sua realização, que só poderá se efetivar pela ação intencional e coletiva dos homens organizados para lutar pelas transformações necessárias; mas esse tipo de ação depende do conhecimento das possibilidades objetivas, o que só pode ser viabilizado pela educação. Esta, porém, só poderá cumprir o seu papel se os professores previamente compreenderem a historicidade do mundo atual, capacitando-se a identificar os componentes educativos nele albergados. A partir desse requisito estarão qualificados a trabalhar com os educandos os problemas postos pela prática social, propiciando-lhes o acesso aos instrumentos por meio dos quais atingirão o momento catártico em que os diferentes aspectos que compõem a estrutura social serão progressivamente elaborados na forma de superestrutura em sua consciência e incorporados como uma espécie de segunda natureza, que conferirá uma nova qualidade à sua prática social.

Trata-se de um trabalho pedagógico que deve se desenvolver desde a mais tenra idade direcionando-se sempre para a apropriação, por parte de cada aluno, das objetivações humanas nas suas formas mais desenvolvidas, representadas pelos conceitos científicos respaldados nas elaborações do pensamento filosófico e na expressão estética das grandes obras de arte.

2.2. Os momentos intermediários da mediação educativa no interior da prática social: problematização, instrumentação e catarse

O segundo passo do método proposto pela pedagogia histórico-crítica não é a *apresentação* de novos conhecimentos por parte do professor (pedagogia tradicional), nem o *problema* como um obstáculo que interrompe a atividade dos alunos (pedagogia nova), mas é a *problematização*, isto é, o ato de detectar as

questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e como a educação poderá encaminhar as devidas soluções.

Em decorrência, o terceiro passo não se identifica com a *assimilação* de conteúdos transmitidos pelo professor por comparação com conhecimentos anteriores (pedagogia tradicional) nem com a coleta de *dados* (pedagogia nova), mas trata-se, nesse momento, da *instrumentação*, entendida como a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social.

Pela *mediação* dos instrumentos teóricos e práticos devidamente apropriados, manifesta-se o momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu. O quarto passo não coincide, portanto, com a *generalização* (pedagogia tradicional) nem com a *hipótese* (pedagogia nova). Chamei esse quarto momento de *catarse*, entendida na acepção gramsciana de “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (GRAMSCI, 1978, p. 53). Este é, pois, o ponto culminante do processo pedagógico, quando ocorre a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social.

Aqui também será preciso manter presente o princípio segundo o qual se deve encontrar nos fins a atingir a fonte natural para elaborar os métodos e as formas. Assim, há problemas que são postos diretamente pela prática social a partir do nível atingido pela organização da sociedade, não requerendo maiores discussões para sua formulação e enfrentamento. Um exemplo mais ou menos óbvio é o caso da alfabetização. Numa sociedade como a atual, que incorporou na sua própria forma de organização a expressão escrita, a necessidade de que todos adquiram o domínio da linguagem escrita se impõe, podendo-se, a partir de uma rápida discussão e constatação de sua necessidade, passar ao momento da instrumentação.

Já o problema da adoção ou não de sementes transgênicas ou a questão do uso de agrotóxicos na agricultura são temas que requerem um aprofundamento maior do momento da problematização. Aqui novamente é preciso ter presente o caráter dialético da teoria, pois não se trata de uma relação mecânica entre os passos do método que determinaria que primeiro se realizaria o passo da problematização, depois a instrumentalização e, no momento seguinte, a catarse. Na verdade esses momentos se imbricam. Assim, ao se desenvolver a discussão relativamente à problematização da adoção ou não de sementes transgênicas será necessário apreender o conceito e significado desse tipo de sementes para se

detectar os problemas implicados em sua adoção. Portanto, já estaria se dando a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento do problema das sementes transgênicas detectado na prática social, o que significa que já se encontrava em andamento o terceiro passo do método. Nesse processo unitário de problematização-instrumentação, emerge concomitantemente o momento catártico, em que a estrutura do significado teórico e prático das sementes transgênicas é apropriada pelos alunos e incorporada na forma de superestrutura em sua consciência, fazendo parte, portanto, de seu novo modo de ser e de se posicionar no interior de sua prática social, não apenas como homens do campo, mas como indivíduos integrantes do gênero humano.

2.3. A prática social como ponto de chegada da educação

Chega-se, por fim, ao último passo, que não consiste na *aplicação* dos conhecimentos assimilados (pedagogia tradicional) nem na *experimentação* como teste da hipótese (pedagogia nova). O quinto passo, isto é, o ponto de chegada é a própria *prática social*, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos. Nesse momento, ao mesmo tempo em que os alunos ascendem ao nível sintético em que já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna cada vez mais orgânica.

Pode-se concluir, então, que, pela *mediação* do trabalho pedagógico, a compreensão e a vivência da prática social passam por uma alteração qualitativa, o que nos permite observar que a prática social do ponto de partida (primeiro passo) em confronto com a prática social do ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma. É a mesma porque é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica, e não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela *mediação* da ação pedagógica. Desse modo, uma vez que somos, como agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente.

Aqui também é preciso manter sempre presente o caráter dialético do processo educativo em sua relação com a prática social. Sendo *mediação* no interior da prática social, isso significa que a educação se põe objetivamente

como uma modalidade da própria prática social. Portanto, é preciso evitar a interpretação formal e mecânica dessa relação, ou seja, é uma leitura equivocada aquela que considera que a atividade educativa parte da prática social, no sentido de que os educandos se encontram atuando na prática social, e, diante dos problemas enfrentados (entenda-se aqui os problemas em sua acepção própria, isto é, algo que precisa ser resolvido), saem da prática e iniciam a atividade educativa para realizar os estudos necessários para compreendê-la após o que, uma vez tendo uma nova compreensão, voltam à prática para desenvolvê-la com uma nova qualidade. Na verdade, sendo a educação uma modalidade da própria prática social, nunca se sai dela. Assim, os educandos permanecem na condição de agentes da prática que, pela *mediação* da educação, logram alterar a qualidade de sua prática tornando-a mais consistente, coerente e eficaz em relação ao objetivo de transformação da sociedade na luta contra a classe dominante que atua visando a perpetuação dessa forma social. Trata-se, enfim, de um mesmo e indiviso processo que se desdobra em seus momentos constitutivos. Não se trata de uma sequência lógica ou cronológica, é uma sequência dialética. Portanto, não se age primeiro, depois se reflete e se estuda, em seguida se reorganiza a ação para, por fim, agir novamente. Trata-se de um processo em que esses elementos se interpenetram desenrolando o fio da existência humana na sua totalidade.

3. INTERMEDIÇÃO COM A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Recordemos que o movimento global do conhecimento, tal como descrito no primeiro tópico, compreende dois momentos. Pelo primeiro parte-se do empírico, isto é, do objeto tal como se apresenta à observação imediata, tal como é figurado na intuição e, pela *mediação* da análise, chega-se aos conceitos, às abstrações, às determinações mais simples. Uma vez atingido esse ponto, faz-se necessário percorrer o caminho inverso (segundo momento) chegando, pela *mediação* da síntese, de novo ao objeto, agora entendido não mais como “a representação caótica de um todo”, mas como “uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas” (MARX, 1973, p. 229).

A psicologia, tal como obteve seu estatuto de cientificidade a partir do final do século XIX e tal como vem sendo praticada correntemente, realiza apenas o

primeiro momento. Com efeito, a concepção de ciência que se firmou a partir da época moderna é de caráter empirista, isto é, entende que fazer ciência é reduzir o complexo ao simples; é reduzir o empírico às suas determinações gerais, o que é obtido por um processo de abstração, em que se opera a análise dos dados da experiência. No entanto, segundo Marx (1973), é pelo segundo movimento que se dá “evidentemente o método científico correto”.

Penso que, para que a psicologia possa trilhar o caminho correspondente a esse segundo movimento que lhe permitirá, no estudo do desenvolvimento do psiquismo humano, ascender da análise, isto é, das determinações abstratas à síntese como reprodução do concreto pela via do pensamento, será conveniente considerar o modo como se configura a relação educativa. Com efeito, se cada indivíduo humano sintetiza relações sociais, isso significa que ele só se constitui como homem por meio das relações que estabelece com os outros homens, isto é, só pode se tornar homem se incorporar em sua própria subjetividade formas de comportamento e ideias criadas pelas gerações anteriores e retrabalhadas por ele e por aqueles que com ele convivem. Tal fato significa que o indivíduo da espécie humana não nasce homem, ele se torna homem, se forma homem. Assim, para integrar o gênero humano ele precisa ser formado, precisa ser educado.

Conforme salientou Gyorgy Markus (1974, p. 89), para que a criança possa proceder de maneira humana diante dos objetos de seu meio resultantes de trabalho anterior e, portanto, humanizados e “para que ela possa tratá-los como objetivações de ‘forças essenciais’ humanas, deve desenvolver em si a faculdade, que não é dada pela natureza, de seu uso (e em parte de sua fabricação)”. Ora, não será possível à criança realizar esse percurso sem a mediação dos adultos, vale dizer, da sociedade, da coletividade que lhe é contemporânea sendo “justamente devido a isso que pode ocorrer num tempo tão inverossimilmente curto”. Vigotski (2001, p. 224), em seus estudos sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança, constata que o amadurecimento dessas funções ocorre “com o auxílio e a participação do adulto”, sendo que “a essa colaboração original entre a criança e o adulto” é que se deve “o amadurecimento precoce dos conceitos científicos”.

À vista das características da subjetividade humana evidenciadas pela perspectiva marxiana, o educador, o professor, se defronta com um educando, com um aluno concreto e não, simplesmente, com um aluno empírico. Isso significa que o aluno, isto é, o indivíduo que lhe cabe educar, sintetiza em si as relações sociais próprias da sociedade em que vive e em que se dá o processo de sua educação.

Em razão dessa peculiaridade da prática educativa é que, em minhas provocações aos psicólogos, eu costumava dizer que, em lugar da psicologia se colocar na posição de uma ciência já constituída, que se propõe a fundamentar a pedagogia como sistematização da prática educativa, caberia partir da educação para se verificar as condições em que a psicologia poderia postular o estatuto de cientificidade. Com efeito, na forma como a psicologia vem sendo praticada, pondo o foco no indivíduo empírico e não no indivíduo concreto, suas contribuições para a educação resultam praticamente neutralizadas. Isto porque o professor, na sala de aula, não se defronta com o indivíduo empírico, descrito nas suas variáveis que permitem conclusões precisas, estatisticamente significativas. O professor lida com o indivíduo concreto que é síntese de inúmeras relações sociais. Assim, esse aluno não se enquadra nos modelos descritos pela psicologia, pois o indivíduo empírico é uma abstração, pressupõe um corte no qual se definem determinadas variáveis que compõem o objeto estudado. O professor não pode fazer esse tipo de corte. O aluno se depara diante dele vivo, inteiro, concreto, e é em relação a esse aluno que ele tem de agir. É esse aluno que ele tem de educar. A situação real do ensino coloca, pois, a necessidade de se desenvolver uma psicologia que leve em conta o indivíduo concreto e não apenas o indivíduo empírico. Avanços significativos nessa direção foram realizados pela corrente da psicologia histórico-cultural desenvolvida por Vigotski e seus colaboradores, com relevantes implicações pedagógicas e importantes contribuições de caráter didático.

A questão acima levantada pode ser ilustrada com o tema relativo aos interesses do aluno, colocado no centro do debate pedagógico pelo movimento da Escola Nova. O objetivo do processo pedagógico é o crescimento do aluno; logo seus interesses devem necessariamente ser levados em conta. Cabe, porém, indagar: quais são os interesses do aluno? De que aluno estamos falando? Do aluno empírico ou do aluno concreto? O aluno empírico, enquanto indivíduo imediatamente observável, tem determinadas sensações, desejos e aspirações que correspondem à sua situação empírica imediata. Ora, esses desejos e aspirações, esses seus interesses, não correspondem necessariamente aos seus interesses reais, definidos pelas condições sociais que o situam como indivíduo concreto. Para esclarecer essa distinção tenho recorrido ao seguinte exemplo. Os pais das crianças das camadas trabalhadoras costumam dizer: “Coloquei meu filho na escola para aprender, mas ele não está aprendendo; o professor está lá para ensinar, mas não está ensinando; o que está acontecendo?”. E arrematam: “Se meu filho não quer aprender o professor tem que fazer com que ele queira”.

Assim procedendo os pais das crianças pobres revelam, é certo que de forma intuitiva, uma consciência muito clara da importância da escola, de que a aprendizagem implica a aquisição de conteúdos significativos e que a aquisição desses conteúdos não se dá de modo espontâneo. Consequentemente, eles têm uma consciência muito clara de que para aprender é preciso disciplina, é preciso esforço e, em função disso, eles exigem mesmo dos professores que garantam a aquisição dos conhecimentos por parte de seus filhos, mesmo que seja contra a vontade imediata da criança que, espontaneamente, não tem condições de enveredar pela realização dos esforços necessários à aquisição dos conteúdos do ensino, sem os quais ela não terá vez, não terá chance de participar ativamente da sociedade.

O que se evidencia nesse exemplo é que, enquanto indivíduo empírico, a criança se interessa por satisfações imediatas ligadas à diversão, à ausência de esforço, às atividades prazerosas. Como indivíduo concreto, por sintetizar as relações sociais que caracterizam a sociedade em que vive, seu interesse coincide com a apropriação das objetivações humanas, isto é, o conjunto dos instrumentos materiais e culturais produzidos pela humanidade e incorporados à forma social de que a criança participa. Por isso Gramsci pôde dizer que a função da educação é tornar os indivíduos contemporâneos à sua própria época. Ora, os pais das crianças pobres, tendo eles próprios vivido todo um conjunto de experiências que mostram que os estudos fazem falta, percebem que seus filhos, que não viveram essas experiências, compreensivelmente não têm consciência dessa necessidade. Entendem, porém, que os professores sim, não só por experiência mas por dever de ofício, devem saber o que é importante para que seus filhos aprendam para viver na sociedade atual. Daí, a sua cobrança.

Efetivamente, à luz dessa concepção, o currículo escolar deve dispor, de forma a viabilizar a sua assimilação pelos alunos, o mencionado conjunto de objetivações humanas e o professor, ao lidar com o aluno concreto, precisará ter o domínio dessas objetivações para realizar aquela colaboração original do adulto para com a criança de que falava Vigotski.

É revelador o fato de que foi exatamente esse caminho que Vigotski e seus colaboradores seguiram ao constatar que o desenvolvimento do psiquismo humano é promovido pela educação. Esta, portanto, não segue o desenvolvimento, mas o precede e o empurra para diante. Portanto, as relações entre a pedagogia e a psicologia se expressam na forma de ação recíproca, o que transparece com meridiana clareza já no próprio título de um recente artigo da professora Lígia Márcia Martins (2013, p. 130-143): “Os fundamentos

psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural”. Sim, a pedagogia se constrói sobre fundamentos psicológicos e, no caso da pedagogia histórico-crítica, esses fundamentos são aqueles elaborados pela psicologia histórico-cultural. A psicologia, entretanto, também se constrói sobre fundamentos pedagógicos, sendo que, no caso da psicologia histórico-cultural, esses fundamentos são os que vêm sendo delineados pela pedagogia histórico-crítica.

Em suma, há uma intermediação entre a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural que pode ser expressa nos seguintes termos: a pedagogia histórico-crítica é *mediação* para que a psicologia histórico-cultural se constitua como a ciência dialeticamente fundada do desenvolvimento do psiquismo humano e a psicologia histórico-cultural é *mediação* para que a pedagogia histórico-crítica se construa como a ciência dialeticamente fundada da formação humana, tendo em vista o objetivo de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

Eis por que Martins (2013) estruturou seu texto sobre a exposição, demonstração e defesa das cinco teses seguintes:

1. Ao ensino escolar cumpre a tarefa de humanização dos indivíduos.
2. A humanização do psiquismo identifica-se com a superação das funções psíquicas elementares em direção às funções psíquicas superiores.
3. A atividade de ensino conquista natureza específica na forma de educação escolar.
4. A formação de conceitos é a base sobre a qual o psiquismo se desenvolve e a educação escolar se realiza.
5. Conceitos cotidianos e de senso comum não incidem sobre o desenvolvimento psíquico da mesma maneira que os conceitos científicos.

Após explicitar as referidas teses a autora encerra seu artigo da seguinte forma:

Esperamos com isso contribuir para o esclarecimento das articulações entre essas duas teorias, apontando a psicologia histórico-cultural como fundamento psicológico da pedagogia histórico-crítica, dado que demanda a seguinte consideração: a psicologia histórico-cultural contém elementos que podem subsidiar a educação escolar, todavia, ela não se configura como teoria pedagógica. Assim sendo, não compactuamos com proposições que fazem transposições imediatas desse aporte teórico-psicológico para o campo da educação escolar. A nosso juízo, sua transposição para o campo educacional requer,

necessariamente, a mediação de uma teoria pedagógica alinhada com seu núcleo teórico, qual seja: o desenvolvimento do psiquismo humano resulta da internalização dos signos da cultura, de sorte que o universo de significações disponibilizado aos indivíduos se impõe como esteira para sua efetivação. Encontramos esse alinhamento na pedagogia histórico-crítica [MARTINS, 2013, p. 142].

CONCLUSÃO

Enfim, no enunciado do tema desta mesa – “Teoria histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica: mediações” – não ficou explícita a razão da introdução do conceito “mediações”. Em minha leitura, entendi que tanto se poderia considerar a teoria histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica como mediações para a compreensão respectivamente do psiquismo humano e da educação, como se poderia considerar as mediações entre a teoria histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. Com esse entendimento decidi, a partir do esclarecimento do sentido dialético da categoria de mediação, abordar essa categoria na pedagogia histórico-crítica em si mesma e em sua intermediação com a teoria histórico-cultural, deixando, obviamente, para a professora Lígia, com quem tenho a honrar de dividir essa mesa, a tarefa de abordar o sentido da mediação na teoria histórico-cultural. Espero, assim, ter atendido à proposta dos organizadores desse evento ao me convidar para participar desta mesa.

REFERÊNCIAS

- GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- HEGEL, G. W. F. *Ciência de la lógica*. 2. ed. Buenos Aires: Solar S.A./Hachette S. A., 1968.
- MARKUS, G. *Teoria do conhecimento no jovem Marx*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- MARTINS, L. M. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013.
- MARX, K. *O Capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- MARX, K. *Contribuição para a crítica da economia política*. Lisboa: Estampa, 1973.
- MARX, K.; ENGELS, F. *La ideologia alemana*. Montevideo: Pueblos Unidos; Barcelona: Grijalbo, 1974.
- POPPER, K. *Conjecturas e Refutações*. Brasília: Editora da UnB, s/d.

SAVIANI, D. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. *In: DUARTE, Newton (org.). Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

1 Exposição, em 14 de agosto de 2014, na mesa-redonda “Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica: mediações”, do 2º Congresso Internacional sobre a Teoria Histórico-Cultural e 13ª Jornada do Núcleo de Ensino de Marília.

CONSCIÊNCIA SOCIAL E AÇÃO POLÍTICA E IDEOLÓGICA¹

Foi, sem dúvida, mais do que oportuna a iniciativa de realizar este seminário para discutir a consciência social brasileira à luz da conjuntura decorrente das eleições de 2014. Obviamente, a tomada de consciência começa pelo conhecimento das características que conformam a nova situação pós-eleições, na qual devemos realizar nossas ações. Por isso, após a conferência de abertura que abordou o significado e os desafios que essa nova conjuntura impõe à nossa ação, a primeira mesa dedicou-se a analisar as bases socioeconômicas, cabendo à segunda mesa o exame das lutas encetadas no campo ideológico pela mídia, redes virtuais e movimentos sociais. No entanto, como já havia advertido Engels num texto de 1876, para levar a bom termo o controle das consequências sociais indiretas e mais distantes das ações humanas propiciado pelo conhecimento histórico “é necessário algo mais do que o simples conhecimento. É necessária uma revolução que transforme por completo o modo de produção existente até hoje e, com ele, a ordem social vigente” (ENGELS, 1977, p. 73). Talvez tenha sido nessa direção a expectativa dos organizadores desse evento ao programarem uma conferência de encerramento tendo por tema “consciência social e ação política e ideológica”.

Como se vê, recai sobre o encarregado dessa conferência uma responsabilidade que, com certeza, excede as forças de que dispõe, com o agravante de que lhe coube a tarefa de pensar as linhas de sua exposição sem o conhecimento prévio das análises efetuadas na conferência de abertura e nas duas mesas temáticas.

Diante da circunstância que acabei de indicar, entendi que o tema dessa conferência implica a explicitação do princípio segundo o qual a ação revolucionária, para ser desencadeada, exige o amadurecimento, além das

condições objetivas, também das condições subjetivas, sendo que ambas, ainda que sob a determinação das primeiras, se condicionam reciprocamente. Para realizar essa tarefa, pareceu-me que o caminho mais indicado é partir do resumo dos estudos de Marx, por ele mesmo registrado magistralmente no “Prefácio à Contribuição para a Crítica da Economia Política”.

1. AS BASES OBJETIVAS DA FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA: A ESTRUTURA SOCIAL

A síntese de Marx começa com a seguinte passagem:

Na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de *consciência social*. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência [MARX, 1973, p. 28, grifos meus].

Vê-se que aparece, aí, explicitamente, o tema chave que me foi atribuído para essa conferência: *consciência social*, que se manifesta de formas diferenciadas, correspondentes à superestrutura jurídica e política, que, por sua vez, se levanta sobre a base da estrutura econômica, a qual é constituída pelo conjunto das relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais.

Portanto, para o exame do significado de *consciência social* faz-se necessário, preliminarmente, compreender a estrutura da sociedade e, no referido prefácio, Marx sintetiza sua análise do processo de desenvolvimento histórico-objetivo da humanidade. Tomando o modo de produção feudal, de cujo desenvolvimento surgiu, por contradição, o atual, vemos que as relações sociais se assentavam na propriedade privada da terra, colocando em oposição os senhores feudais – os donos da terra –, como classe dominante, e, como classe dominada, os servos que se encontravam vinculados à terra e, por isso, deviam servir ao seu senhor, isto é, o proprietário da terra em que viviam. Nessa condição, eles deviam cultivar a terra produzindo para satisfazer às próprias necessidades de sobrevivência e também às necessidades de sobrevivência de seus senhores. Era,

pois, uma sociedade cuja produção estava voltada para o consumo: produzia-se, fundamentalmente, para atender às necessidades de consumo dos membros da sociedade. Para produzir os objetos requeridos pela estrutura da sociedade feudal, tais como os instrumentos de trabalho, os meios de locomoção e as condições de moradia com seus equipamentos, foram constituídas as corporações de ofício dirigidas pelo mestre a quem estavam subordinados os oficiais ou companheiros e os aprendizes.

Está aí, em termos simplificados, a estrutura da sociedade feudal constituída pelas relações sociais de produção, baseadas na propriedade feudal, correspondentes ao grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais feudais. Sobre a base concreta desse conjunto das relações de produção se elevou a superestrutura jurídica e política, representada pela nobreza e pelo clero que estabeleciam as normas que regulavam o funcionamento dessa forma social. Marx prossegue, afirmando:

Em certo estágio de desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes ou, o que é a sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais se tinham movido até então. De formas de desenvolvimento das forças produtivas, estas relações transformam-se no seu entrave. Surge então uma época de revolução social. A transformação da base econômica altera, mais ou menos rapidamente, toda a imensa superestrutura. Ao considerar tais alterações é necessário sempre distinguir entre a alteração material das condições econômicas de produção – que se pode comprovar de maneira cientificamente rigorosa –, e as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em resumo, as formas ideológicas pelas quais os homens tomam consciência deste conflito, levando-o às últimas consequências. Assim como não se julga um indivíduo pela ideia que ele faz de si próprio, não se poderá julgar uma tal época de transformação pela sua consciência de si; é preciso, pelo contrário, explicar esta consciência pelas contradições da vida material, pelo conflito que existe entre as forças produtivas sociais e as relações de produção [MARX, 1973, p. 29].

Efetivamente, pelo trabalho dos servos e artesãos, as necessidades de consumo da sociedade feudal eram satisfatoriamente atendidas; mas, no âmbito dessas relações feudais de produção, foi ocorrendo um cada vez mais amplo desenvolvimento da capacidade produtiva dos servos e artesãos, provocando o aumento progressivo da produção de excedentes. Dessa forma, as trocas que antes eram residuais foram se tornando cada vez mais frequentes. Com isso, as grandes feiras de troca que antes eram esporádicas acabaram por se tornar permanentes dando origem às cidades onde viviam aqueles que se dedicavam ao comércio, às trocas, vale dizer, os burgueses, isto é, habitantes da cidade. Essa mudança do eixo da produção, do consumo para as trocas, do campo para a cidade e da agricultura para a indústria, acabou por determinar o surgimento de um novo modo de produção com uma nova estrutura social: o modo de

produção capitalista com a sociedade de mercado, também chamada de sociedade burguesa.

Consequentemente, as relações sociais feudais impulsionaram o desenvolvimento das forças produtivas sociais conduzindo-as à geração de bens para além do atendimento às necessidades de consumo que era a razão de ser dessa forma social de produção. Ao atingir o estágio de generalização das trocas, de formas de desenvolvimento das forças produtivas, essas relações sociais feudais transformaram-se no seu entrave; pois, com os servos vinculados à terra que permanecia propriedade privada dos senhores feudais e com os artesãos vinculados às corporações que permaneciam sob controle dos mestres, como reorganizar a produção voltando-a para atender às necessidades de troca? Abriu-se, então, uma era de revolução social liderada pela nova classe em ascensão, a burguesia. Pela revolução burguesa os servos foram arrancados do vínculo com as glebas e os artesãos, do vínculo com as corporações e transformados em trabalhadores livres, diz Marx, em *O Capital*, em dois sentidos: o sentido positivo, isto é, foram libertados do domínio dos senhores e dos mestres; e o sentido negativo porque foram despojados da posse de seus instrumentos de trabalho. Assim, enquanto trabalhadores livres e como proprietários apenas de sua força de trabalho, cabia-lhes entrar em relação de troca com os proprietários dos meios de produção concentrados na forma do capital, vendendo sua força de trabalho para passar a operar com os meios de produção dos capitalistas que, na condição de compradores da força de trabalho, ganham o direito de se apropriar de tudo o que a força de trabalho é capaz de produzir.

Surgiu, assim, um novo modo de produção: o modo de produção capitalista no qual a classe fundamental dominante são os capitalistas, isto é, os proprietários dos meios de produção; e a classe fundamental dominada são os trabalhadores, os proletários, proprietários apenas de sua força de trabalho. Sobre essas novas relações de produção, as forças produtivas foram libertadas das peias impostas pelas relações sociais feudais, atingindo, ao longo dos cerca de cinco séculos de desenvolvimento do capitalismo, níveis extremamente avançados, já celebrados por Marx e Engels no *Manifesto do Partido Comunista* de 1848. Sobre o conjunto das relações que constituem a estrutura da sociedade capitalista, levantou-se toda uma imensa e complexa superestrutura representada por determinadas formas de consciência social que Marx nomeia como sendo as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas, filosóficas, em resumo, as formas ideológicas.

Em seu desenvolvimento o capitalismo socializou, pela grande indústria, o

processo de produção, o trabalho, mas manteve privada a propriedade dos meios de produção e dos produtos do trabalho. No atual estágio, essas relações de produção baseadas na propriedade privada dos meios de produção, de formas de desenvolvimento das forças produtivas, estão se transformando no seu entrave. Entramos, pois, numa nova era de revolução social em que se faz necessário libertar as forças produtivas dos entraves provocados pela manutenção dos meios de produção em mãos privadas. Vejamos como se manifesta essa contradição.

2. A CONTRADIÇÃO ENTRE RELAÇÕES DE PRODUÇÃO E FORÇAS PRODUTIVAS NO CONTEXTO ATUAL

As relações sociais capitalistas baseadas no trabalho assalariado com meios de produção concentrados nas mãos dos capitalistas promoveram um avanço sem precedentes das forças produtivas mediante uma crescente socialização do trabalho, que passou do artesanato para a cooperação simples e a manufatura até chegar à generalização da grande indústria, operando com exércitos de trabalhadores articulados num complexo coletivo de tal modo que cada produto se materializa como o resultado da ação conjunta dos trabalhadores, tornando-se impossível que determinado trabalhador, individualmente considerado, possa reivindicar a autoria do referido produto. Nessas condições, o capital foi avançando e apropriando-se de todos os espaços que encontrava até ocupar todo o globo terrestre. Nesse contexto, as relações sociais baseadas na apropriação privada dos meios de produção e dos produtos do trabalho deixam de impulsionar as forças produtivas e, ao contrário disso, passam a frear, a impedir seu avanço. Daí decorre o fenômeno da *produção destrutiva* que se manifesta de forma explícita na destruição de forças produtivas e de produtos do trabalho e, de forma disfarçada, na *obsolescência programada*.

No primeiro caso, temos as contínuas guerras localizadas, as catástrofes ambientais, os acidentes viários e eventos similares que, provocando destruições, alimentam o capitalismo porque é preciso reconstruir aquilo que foi destruído. Obviamente, a reconstrução pode ser feita a partir dessas mesmas relações sociais privadas, não sendo necessárias novas relações. Diante disso, mais recentemente, é o caso de se perguntar se as manifestações que provocam depredações e queima de veículos, especialmente de ônibus, não acabam concorrendo, ainda que

inintencionalmente, para dar uma sobrevida à forma social capitalista. Com efeito, os mais de 200 ônibus que foram incendiados em 2014 precisam ser repostos, atenuando a crise de superprodução das indústrias de veículos.

No segundo caso, para ilustrar o fenômeno da *obsolescência programada*, dado o limite de tempo, vou recorrer a apenas um exemplo: a produção de lâmpadas. Lembro que na década de 1970 um professor alemão afirmou, em conferência na PUC-SP, que já havia tecnologia disponível para produzir lâmpadas eternas, mas que isso não se efetivava porque contrariava os interesses das indústrias produtoras de lâmpadas. Em 2010, entrou em circulação no YouTube um vídeo denominado “Comprar, descartar, comprar: obsolescência programada”², dirigido por Cosima Dannoritzer, que começa com uma impressora que teve uma peça danificada e seu dono leva aos técnicos para conserto. No entanto, todos os três técnicos consultados afirmaram que não valia a pena consertar; saía mais em conta comprar uma nova!

Em seguida, o vídeo passa a tratar da questão da produção de lâmpadas, começando exatamente pela constatação, em 1972, da existência de uma lâmpada na Califórnia num Parque de Bombeiros, produzida em 1901, e que permanece acendendo normalmente. Assim, em 2001, fizeram uma festa com direito a cantar parabéns e bolo do aniversário de cem anos. O vídeo prossegue recapitulando a história da lâmpada. No dia de Natal de 1924, foi criado o primeiro cartel de produtores de lâmpadas chamado Phebus, com o objetivo de controlar a vida útil das lâmpadas. Em 1871, Thomaz Edison pôs à venda sua primeira lâmpada com a duração de 1.500 horas. Helmut Hoega, historiador de lâmpadas de Berlim, mais de 80 anos depois, encontra provas da ação do cartel que fixou 1.000 horas como duração máxima das lâmpadas para atender aos seus interesses de lucro. Vejam o que isso significa como freio das forças produtivas, ao observar a quantidade de recursos envolvendo matéria prima, força de trabalho, equipamentos investidos na produção de lâmpadas para substituir as que se queimam, e o caso das lâmpadas é apenas um exemplo de uma tendência da estrutura econômica capitalista, evidenciada de forma cabal nos produtos eletrônicos marcados por uma obsolescência acelerada que tem, como efeito colateral, o acúmulo de objetos descartados com sérios problemas para o meio ambiente. Numa economia socializada, todos esses recursos estariam liberados para desenvolver a produção voltada para atender a novas necessidades humanas, impulsionando o avanço das forças produtivas.

Trata-se, pois, de socializar os meios de produção compatibilizando-os com o processo de socialização do trabalho já realizado no âmbito do próprio

capitalismo; mas para isso é necessário, além das condições objetivas, o amadurecimento também das condições subjetivas, isto é, a tomada de consciência dos problemas tendo em vista o encaminhamento de sua solução.

3. CONSCIÊNCIA DA CONTRADIÇÃO E SOLUÇÃO DOS PROBLEMAS

É nessa direção que se encaminha a continuação do texto do prefácio à *Contribuição para a crítica da economia política* redigido por Marx. Diz ele:

Uma organização social nunca desaparece antes que se desenvolvam todas as forças produtivas que ela é capaz de conter; nunca relações de produção novas e superiores se lhe substituem antes que as condições materiais de existência destas relações se produzam no próprio seio da velha sociedade. É por isso que a humanidade só levanta os problemas que é capaz de resolver e assim, numa observação atenta, descobrir-se-á que o próprio problema só surgiu quando as condições materiais para o resolver já existiam ou estavam, pelo menos, em vias de aparecer. A traços largos, os modos de produção asiático, antigo, feudal e burguês moderno podem ser qualificados como épocas progressivas da formação econômica da sociedade. As relações de produção burguesas são a última forma contraditória do processo de produção social, contraditória não no sentido de uma contradição individual, mas de uma contradição que nasce das condições de existência social dos indivíduos. No entanto, as forças produtivas que se desenvolvem no seio da sociedade burguesa, criam ao mesmo tempo as condições materiais para resolver esta contradição. Com esta organização social termina, assim, a pré-história da sociedade humana [MARX, 1973, p. 29].

De fato, enquanto os homens viviam no “reino da pura necessidade”, isto é, enquanto eles eram forçados a extrair da natureza os elementos necessários à sua sobrevivência, não aparecia a questão da destruição da natureza como um problema, isto é, como algo que viria a inviabilizar a própria existência humana. Com efeito, entendido o conceito de “problema” tal como o analisei no livro *Educação: do senso comum à consciência filosófica* (SAVIANI, 2013, p. 18-19), implicando tanto a conscientização de uma situação de necessidade (aspecto subjetivo) como uma situação conscientizadora da necessidade (aspecto objetivo), concluímos que, apesar do desgaste determinado pelo uso excessivo do termo, “problema” possui um sentido profundamente vital e altamente dramático para a existência humana, pois indica uma situação de impasse. Trata-se de uma necessidade que se impõe objetivamente e é assumida subjetivamente. Assim, somente quando o avanço das forças produtivas traduzido no desenvolvimento tecnológico já permite uma utilização racional dos recursos

naturais é que a consciência da necessidade de preservação desses recursos se manifesta. É verdade que essa consciência pode se antecipar em casos específicos como ilustra a análise efetuada por Engels, em 1876, no texto “Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem”. Nesse texto, Engels conclui que, ao contrário dos animais que só modificam a natureza pelo simples fato de viverem nela, o homem domina a natureza e a obriga a servir-lhe, diferença essa que resulta do trabalho. O autor acrescenta:

Contudo, não nos deixemos dominar pelo entusiasmo em face de nossas vitórias sobre a natureza. Após cada uma dessas vitórias a natureza adota sua vingança. É verdade que as primeiras consequências dessas vitórias são as previstas por nós, mas em segundo e em terceiro lugar aparecem consequências muito diversas, totalmente imprevistas e que, com frequência, anulam as primeiras [ENGELS, 1977, p. 71].

Engels prossegue mostrando que na Mesopotâmia, na Grécia, assim como na Ásia Menor e em outros lugares, os homens devastavam as matas para cultivar as terras sem imaginar que estavam, dessa forma, produzindo o atual deserto nessas regiões. Registra, em seguida, a destruição, pelos italianos dos Alpes, dos bosques de pinheiros meridionais que eram conservados carinhosamente ao Norte, sem se advertirem que, por esse meio, estavam destruindo as bases da indústria de laticínios de sua própria região. E continuando, adverte: “os que difundiram o cultivo da batata na Europa não sabiam que com esse tubérculo farináceo difundiam por sua vez a escrofulose” (ENGELS, 1977, p. 71). O autor afirma ainda:

Mas que importância pode ter a escrofulose, comparada com os resultados que teve a redução da alimentação dos trabalhadores a batatas puramente, sobre as condições de vida das massas do povo de países inteiros, com a fome que se estendeu em 1847 pela Irlanda em consequência de uma doença provocada por esse tubérculo e que levou à sepultura um milhão de irlandeses que se alimentavam exclusivamente, ou quase exclusivamente, de batatas e obrigou a que emigrassem para além-mar outros dois milhões? [ENGELS, 1977, p. 72].

Engels vai mostrando outros atos humanos que, sem saber, provocaram consequências desastrosas como a destilação do álcool descoberta pelos árabes, sem pensarem que haviam produzido uma arma de dizimação dos indígenas da América, um continente então ainda desconhecido. Depois, Colombo, ao descobrir a América, também não sabia que estava dando vida nova à escravidão, há séculos desaparecida na Europa.

Se Engels pôde, ainda no século XIX, fazer essas constatações, isso se deveu à perspectiva teórica e ao compromisso social e político que aguçou sua consciência. De forma generalizada, essa “consciência ecológica” só veio a se disseminar na atualidade, consoante o dito de Marx no último parágrafo do

posfácio à segunda edição d'*O Capital*:

Para o burguês prático, as contradições inerentes à sociedade capitalista patenteiam-se, de maneira mais contundente, nos vaivéns do ciclo periódico, experimentados pela indústria moderna e que atingem seu ponto culminante com a crise geral. Esta, de novo, se aproxima, embora ainda se encontre nos primeiros estágios; mas, quando tiver o mundo por palco e produzir efeitos mais intensos, fará entrar a dialética mesmo na cabeça daqueles que o bambúrrio transformou em eminentes figuras do novo sacro império prussiano-alemão [MARX, 1968, p. 17].

Hoje o capitalismo já tem o mundo por palco, já tomou conta de todo o globo. Nessas circunstâncias, a consciência dos problemas produzidos pelo modo de produção capitalista vai penetrando nas cabeças até mesmo daqueles que o acaso ou a fortuna inesperada (é esse o significado da palavra “bambúrrio”) transformou nos senhores de imensos impérios econômicos.

No entanto, se o esgotamento das possibilidades da forma social capitalista evidenciado nas crises e, de modo especial, na crise geral de caráter estrutural conduz à tomada de consciência dos problemas, obviamente essa consciência não é unívoca e não se exerce com o mesmo significado e na mesma direção conforme se trate dos membros da classe dominante, a burguesia, e da classe dominada, o proletariado. Cumpre, pois, considerar essa questão.

4. CONSCIÊNCIA REAL, CONSCIÊNCIA POSSÍVEL E LIMITE MÁXIMO DE CONSCIÊNCIA POSSÍVEL

No quadro da luta de classes, as crises são encaradas em perspectivas opostas pelas classes em confronto. Assim, enquanto a classe dominante, a burguesia, tende a encarar as crises como simples desarranjos ou disfunções que apenas exigem rearranjos ou ajustes (reformas), a classe dominada, os trabalhadores, tenderão a encarar as crises conjunturais como expressão das contradições de estrutura, buscando explorar a crise de conjuntura para mudar a correlação de forças tendo em vista a transformação estrutural da sociedade.

Considerando que “não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência” (MARX, 1973, p. 28), são as condições materiais, isto é, a classe entendida como a posição ocupada pelos agentes sociais no processo de produção, que determinam o nível e a forma de sua consciência. Cumpre, pois, distinguir, como fez Goldmann

(1976, p. 94-103), entre consciência real, consciência possível e limite máximo de consciência possível. Assim, é claro que a burguesia pode, em determinadas circunstâncias, ser dotada de uma consciência real mais avançada do que o nível de consciência real atingido pelo proletariado; mas, em termos de consciência possível, devido às posições diferentes e contrapostas ocupadas por essas duas classes no sistema de produção, a burguesia estará necessariamente aquém do proletariado. O limite máximo de consciência possível nas condições em que vigora o modo de produção capitalista só poderá ser atingido pelo proletariado. Isso porque, por definição, o limite máximo de consciência possível da burguesia se mantém no horizonte da sociedade capitalista, enquanto que a posição de classe do proletariado o impele a romper o horizonte da ordem burguesa projetando-se para além dela, na direção de uma nova forma social caracterizada pelo socialismo como transição ao comunismo. Dizendo de outra maneira, os interesses da burguesia a compelem a permanecer nos limites do modo de produção capitalista, ao passo que os interesses do proletariado exigem, para serem realizados, a superação da sociedade capitalista.

Nesse contexto, compreendemos a expectativa de Marx e Engels de um avanço da revolução proletária nas lutas de 1848-1850 na França. Conforme esclareceu Engels na Introdução de 1895 a uma nova edição do texto de Marx As lutas de classe na França entre 1848 e 1850 (MARX; ENGELS, s/d., p. 98-99), a transformação da revolução da minoria em revolução da maioria sob a liderança do proletariado parecia viável no processo das lutas entre 1848 e 1850. No entanto, diz ele,

a história nos desmentiu, bem como a todos que pensavam de maneira análoga. Ela demonstrou claramente que o estado de desenvolvimento econômico no continente ainda estava muito longe do amadurecimento necessário para a supressão da produção capitalista [MARX; ENGELS, s/d., p. 99].

Depois, ambos entenderam que a crise econômica de 1857 provocaria politicamente um “dilúvio”, ou seja, uma nova revolução, o que levou Marx, numa carta a Engels de dezembro de 1857, a afirmar: “Trabalho como louco pelas noites fora na reunião dos meus estudos econômicos, para pôr a claro, pelo menos, os traçados fundamentais, antes do dilúvio” (MARX apud FEDOSSEIEV, 1983, p. 356). Ele tinha pressa em disponibilizar, para os operários, a arma teórica que, nas mãos deles, assumiria a força da força material, conforme ele próprio já houvera afirmado na “Introdução à Crítica da Filosofia do Direito de Hegel”. No entanto, menos de um ano depois, numa outra carta a Engels datada de 8 de outubro de 1858, afirmou:

A verdadeira missão da sociedade burguesa é criar o mercado mundial, pelo menos em suas grandes linhas, assim como uma produção condicionada pelo mercado mundial. Como a terra é redonda, essa missão parece acabada com a colonização da Califórnia e da Austrália assim como a abertura do Japão e da China. Para nós, a questão difícil é esta: sobre o continente europeu, a revolução é iminente e ela toma um caráter socialista, mas não será ela abafada nesse pequeno canto, já que, sobre um terreno muito mais vasto, o movimento da sociedade burguesa é ainda ascendente? [MARX; ENGELS, 1973, p. 15].

Essa discussão sobre a crise global como expressão do amadurecimento das condições objetivas e a necessidade de compreendê-la de forma adequada para não deixar passar a oportunidade do desencadeamento da ação revolucionária reitera a evidência de que, além do amadurecimento das condições objetivas, é necessário também o amadurecimento das condições subjetivas, que envolvem a tomada de consciência da situação para poder agir sobre ela revolucionariamente. Daí, a necessidade de se considerar o modo como se desenvolve a luta de classes no terreno das ideologias.

5. O TERRENO DAS IDEOLOGIAS E A LUTA DE CLASSES

Retomando Marx, é pelas formas ideológicas que os homens tomam consciência do conflito entre as forças produtivas sociais e as relações de produção, levando-o às últimas consequências.

Como já indiquei, para viabilizar a forma social capitalista foi necessário romper com as relações feudais. Assim, em lugar do domínio do senhor feudal, dono da terra, impôs-se o domínio do capitalista, dono dos meios de produção. Os servos e os artesãos, por sua vez, foram arrancados de seus vínculos respectivamente com a terra e com as corporações de ofício, sendo transformados em trabalhadores livres, reduzidos à condição de proprietários apenas de sua própria força de trabalho.

Aí está a base da constituição das relações sociais específicas do modo de produção capitalista: proprietários livres que se defrontam no mercado; de um lado, o capitalista (o burguês) que detém a propriedade exclusiva dos meios de produção; de outro lado, o trabalhador (o proletário) que detém a propriedade exclusiva da força de trabalho. Nessa condição, eles entram em relação de troca e celebram “livremente” um contrato mediante o qual o capitalista compra a força de trabalho adquirindo, assim, o direito de se apropriar de tudo o que o trabalhador for capaz de produzir; e o trabalhador, por sua vez, vende sua força

de trabalho em troca do salário que lhe permite sobreviver. Celebrado esse contrato, o trabalhador estará em condições de pôr em movimento sua força de trabalho operando com os instrumentos de produção que são propriedade do capitalista.

Eis aí o atributo de liberdade da sociedade capitalista. É uma sociedade livre porque baseada na relação entre proprietários livres que dispõem livremente de seus bens: os meios de produção, do lado capitalista, e a força de trabalho, do lado proletário. Nessa nova forma social, inversamente ao que ocorria na sociedade feudal, é a troca que determina o consumo, desde a troca que precede a produção consubstanciada no contrato de compra e venda da força de trabalho, até a relação de compra e venda dos bens produzidos que possibilita, nos mercados, o acesso dos membros da sociedade ao consumo desses bens. Por isso esse tipo de sociedade é também chamado de sociedade de mercado.

Conforme esclarece Marx (1968, p. 81), as formas de conversão dos produtos do trabalho em mercadorias “já possuem a consistência de formas naturais da vida social” antes que os homens procurem apreender o seu significado, a eles escapando inteiramente o caráter histórico dessas formas que, ao contrário, eles consideram imutáveis. A mercadoria se torna misteriosa ao encobrir as características sociais do trabalho humano. Consequentemente, “uma relação social definida, estabelecida entre os homens, assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas” (p. 81). Para explicar esse mecanismo, Marx recorre à religião: “aí, os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, figuras autônomas que mantêm relações entre si e com os seres humanos. É o que ocorre com os produtos da mão humana, no mundo das mercadorias”. E arremata: “chamo a isto de fetichismo, que está sempre grudado aos produtos do trabalho quando são gerados como mercadorias. É inseparável da produção de mercadorias” (p. 81).

O caráter misterioso da mercadoria se liga, então, à opacidade das relações que caracterizam a sociedade capitalista. Marx lembra que

no regime feudal, sejam quais forem os papéis que os homens desempenham, ao se confrontarem, as relações sociais entre as pessoas na realização de seus trabalhos revelam-se como suas próprias relações pessoais, não se dissimulando em relações entre coisas, entre produtos do trabalho [MARX, 1968, p. 86].

A partir dessa constatação, ao tratar da contradição entre os objetivos proclamados e os objetivos reais na educação, desenvolvi as seguintes considerações.

A função de mascarar os objetivos reais por meio dos objetivos proclamados é exatamente a marca distintiva da ideologia liberal, dada a sua condição de ideologia típica do modo de produção capitalista que introduziu, pela via do “fetichismo da mercadoria”, a opacidade nas relações sociais. Com efeito, nas sociedades escravista e feudal as relações sociais eram transparentes já que o escravo era, no plano da realidade e no plano da concepção, de fato e de direito, propriedade do senhor; e o servo, por sua vez, estava submetido ao senhor também de fato e de direito, real e conceitualmente.

Diferentemente, na sociedade capitalista defrontam-se no mercado proprietários aparentemente iguais, mas de fato desiguais, realizando, sob a aparência da liberdade, a escravização do trabalho ao capital. Instala-se a cisão entre a aparência e a essência, entre o direito e o fato, entre a forma e a matéria (SAVIANI, 2011, p. 215-216).

Considerando que o trabalhador, se não vender sua força de trabalho ao capitalista, não terá como sobreviver, ele na verdade não tem escolha. Ou ele vende sua força de trabalho ou simplesmente morre (sobra-lhe apenas a alternativa da delinquência, ou seja, enveredar pelo caminho do crime). Isso significa que, enquanto o capitalista é livre na aparência e na essência, de direito e de fato, formal e materialmente, o trabalhador é livre apenas na aparência, no plano do direito e no aspecto formal. Essencialmente, de fato e materialmente, ele é escravo.

As cisões mencionadas expressam o caráter contraditório da ideologia liberal, contradição que é ao mesmo tempo a sua força e a sua fraqueza. É a sua força porque é mediante esse mecanismo que ela se converte em expressão universal, apresentando-se como representativa de todos os homens. Por essa via, a classe que lhe dá sustentação – a burguesia – formula em termos universais os seus interesses particulares, o que a torna porta-voz do conjunto da humanidade logrando, com isso, a hegemonia, isto é, a obtenção do consenso das demais classes em torno da legitimidade de sua direção.

No entanto, é também a sua fraqueza, uma vez que o caráter universal foi obtido ao preço de uma concepção abstrata de homem que, embora histórica, não se reconhece como tal, buscando justificar-se a-historicamente.

6. DESLOCAMENTO DA LUTA DO TERRENO ESPECIFICAMENTE POLÍTICO PARA O IDEOLÓGICO

A referida opacidade das relações sociais sob o capitalismo deu relevância aos embates ideológicos na luta de classes.

Na já mencionada Introdução à nova edição do texto de Marx “As lutas de classe na França de 1848 a 1850”, escrita em 1895, Engels mostra que as mudanças históricas que se processaram ao longo da segunda metade do século XIX no desenvolvimento do capitalismo e da sociedade burguesa colocaram a exigência da mudança das estratégias e táticas da revolução proletária. Ele avalia, então, positivamente, a luta parlamentar desenvolvida na Alemanha pelo proletariado elogiando a “inteligência com que os operários alemães utilizaram o sufrágio universal instituído em 1866”, conduzindo a um “crescimento espantoso” do partido do movimento operário, que passou de 102.000 votos em 1871 para 493.000 em 1877, 550.000 em 1884, 763.000 em 1887, atingindo 1.427.000 em 1890, ainda na vigência da lei contra os socialistas que colocou o Partido Social-Democrata na ilegalidade. Após 1890, com a suspensão da ilegalidade, os votos socialistas se elevaram para 1.787.000, ou seja, mais de um quarto do total (MARX; ENGELS, s/d, p. 101-102).

Engels prossegue descrevendo as mudanças que conduziram a inviabilizar a luta de barricadas com o desenvolvimento da indústria bélica e, entre outros fatores, a remodelação das cidades observando que

os bairros construídos a partir de 1848 nas grandes cidades têm ruas longas, retas e largas e parecem ser feitos de encomenda para o uso dos novos canhões e fuzis. Seria insensato o revolucionário que escolhesse os novos bairros operários do norte e do leste de Berlim para um combate de barricadas [MARX; ENGELS, s/d., p. 106].

Ora, essa tendência, já antevista por Engels no final do século XIX, se aprofundou nas primeiras décadas do século XX, sendo objeto das análises de Gramsci, que elaborou a distinção entre sociedade política e sociedade civil no seio do Estado, reelaborou os conceitos de hegemonia e de luta hegemônica e operou a distinção entre guerra de movimento e guerra de posição, pondo em prática o método marxista da análise concreta de situações concretas.

“Situações concretas”, isto é, um todo articulado tal como o entendera Marx no “método da economia política”: “o concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade” (MARX, 1973, p. 229). “Análise concreta”, ou seja, o procedimento que permite apreender a situação (o concreto real) e reproduzi-lo no plano do pensamento: “o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto é para o pensamento precisamente a maneira de se apropriar do concreto, de o reproduzir como concreto pensado”

(p. 229).

Nesse deslocamento das lutas para o terreno ideológico há uma questão que, a meu ver, deveria ser discutida e que, ao que suponho, confere especificidade às transformações do capitalismo na fase contemporânea. Trata-se da elaboração ideológica da grande burguesia visando a controlar as crises cíclicas do capitalismo.

À época de Marx acreditava-se que as crises sucessivas acabariam criando as condições objetivas que viabilizariam a revolução proletária. Por isso Marx, em uma de suas cartas da época em que redigia *O Capital*, afirmara que estava trabalhando como louco porque se avizinhava uma nova crise e era preciso que sua obra estivesse concluída em tempo para servir de ferramenta teórica à organização da luta operária.

A situação, parece, alterou-se após a grande depressão de 1929 no que se refere à consciência burguesa das crises e à sua capacidade de exercer controle sobre elas. Sob o impacto da crise geral da economia capitalista que eclodira em 1929, Keynes se dedicou a elaborar a concepção que atribui importância central ao Estado no planejamento racional das atividades econômicas, buscando combinar a regulação da economia pelo Estado com o funcionamento da economia de mercado baseada na propriedade privada. Essa concepção é divulgada através da obra *Teoria Geral do Emprego, Juros e Dinheiro*, publicada em 1936. Segundo Gilson Schwartz (1984, p. 53), a pretensão de Keynes era “reformular o capitalismo antes que ele mesmo se destruísse totalmente”. Dir-se-ia que Keynes se apropriou das análises de Marx que expõem o movimento contraditório do capital desembocando nas crises cíclicas e, como bom representante da burguesia, em lugar de ver nessas crises a necessidade da superação do capitalismo, procurou encontrar os antídotos, isto é, os mecanismos que permitissem senão evitar as crises, pelo menos mantê-las sob controle. Com adequadas políticas governamentais, ele acreditava ser possível conter as crises cíclicas do capitalismo garantindo o pleno emprego e taxas de crescimento contínuas, senão para sempre, ao menos por longos períodos.

Paralelamente aos esforços de Keynes encontramos em contraposição Hayek que também procurou explicar as crises cíclicas do capitalismo. Diferentemente de Keynes, ele se posicionou radicalmente contra a intervenção do Estado na economia. A retomada do crescimento econômico com forte participação do Estado no período pós Segunda Guerra Mundial, denominado de “idade de ouro”, pareceu dar razão a Keynes. Entretanto, o término desse ciclo com a crise que sobreveio na década de 1970 trouxe à tona a posição de Hayek, agraciado

com o Nobel de Economia em 1974. O que devemos reter, porém, é que tanto num caso como no outro se faz presente o protagonismo dos organismos internacionais no gerenciamento do capitalismo assim como de suas crises. No primeiro caso sobressaiu a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico e, no segundo, a Comissão Trilateral sucedida pelo FMI e Banco Mundial.

A educação, que tenderia, sobre a base do desenvolvimento tecnológico propiciado pela revolução microeletrônica, à universalização de uma escola unitária capaz de propiciar o máximo de desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos conduzindo-os ao desabrochar pleno de suas faculdades espirituais, é colocada, inversamente, sob as condições de funcionamento do mercado capitalista. É, com efeito, aquilo que poderíamos chamar de “concepção produtivista de educação” que domina o panorama educativo da segunda metade do século XX.

A visão produtivista de educação se empenhou no primeiro período, entre os anos 1950 e 1970, em organizar a educação de acordo com os ditames do taylorismo-fordismo através daquilo que chamei de “pedagogia tecnicista”, que se procurou implantar, no Brasil, pela Lei n. 5.692 de 1971, quando se procurou transportar para as escolas os mecanismos de objetivação do trabalho vigentes nas fábricas. No segundo período, a partir do final dos anos 1980, entram em cena as reformas educativas ditas neoliberais que se encontram em andamento. Agora, sob inspiração do toyotismo, busca-se flexibilizar e diversificar a organização das escolas e o trabalho pedagógico assim como as formas de investimento secundarizando, neste último caso, o papel do Estado e apelando-se para a benemerência e voluntariado. Mas, em ambos os períodos, prevalece a busca de produtividade guiada pelo princípio de racionalidade que implica o empenho em se atingir o máximo de resultados com o mínimo de dispêndio. Para esse fim, o Estado, agindo em consonância com os interesses dominantes, transfere responsabilidades, sobretudo no que se refere ao financiamento dos serviços educativos, mas concentra em suas mãos as formas de avaliação institucional. Assim, também na educação aperfeiçoam-se os mecanismos de controle inserindo-a no processo mais geral de gerenciamento das crises no interesse da manutenção da ordem vigente.

Em síntese, a questão que procurei formular tem em vista que parece haver claramente um processo intencional de administração das crises pela qual a política econômica mundial alterna deliberadamente períodos de crescimento e de recessão ou combina crescimento em alguns países e recessão em outros,

mantendo nas mãos da grande burguesia internacional o controle da situação e neutralizando, em consequência, as pressões dos trabalhadores. É nesse novo patamar que se coloca a luta revolucionária pelo socialismo visando superar o modo de produção capitalista, a fim de que a humanidade saia da pré-história e ingresse na história propriamente dita que corresponde ao chamado “reino da liberdade”, no qual os homens agirão coletivamente de forma intencional, tornando-se plenamente conscientes e, portanto, senhores de seus atos: passarão, pois, a fazer a história sabendo que a fazem e não como vem ocorrendo até agora, em que os homens fazem a história, mas, de modo geral, sem o saber. Entretanto, para que essa revolução aconteça é necessário desencadear uma longa luta na qual ocupa posição estratégica a ação ideológico-política.

CONCLUSÃO: INDICAÇÕES PARA A AÇÃO POLÍTICA E IDEOLÓGICA NO CONTEXTO ATUAL

O desenvolvimento da consciência social-proletária como premissa para a ação política e ideológica eficaz implica dois aspectos, de preferência organicamente articulados entre si. Trata-se da educação, com destaque para a forma escolar, e a própria ação das massas organizadas.

A educação escolar é o meio mais adequado para a apropriação, pelos trabalhadores, das conquistas históricas da humanidade que lhes aguçarão a consciência da necessidade de intervir praticamente para dar continuidade ao processo histórico, conduzindo-o a um novo patamar, como destacou Gramsci em um texto de 1916:

É através da crítica da civilização capitalista que se forma ou está se formando a consciência unitária do proletariado, e crítica quer dizer cultura, e não já evolução espontânea e naturalística. E não se pode obter isso se não se conhece também os outros, a sua história, o suceder-se dos esforços que eles fizeram para ser isto que são, para criar a civilização que criaram e que nós queremos substituir pela nossa. Quer dizer, ter noções de que coisa é a natureza e as suas leis para conhecer as leis que governam o espírito [GRAMSCI, 1975, p. 25-26].

Gramsci conclui, de forma clara, situando a necessidade de o proletariado dominar o saber histórico, colocando-se, assim, como um elo na cadeia da história universal:

Se é verdade que a história universal é uma cadeia dos esforços que o homem fez para libertar-se tanto

dos privilégios como dos preconceitos e da idolatria, não se compreende por que o proletariado, que um outro elo quer juntar a essa cadeia, não deva saber como e por que e de quem tenha sido precedido, e qual a vantagem que pode tirar desse saber [GRAMSCI, 1975, p. 25-26].

Essa formação histórica deve ser articulada com as ações coletivas sistematicamente organizadas, como, aliás, preconiza a pedagogia histórico-crítica ao considerar a educação como mediação no interior da prática social, tendo, pois, a própria prática social, ao mesmo tempo, como ponto de partida e ponto de chegada.

As ações de massa devem ser orientadas o máximo possível, pela perspectiva da passagem do nível econômico-corporativo ao nível econômico-político e deste ao nível propriamente político, realizando a catarse entendida como a assimilação superior da estrutura em superestrutura na consciência dos trabalhadores, isto é, a passagem da condição de classe-em-si para a condição de classe-para-si. Assim, por exemplo, numa greve por reivindicação salarial, não basta reivindicar determinado índice com o argumento de que o trabalhador tem direito ao aumento solicitado e, portanto, a paralização tem o sentido de forçar o empregador a conceder o índice proposto. Deve-se ir além e mostrar, como Marx fez no texto *Salário, preço e lucro*, apresentado na AIT em junho de 1865, que os ganhos do empregador são parte da mais-valia produzida pelos próprios trabalhadores, correspondendo, portanto, a trabalho não pago. Marx observa, ao final, que os trabalhadores não devem se esquecer que em suas lutas diárias atacam os efeitos e não as causas e que o sistema capitalista, apesar de todas as misérias que impõe, “engendra simultaneamente as condições materiais e as formas sociais necessárias para uma reconstrução econômica da sociedade”, acrescentando que, em lugar do lema conservador “um salário justo por uma jornada de trabalho justa!”, deve-se adotar o lema revolucionário: “Abolição do sistema de trabalho assalariado!” (MARX, s/d., p. 377-378). Marx conclui propondo a aprovação de uma resolução em três pontos, dos quais transcrevo o terceiro:

Os sindicatos trabalham bem como centro de resistência contra as usurpações do capital. Falham em alguns casos, por usar pouco inteligentemente a sua força. Mas, são deficientes, de modo geral, por se limitarem a uma luta de guerrilhas contra os efeitos do sistema existente, em lugar de ao mesmo tempo se esforçarem para mudá-lo, em lugar de empregarem suas forças organizadas como alavanca para a emancipação final da classe operária, isto é, para a abolição definitiva do sistema de trabalho assalariado [MARX, s/d., p. 378].

Penso que essas considerações referidas diretamente aos sindicatos se aplicam também aos chamados “movimentos sociais” representativos da classe

trabalhadora. Na verdade, via de regra, os movimentos sociais nascem de reivindicações específicas, mantendo-se, portanto, no nível corporativo e com um caráter transitório. Assim, por exemplo, um movimento como o “passe livre” nasceu da reivindicação por mobilidade urbana no âmbito da estrutura social vigente. Dessa forma, se chegar a ter êxito e vier a conquistar o passe livre, ele deixará de existir. Consequentemente, para que os movimentos sociais se integrem na luta comum da classe trabalhadora deverão passar da condição de transitórios a permanentes; das ações sobre o aspecto conjuntural ao aspecto estrutural da sociedade; do espírito de povo ao espírito de classe; da fragmentação em torno de lutas pontuais para a união em torno das lutas de interesse de toda a classe trabalhadora; do caráter espontâneo para o sistematizado; do nível de consciência em-si para o nível de consciência para-si.

Além disso, é fundamental que as ações encetadas pelas organizações de massa dos trabalhadores se constituam em experiências da nova forma de sociedade quanto ao modo de organizar e de administrar as relações sociais. Isso é importante por produzir os germes da futura sociedade socialista e também porque seu êxito injeta um novo ânimo na luta dos trabalhadores, dispondo-os a novas iniciativas, o que podemos constatar nas ações do MST. A forma resoluta com que seus militantes arregimentam rapidamente grande número de famílias para realizar ocupações e o modo como organizam e administram a vida nos acampamentos e assentamentos constituem germens da sociedade socialista que se quer implantar e, pelos resultados atingidos, revigoram suas forças e os animam a prosseguir na luta em busca de novas conquistas.

REFERÊNCIAS

COMPRAR, *descartar, comprar*: obsolescência programada. Direção: Cosima Dannoritzer. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pDPsWANKS-g>. Acesso em: 28 maio 2015.

ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: MARX, K.; ENGELS, F. *Textos 1*. São Paulo: Edições Sociais, 1977.

FEDOSSEIEV, P. N. et al. *Karl Marx*: Biografia. Lisboa: Avante/Moscou: Progresso, 1983.

GOLDMANN, L. *Ciências Humanas e Filosofia*: que é a sociologia? São Paulo/Rio de Janeiro: Difel, 1976.

GRAMSCI, A. *Scritti giovanili (1914-1918)*. Torino: Einaudi, 1975.

MARX, K. *O Capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MARX, K. *Contribuição para a crítica da economia política*. 2. ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1973.

MARX, K. Salário, preço e lucro. In: MARX, K.; ENGELS, F. *Obras escolhidas*. São Paulo: Alva-Ômega, s/d.

MARX, K.; ENGELS, F. *La guerra civil en los Estados Unidos (1861-1865)*. México: Roco, 1973.

MARX, K.; ENGELS, F. *Obras escolhidas*. São Paulo: Alva-Ômega, s/d. v. 1.

SAVIANI, D. *A nova lei da educação (LDB)*. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2011

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHWARTZ, G. *Keynes*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

-
- 1 Conferência de encerramento do Seminário do PCdoB sobre “As eleições de 2014 e a consciência social brasileira”, realizado nos dias 30-31/01 e 1/02/2015, em São Paulo.
 - 2 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pDPsWANKS-g>.

COMO AVANÇAR? DESAFIOS TEÓRICOS E POLÍTICOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA HOJE¹

Após três dias de intensos trabalhos, esse momento, reservado explicitamente na programação do congresso para a conferência de encerramento, provavelmente gera, nos presentes, a expectativa de um balanço ou uma síntese dos principais elementos abordados nas várias atividades, com destaque para os conteúdos das quatro mesas temáticas.

De fato, as referidas mesas foram inseridas de forma orgânica, compondo o núcleo do tema central que dá título ao congresso, versando sobre a pedagogia histórico-crítica como via para colocar a educação a serviço do pleno desenvolvimento dos seres humanos. Daí, as quatro perguntas matriciais: *para que ensinar*, que conduzia a primeira mesa a se interrogar sobre como a pedagogia histórico-crítica concebe as finalidades da educação em geral e, especificamente, da educação escolar; *o que ensinar*, atribuindo à segunda mesa o encargo de explicitar o conteúdo da educação na perspectiva histórico-crítica, o que traz à baila a questão dos currículos; *como ensinar*, determinando à terceira mesa a tarefa de considerar a proposta metodológica da pedagogia histórico-crítica; e *o que fazer*, propondo à quarta mesa a discussão das iniciativas para pôr em prática a proposta da pedagogia histórico-crítica em especial nas redes municipais.

A organização do congresso, entretanto, não limitou a conferência de encerramento à tarefa de um fecho que sintetizasse os principais resultados dos trabalhos desenvolvidos durante o congresso. Ela atribuiu uma nova incumbência traduzida numa quinta pergunta: *como avançar?* Assim, pede-se que esta conferência examine a situação atual buscando identificar os desafios

que necessitamos superar para fazer avançar a prática educativa preconizada pela pedagogia histórico-crítica. Daí o enunciado do tema proposto pela comissão organizadora do congresso para esta conferência de encerramento: “Como avançar? Desafios teóricos e políticos da pedagogia histórico-crítica *hoje*”.

Frisei o *hoje* porque é ele que nos interpela enquanto situação atual obrigando-nos a indagar sobre as relações entre educação e atualidade. Começarei, então, minha exposição retomando sucintamente a análise que desenvolvi numa conferência sobre “educação e contemporaneidade” proferida na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro em 2009, cujo texto foi publicado em 2013 no livro *Aberturas para a história da educação* (SAVIANI, 2013, p. 75-87). No momento seguinte, abordarei os desafios teóricos e políticos que a situação atual nos impõe, procurando fazê-lo a partir das questões matriciais que guiaram os debates das quatro mesas temáticas. Finalmente, tentarei, à guisa de conclusão, esboçar uma estratégia para vencer os desafios tanto teóricos como políticos abordados no segundo momento.

1. EDUCAÇÃO E ATUALIDADE

Como se apresenta à nossa percepção imediata a relação entre educação e atualidade? De imediato a primeira ideia que vem à nossa mente é que a educação, especificamente na sua forma escolar que, na atualidade, é a forma principal e dominante, encontra-se, via de regra, defasada das necessidades atuais. Há certo senso comum difuso para o qual a escola está sempre atrasada em relação aos temas e anseios postos pelo tempo presente. Assim, embora fosse desejável que a escola estivesse embebida da atualidade, há certo consenso de que se trata de um desejo nunca ou raramente realizado.

Compõem esse senso comum o ranço dos livros didáticos, os conteúdos ultrapassados dos currículos; a reiterativa consideração de que a física ensinada nas escolas é newtoniana, jamais atingindo o nível einsteiniano; que a geometria escolar é euclidiana, nunca conseguindo incorporar as geometrias de Riemann ou Lobachevsky; que o ensino de história nunca chega à época contemporânea; que as aulas de filosofia se detêm na Antiguidade grega e atingem, quando muito, os filósofos modernos, dificilmente indo além de Hegel.

Essa visão difundiu-se a tal ponto que já entrou para o anedotário. Na

mencionada conferência de 2009 relatei, nos seguintes termos, a piada do homem que morreu, foi para o céu e, tomado de uma curiosidade nostálgica, quis saber como estava, agora, a cidadezinha em que nasceu:

Pediu, então, a São Pedro que lhe permitisse voltar os olhos para a Terra e ver sua cidade natal. E constatou, com grande surpresa, que naquele terreno baldio em que ele e seus coleguinhas jogavam bola, fora erguido um Shopping Center; o prédio onde funcionava o cinema em que ele havia visto memoráveis filmes de Tarzan, O gordo e o magro, Oscarito e Grande Otelo, hoje é um templo da igreja universal; aquela área livre em que numa temporada se instalava um parque de diversões e, em outra, era montado um circo, agora é atravessada por uma via expressa sob um viaduto; e a vendinha de secos e molhados da esquina da rua onde ele morava virou um supermercado. Consternado, resolveu dar uma última olhada lamentando não ter conseguido rever nada daquilo que vivenciara em sua infância. E, de repente, seu rosto se iluminou... Finalmente, enxergou ele a escola em que havia feito o curso primário. Lá estava ela, no mesmo lugar, exatamente igual àquilo que era em seus tempos de criança. Moral da história: tudo se modificou, tudo se transformou, tudo se atualizou, menos a escola. Somente ela resiste a mudar e permanece a mesma, enquanto tudo evolui ao seu redor [SAVIANI, 2013, p. 76].

Essa primeira descrição fenomênica da relação entre educação e atualidade leva ao seguinte resultado: a escola se relaciona com a atualidade como sua antítese. Mas se não pararmos nessa primeira impressão e prosseguirmos na descrição do fenômeno da relação entre educação e atualidade vamos notar que essa desqualificação da escola por confronto com a contemporaneidade é uma imagem construída pelos próprios profissionais da educação que elaboram essa interpretação negativa da escola real, postulando outro tipo de escola cuja razão de ser residiria na plena identificação com as questões próprias da atualidade, imagem essa que ganhou força com o “Movimento da Escola Nova”.

Esse movimento operou a crítica da escola então existente nomeando-a de tradicional, o que significa que ela estava atrasada diante das necessidades postas pela nova sociedade. Além disso, colocou-se a exigência da reforma da escola, impondo-se a construção de uma nova escola.

Para o Movimento da Escola Nova a grande referência para a organização da educação é dada pelo “moderno” no sentido etimológico dessa palavra oriunda da expressão latina “*modus hodiernus*”, que significa “ao modo de hoje”, ligando-se fortemente a educação à atualidade que deve fornecer todo o conteúdo do ensino. Celebra-se, assim, as virtudes supostamente intrínsecas do momento presente, das novidades. Inebriados por esse clima, os educadores adeririam euforicamente às mudanças sem se preocupar em saber como e por que estariam ocorrendo.

Portanto, contrariamente à imagem estática de resistência às mudanças colada à escola tradicional, a pedagogia emergiu como uma das áreas mais

sensíveis às novidades, exigindo que o educador esteja sempre atento às últimas inovações buscando incorporá-las na sua prática pedagógica. Vulnerável aos modismos, a pedagogia deve navegar constantemente nas águas da atualidade.

Esse culto da experiência imediata se expressa na centralidade do conceito de “cotidiano” que parece ter sido elevado ao *status* de verdadeira categoria pedagógica, o que converte a explicitação das vivências cotidianas de alunos e professores na razão de ser da atividade de ensino. Ademais, para levar a cabo essa tarefa, difundiu-se no campo da formação e exercício docente a “teoria do professor reflexivo”, centrada na reflexão dos professores sobre sua própria prática vivenciada cotidianamente na sala de aula.

Diferentemente da primeira abordagem, chegamos, agora, a um resultado oposto. Em lugar de negação da atualidade, a educação aparece como sua celebração. Nossa análise fenomenológica nos conduziu a um paradoxo: ao mesmo tempo em que lhe volta as costas, a escola abraça a atualidade; ao mesmo tempo em que a nega, a escola a ela adere entusiasticamente.

É preciso, pois, aprofundar a análise buscando ir além das aparências para ver se será possível dissolver o paradoxo. Para isso não basta descrever o fenômeno tal como se manifesta na experiência imediata como um produto já constituído. É necessário passar da descrição à gênese do fenômeno, ou seja, é preciso passar do produto ao modo como foi produzido, buscando apreender como a educação se constituiu.

Voltando-nos para o fenômeno educativo e, agora, não mais considerando-o como um dado que se manifesta à nossa percepção imediata, mas indagando sobre sua determinação originária e fundamental, notamos que se trata de uma atividade irreduzível da espécie humana, não se manifestando nas demais espécies do gênero animal.

O homem é, com efeito, aquele animal que, sem deixar de ser natural, entra em contradição com a natureza necessitando negá-la para afirmar sua humanidade, o que ele faz transformando a natureza e ajustando-a às suas necessidades. Assim, enquanto os demais animais têm sua existência garantida pela natureza bastando-lhes adaptar-se a ela, o homem precisa produzir sua própria existência. Portanto, ele não nasce homem. Ele se forma homem. Ele precisa, pois, aprender a se produzir como homem, o que torna a educação coetânea à origem do próprio homem.

Vê-se, então, que todo indivíduo humano, ao nascer, além do meio natural encontra um meio humano com uma história específica constituindo um

conjunto de elementos culturais que não se inscreve na estrutura genética herdada de seus pais ao nascer. Podemos, então, concluir que em cada etapa histórica é papel da educação tornar cada homem atual à sua época pela apropriação dos elementos essenciais acumulados historicamente. Sem isso o indivíduo da espécie humana não chega a ser homem.

Essa afirmação é empiricamente verificada pelo caso historicamente constatado das crianças selvagens. “As crianças privadas muito cedo de todo o convívio social – as crianças a que chamam ‘selvagens’ – permanecem tão desprotegidas na solidão, que chegam a parecer animais ridículos e inferiores” (MALSON, 1967, p. 6). Não há, pois, um estado de natureza correspondente ao “*homo sapiens*” ou ao “*homo faber*”. Fora do convívio humano, isto é, fora da educação, os filhos gerados por seres humanos não chegam a se constituir como homens.

Consequentemente, a totalidade das objetivações humanas que resultaram de todo o processo histórico desenvolvido pela humanidade, não sendo herdada, deve ser apropriada pelo homem. Esse processo de apropriação é o que se denomina educação. Logo, o indivíduo humano que nasce em determinada época só se torna atual a ela pela mediação da educação. Sem isso ele pode ser coetâneo, mas não chega a ser atual, isto é, ele vive biologicamente na mesma época, mas não é atual, contemporâneo à sua época, pois não incorporou o *modus vivendi* próprio dessa época e, portanto, não está integrado culturalmente a ela. Tal é o caso das crianças selvagens. Biologicamente humanas, elas vivem numa época que atingiu determinado estágio cultural, distanciando-se consideravelmente da condição primitiva; mas, porque privadas do convívio social, elas sobreviveram num estágio primitivo, selvagem. Chegamos, assim, à seguinte conclusão: há um nexos necessário e essencial entre atualidade e educação, ou seja, a atualidade é orgânica à educação e vice-versa: a educação é orgânica à atualidade.

Não se pode, pois, dizer que a educação esteja vinculada ao passado nem que seu conteúdo se identifique com o passado. Não! A tarefa da educação é selecionar do conjunto das objetivações humanas produzidas historicamente os elementos essenciais que constituem a realidade humana própria de uma época determinada. Uma vez identificados esses elementos é tarefa da pedagogia organizá-los e sequenciá-los para viabilizar sua apropriação pelos educandos no espaço e tempo escolares. Essa tarefa é imprescindível para que os membros das novas gerações possam se inserir de forma ativa na sociedade em que vivem, possam se tornar, enfim, atuais à sua época. Segue-se, pois, que a referência para

a seleção dos conteúdos educacionais, o critério para a identificação dos elementos essenciais que devem integrar os currículos escolares, não é o passado, é a atualidade.

2. A SITUAÇÃO ATUAL

“O objetivo fundamental da escola é – assinalava Pistrak – estudar a realidade atual, penetrá-la, viver nela” (PISTRAK, 1981, p. 34). Acrescentava, porém, que “não basta estudar a realidade atual: esta deve invadir a escola, mas invadi-la de uma forma organizada; a escola deve viver no seio da realidade atual, adaptando-se a ela e reorganizando-a ativamente” (p. 35).

Cumprindo, então, caracterizar brevemente em que consiste a situação atual. As transformações que vêm se processando na base material da sociedade capitalista desde os anos 1970, correntemente denominadas de “Terceira Revolução Industrial”, “Revolução da Informática”, “Revolução Microeletrônica” ou “Revolução da Automação”, vêm promovendo a transferência das próprias funções intelectuais para as máquinas, para além do que ocorreu com a Primeira Revolução Industrial que transferiu as funções manuais para as máquinas.

A incorporação da maquinaria pela Grande Indústria que se consolidou com a Primeira Revolução Industrial realizada entre o final do século XVIII e a primeira metade do século XIX determinou o desaparecimento das funções manuais próprias do artesanato, dando origem ao trabalhador em geral. Como assinalou Marx (1988, p. 17), com a maquinaria ocorreu “a substituição da força humana por forças naturais e da rotina empírica pela aplicação consciente das Ciências da Natureza”, fazendo com que a produção de riqueza se tornasse fortemente dependente “do estado geral da ciência e do progresso da tecnologia ou da aplicação da ciência à produção” (MARX, 1987, p. 228). Se esse processo converteu a escola na forma principal e dominante de educação determinando sua generalização para toda a sociedade, agora, com o advento da Revolução Microeletrônica, o próprio desenvolvimento da base produtiva coloca a necessidade de universalização de uma escola unitária que desenvolva ao máximo as potencialidades dos indivíduos (formação omnilateral), conduzindo-os ao desabrochar pleno de suas faculdades intelectuais-espirituais.

Essa possibilidade é, porém, frustrada, pois reedita-se agora, obviamente em termos novos, o fenômeno que ocorreu por ocasião da Primeira Revolução

Industrial quando a introdução da maquinaria, de instrumento que poderia libertar os trabalhadores do trabalho pesado, se converteu em meio que maximizava a exploração dos trabalhadores. Dessa forma, as máquinas apareciam como algozes dos operários porque estes tinham de se ajustar ao ritmo frenético das máquinas, esgotando todas as suas energias. Isso levou os trabalhadores a se insurgirem contra as máquinas e promoverem a sua destruição. Entretanto, esse resultado não se devia às máquinas enquanto tais, mas aos interesses a que elas serviam. Em outros termos, o que conduzia a esse resultado era o fato de que as máquinas eram propriedade privada dos capitalistas. Portanto, o inimigo do proletariado não eram as máquinas, mas os donos das máquinas.

Atualmente ocorre um processo semelhante. O advento das novas tecnologias acena com a possibilidade de libertação de praticamente todo tipo de trabalho material, ampliando sem precedentes a esfera do tempo livre e colocando-nos, portanto, no limiar do “reino da liberdade”. No entanto, assim como as máquinas mecânicas, também as máquinas eletrônicas são introduzidas no processo produtivo sob a forma de propriedade privada dos capitalistas. Nessa condição, cumprem o papel de aumentar as taxas de acumulação à custa da exploração da força de trabalho, aumentando igualmente os índices de miséria e exclusão.

Assim, ao mesmo tempo em que o desenvolvimento das forças produtivas materiais aponta para a direção antes indicada, as relações sociais vigentes, baseadas na propriedade privada dos meios de produção, realizam o movimento contrário, conforme constatará Marx em sua análise do desenvolvimento histórico dos modos de produção da existência humana:

Na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. [...] Em certo estágio de desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção ou, o que é a sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais se tinham movido até então. De formas de desenvolvimento das forças produtivas, estas relações transformam-se no seu entrave. Surge então uma época de revolução social [MARX, 1973, p. 28-29].

Estamos, pois, num contexto em que, como dizia Gramsci, trava-se uma luta entre o novo que quer nascer e o velho que não quer sair de cena. O desenvolvimento material põe novas exigências no que se refere aos processos formativos, em geral, e à qualificação da força de trabalho, especificamente. Além disso, os próprios empresários tendem a se mostrar mais sensíveis a essa questão.

Eles desejam capacitação geral, rapidez de raciocínio, grande potencial de incorporação de informações, adaptação mais ágil, capacidade de lidar com conceitos abstratos e assim por diante; mas a realização plena dessas exigências esbarra nos limites postos pelas relações de produção baseadas na propriedade privada dos meios de produção.

Se tomarmos, por exemplo, o modo de produção anterior ao atual, ou seja, o modo de produção feudal, veremos que, efetivamente, pelo trabalho dos servos e artesãos, as necessidades de consumo da sociedade feudal eram satisfatoriamente atendidas; mas, sobre a base dessas relações feudais de produção, foi ocorrendo um cada vez mais amplo desenvolvimento da capacidade produtiva dos servos e artesãos provocando o aumento progressivo da produção de excedentes. Dessa forma, as trocas, que antes eram residuais, foram se tornando cada vez mais frequentes, fazendo com que as grandes feiras de troca, que antes eram esporádicas, acabassem por se tornar permanentes, dando origem às cidades onde viviam aqueles que se dedicavam ao comércio, às trocas, vale dizer, os burgueses, isto é, habitantes da cidade. Essa mudança do eixo da produção, do consumo para as trocas, do campo para a cidade e da agricultura para a indústria, acabou por determinar o surgimento de um novo modo de produção com uma nova estrutura social: o modo de produção capitalista com a sociedade de mercado, também chamada de sociedade burguesa.

Consequentemente, as relações sociais feudais impulsionaram o desenvolvimento das forças produtivas sociais conduzindo-as à geração de bens para além do atendimento às necessidades de consumo, que era a razão de ser dessa forma social de produção. Ao atingir o estágio de generalização das trocas, de formas de desenvolvimento das forças produtivas, essas relações sociais feudais transformaram-se no seu entrave; pois, com os servos vinculados à terra que permanecia propriedade privada dos senhores feudais e com os artesãos vinculados às corporações que permaneciam sob controle dos mestres, como reorganizar a produção voltando-a para atender às necessidades de troca? Abriu-se, então, uma era de revolução social liderada pela nova classe em ascensão, a burguesia. Pela revolução burguesa, os servos foram arrancados do vínculo com as glebas e os artesãos, do vínculo com as corporações e transformados em trabalhadores livres, diz Marx, em *O Capital*, em dois sentidos: o sentido positivo, isto é, foram libertados do domínio dos senhores e dos mestres; e o sentido negativo, porque foram despojados da posse de seus instrumentos de trabalho. Assim, enquanto trabalhadores livres e como proprietários apenas de sua força de trabalho, cabia-lhes entrar em relação de troca com os proprietários

dos meios de produção concentrados na forma do capital vendendo sua força de trabalho para passar a operar com os meios de produção dos capitalistas que, na condição de compradores da força de trabalho, ganham o direito de se apropriar de tudo o que a força de trabalho é capaz de produzir.

Surgiu, assim, um novo modo de produção: o modo de produção capitalista no qual a classe fundamental dominante são os capitalistas, isto é, os proprietários dos meios de produção; e a classe fundamental dominada são os trabalhadores, os proletários, proprietários apenas de sua força de trabalho. Sobre essas novas relações de produção, as forças produtivas foram libertadas das peias impostas pelas relações sociais feudais, atingindo, ao longo dos cerca de cinco séculos de desenvolvimento do capitalismo, níveis extremamente avançados, já celebrados por Marx e Engels no *Manifesto do Partido Comunista* de 1848. Sobre o conjunto das relações que constituem a estrutura da sociedade capitalista, levantou-se toda uma imensa e complexa superestrutura representada por determinadas formas de consciência social que Marx nomeia como sendo as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas, filosóficas, em resumo, as formas ideológicas.

Nesse processo, o capitalismo socializou, pela grande indústria, o processo de produção, o trabalho, mas manteve privada a propriedade dos meios de produção e dos produtos do trabalho. No atual estágio, essas relações de produção baseadas na propriedade privada dos meios de produção, de formas de desenvolvimento das forças produtivas, estão se transformando no seu entrave. Entramos, pois, numa nova era de revolução social em que se faz necessário libertar as forças produtivas dos entraves provocados pela manutenção dos meios de produção em mãos privadas. Trata-se, pois, de socializar os meios de produção compatibilizando-os com o processo de socialização do trabalho já realizado no âmbito do próprio capitalismo.

É esse o quadro em que nos encontramos agora, caracterizado pelo império da economia e política neoliberais, às quais corresponde a cultura da pós-modernidade.

As implicações pedagógicas dessa nova situação podem ser caracterizadas nos quatro aspectos que sinalizei no livro *História das ideias pedagógicas no Brasil* (SAVIANI, 2011, p. 429-442):

- a) No que se refere às bases econômico-pedagógicas, identificamos, a partir da reconversão produtiva, a concepção pedagógica neoprodutivista que tem como corolário a “pedagogia da exclusão”.

- b) Quanto às bases pedagógico-administrativas detectamos a reorganização das escolas e redefinição do papel do Estado (neotecnicismo) com a palavra de ordem da “qualidade total” e a entrada em cena da “pedagogia corporativa”.
- c) No que diz respeito às bases psicopedagógicas ocorre a reorientação das atividades construtivas da criança (neoconstrutivismo) e a “pedagogia das competências”.
- d) Pelo aspecto das bases didático-pedagógicas, destaca-se a pedagogia do “aprender a aprender” e sua dispersão pelos diferentes espaços sociais (neoescolanovismo).

Estão aí, apenas apontadas, as pedagogias hegemônicas no atual contexto brasileiro. Passemos, então, a abordar os desafios que essa situação coloca para a pedagogia histórico-crítica.

3. DESAFIOS TEÓRICOS E POLÍTICOS

Considerada uma concepção como a pedagogia histórico-crítica, para a qual a finalidade da educação é promover o pleno desenvolvimento dos indivíduos visando assegurar sua inserção ativa e crítica na prática social da sociedade em que vivem, tal como se explicitou na primeira mesa-redonda; que, para atingir essa finalidade, se empenha em propiciar às crianças e jovens o domínio das objetivações humanas produzidas historicamente consubstanciadas nos conteúdos filosóficos, científicos e artísticos selecionados e organizados de maneira a viabilizar sua efetiva assimilação, conforme análise efetuada na segunda mesa-redonda; cuja proposta metodológica toma a prática social como ponto de partida e ponto de chegada em cujo interior se insere a mediação do trabalho pedagógico que opera por meio da problematização, instrumentalização e catarse, problemática que foi objeto de discussão na terceira mesa-redonda; e que se insere, em sentido contra-hegemônico, no âmbito das redes públicas de ensino para fazer avançar o processo de educação das massas trabalhadoras, cujas particularidades foram trabalhadas na quarta mesa-redonda, pergunta-se: que desafios essa concepção pedagógica necessita enfrentar nas condições postas pelo atual estágio de desenvolvimento da sociedade capitalista no contexto brasileiro?

Tratei desse tema relativo aos desafios da pedagogia histórico-crítica, pela primeira vez, na conferência de encerramento do “Simpósio de Marília”, realizado em maio de 1994, já que o tema da conferência, enunciado pelos organizadores do evento, foi exatamente “Desafios atuais da pedagogia histórico-crítica” (SAVIANI, 1994). Em 2003, ao ensejo de uma nova edição, revista, ampliada e em formato maior, do livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (SAVIANI, 2003, p. 105-129), retomei a análise efetuada em 1994 modificando e ampliando seu conteúdo, o que deu origem ao texto “A materialidade da ação pedagógica e os desafios da pedagogia histórico-crítica”, incluído como quinto capítulo do referido livro.

É impossível, nesta conferência, abordar os múltiplos e complexos desafios à pedagogia histórico-crítica decorrentes da situação atual que procurei descrever sucintamente no item anterior, mesmo limitando-nos aos dois aspectos enunciados pela organização do congresso no tema desta conferência, que se reportou especificamente aos desafios teóricos e políticos. Procurarei, contudo, dar algumas indicações tendo em vista o enfrentamento desses dois tipos de desafios, abordando-os do ponto de vista interno e externo à pedagogia histórico-crítica.

Os desafios teóricos internos à PHC dizem respeito a aspectos em que a teoria ainda precisa avançar. Esses desafios vêm sendo enfrentados pelo coletivo de pesquisadores comprometidos com o desenvolvimento dessa teoria pedagógica por um esforço que está se tornando mais articulado especialmente a partir do “Seminário 30 anos”, realizado em 2009 na UNESP de Araraquara, e com a oferta de disciplinas na forma de videoconferências na Faculdade de Educação da UNICAMP desde 2011. Dessa forma avançamos significativamente na resposta ao desafio que eu havia mencionado na conferência de 1994 e reiterado no texto de 2003 (SAVIANI, 2003, p. 105-106) referente ao “grau de articulação dos aspectos psicológicos no interior da teoria” que estava “requerendo um grau maior de desenvolvimento e de sistematização” (SAVIANI, 1994, p. 244), processo esse que culminou com a tese de livre-docência da professora Lígia Márcia Martins, *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*, publicada como livro em 2013.

Outro ponto que levantei no texto de 2003 “se refere à questão didático-pedagógica que abrange os procedimentos metodológicos relativos ao desenvolvimento da prática de ensino em sala de aula” (SAVIANI, 2003, p. 106). Também em relação a esse aspecto estamos avançando com os estudos que vêm

sendo desenvolvidos sobre didática e prática de ensino, tendo sequência com as pesquisas sobre currículo e os conteúdos do ensino com destaque, nesse último caso, para os aspectos relativos à Arte, que se encontravam menos desenvolvidos. Novos aportes estão se esboçando como é o caso do planejamento de ensino envolvendo a tradução da teoria nos seus aspectos filosóficos, psicológicos e didático-pedagógicos para efeitos da organização e execução do trabalho pedagógico nas salas de aula.

Por sua vez, os desafios teóricos externos à PHC dizem respeito aos limites impostos pela estrutura social que se refletem na organização da educação brasileira, apresentando-se como desafios tanto ao próprio desenvolvimento da teoria como à sua apropriação por parte dos professores. Na conferência de 1994, referi-me à ausência de um sistema educacional no Brasil, à estrutura educacional e à descontinuidade das políticas educativas como desafios. No texto de 2003, reuni esses aspectos sob o conceito de materialidade da ação pedagógica porque se referem às condições materiais em que se realiza a prática educativa. Assim, a falta de um sistema nacional de educação resulta num alto grau de precariedade, de desarticulação e de improvisação que colocam óbices ao desenvolvimento da teoria. Isso porque, considerando que a prática é o critério de verdade da teoria, os conceitos formulados teoricamente operam como hipóteses que necessitam ser comprovadas pela prática. No entanto, na medida em que a prática é precária, torna-se difícil o teste empírico das hipóteses, isto é, torna-se difícil verificar praticamente a validade, o alcance e a fecundidade das proposições teóricas que, dessa forma, ficam represadas, dificultando o avanço da teoria. Além disso, um segundo desafio é representado pela forma como está estruturado o ensino no país que, explicita ou tacitamente, muitas vezes de forma tácita, se rege por outras teorias. Quando nos propomos a atuar numa determinada rede de ensino na perspectiva da PHC, não nos damos conta de que a rede está organizada segundo outra orientação teórica que se põe como um desafio para a implantação da PHC. Em terceiro lugar, a descontinuidade das políticas educativas também milita contra a própria especificidade da educação, pois se trata de uma atividade que não se resolve no curto prazo, mas apenas no médio e longo prazos e, por consequência, se constitui num desafio para a PHC, pois sua consistência e eficácia não podem ser testadas pela falta de continuidade que tem marcado as tentativas de sua implantação nas redes públicas de educação.

Além dos desafios ao desenvolvimento da teoria, as referidas condições materiais de funcionamento da educação no Brasil também dificultam a adesão

dos professores à PHC, assim como a assimilação da teoria como condição para a efetivação de uma prática docente na perspectiva histórico-crítica em razão da precariedade da formação dos professores e das difíceis condições de trabalho e de salário em que são obrigados a operar. Estamos respondendo a esse desafio por meio das disciplinas em videoconferências, pela oferta de cursos e pela divulgação de nossas produções na forma de livros e de artigos; mas se trata de algo que necessita assumir características mais orgânicas e sistemáticas, o que exige a formulação de uma estratégia cujas linhas básicas espero apresentar ainda ao final dessa exposição.

Passando dos desafios teóricos aos desafios políticos cabe considerá-los, também, sob dois aspectos: a situação política do país que coloca sérios desafios para a mobilização da população, de modo geral, e para os educadores, em especial; e os desafios enfrentados pela pedagogia histórico-crítica no quadro da política educacional em vigor e no âmbito das medidas que estão sendo propostas, tendo como eixo o novo Plano Nacional de Educação e a exigência de implantação, no prazo de dois anos, do Sistema Nacional de Educação.

Quanto à atual situação política do Brasil, por um lado, é reflexo da crise geral do capitalismo, à qual me referi no segundo tópico dessa conferência ao descrever a situação atual. Por outro lado, resulta da história específica de nosso país agravada por uma conjuntura de exacerbação das forças de direita numa onda política conservadora movida, no âmbito da sociedade civil, por uma espécie de “ódio de classe” e, no âmbito da sociedade política, por uma correlação de forças saída das eleições de 2014, extremamente desfavorável às forças que lutam pela superação da ordem vigente em direção à socialização dos meios de produção, isto é, em direção à construção do socialismo.

Nessa conjuntura, os desafios enfrentados pela PHC são maximizados, hipertrofiando a tendência que já estava em curso desde os anos de 1990 de interferência dos interesses de mercado, via organizações empresariais na educação pública com o beneplácito dos governos de plantão. Dir-se-ia que, como desdobramento da “Internacional capitalista” posta em prática pelas “estratégias e táticas do empresariado transnacional” (DREIFUSS, 1987), emerge agora uma “Internacional capitalista educativa”, posta em prática por um conglomerado de organizações empresariais que, no Brasil, tem como carro-chefe o movimento “Todos pela Educação”, mantido pelas seguintes entidades: Fundação Itaú Social, Fundação Bradesco, Fundação Telefônica, Gerdau, Instituto Camargo Correa, Instituto Unibanco, Itaú BBA², Santander, Suzano, Fundação Lemann, Instituto Península, DPaschoal, contando, ainda, com os

seguintes parceiros: Fundação Santillana, Instituto Ayrton Senna, Fundação Victor Civita, McKinsey & Company, Instituto Natura, Saraiva, Banco Interamericano de Desenvolvimento.

Com esse amplo respaldo empresarial, o Movimento “Todos pela Educação” realizou em Brasília, em setembro de 2011, o Congresso Internacional “Educação: uma Agenda Urgente”, em cujo âmbito foi criada a Rede Latino-Americana de Organizações da Sociedade Civil pela Educação, composta por catorze organizações como entidades fundadoras representando os seguintes países: 1. Argentina; 2. Brasil; 3. Chile; 4. Colômbia; 5. Equador; 6. El Salvador; 7. Guatemala; 8. Honduras; 9. México; 10. Panamá; 11. Paraguai; 12. Peru; 13. República Dominicana. 14. Nicarágua.

Se durante a ditadura militar o protagonismo do planejamento educacional no Brasil passou dos educadores para os técnicos da área econômica, a partir da década de 1990, com o advento dos reformadores empresariais da educação, a orientação dominante provém dos organismos econômicos internacionais. De fato, na situação atual, os rumos dos sistemas educativos vêm sendo traçados em termos globais por instituições como o Banco Mundial, o FMI, a OCDE e o BID, que vêm impondo a todos os países avaliações padronizadas, tendo como subproduto o estímulo à meritocracia e à competição entre as instituições escolares para se posicionar nos rankings decorrentes das referidas avaliações que, por sua vez, reduzem os currículos aos conteúdos mínimos, definidos segundo os interesses do mercado. É daí, dessa Internacional Capitalista da Educação, que vem o principal desafio externo à pedagogia histórico-crítica no atual contexto. Para responder a esse desafio precisamos acionar uma estratégia, cujas linhas básicas procurarei indicar ao encerrar essa minha exposição.

CONCLUSÃO: ESTRATÉGIA PARA AVANÇARMOS NA RESPOSTA AOS DESAFIOS DA HORA PRESENTE

Ao desafio externo à pedagogia histórico-crítica, vindo do que chamei de Internacional Capitalista da Educação, corresponde o desafio interno ligado ao grau em que seremos capazes de nos organizar para fazer frente ao desafio externo e avançar na luta da pedagogia histórico-crítica para assegurar à classe trabalhadora, ou seja, à maioria da população brasileira, uma educação voltada

para seu desenvolvimento humano pleno.

A estratégia em questão implica darmos efetividade, ou seja, darmos forma concreta para o caráter coletivo da prática pedagógica histórico-crítica. É esse o desafio que precisamos enfrentar. Com efeito, nossas iniciativas, até agora, têm se caracterizado por certa dispersão, ocorrendo ao sabor de circunstâncias mais ou menos aleatórias. Necessitamos, então, coordenar melhor nossas ações em direção a uma práxis efetivamente coletiva e intencionalmente conduzida, ou seja, cada um de nós deve participar de um trabalho coletivo, constituindo-se numa unidade que se articule com outras unidades para resultar na síntese das múltiplas determinações que caracteriza a totalidade (realidade concreta) da educação na perspectiva histórico-crítica, uma totalidade intencionalmente construída, constituindo, portanto, um sistema (resultado comum intencional de práticas individuais intencionais) e não simplesmente uma estrutura (resultado comum inintencional de práticas individuais intencionais).

Para precisar melhor, em termos concretos, a ideia que estou querendo transmitir, recorro a um exemplo histórico lembrando que o advento dos grupos escolares significou um enorme avanço em relação às escolas isoladas multisseriadas e unidocentes, porque implicou a organização de um trabalho coletivo, realizado por um conjunto relativamente numeroso de docentes voltados para a educação de um conjunto de crianças, também relativamente numeroso. A obra educativa deixava, assim, de ser uma tarefa individual, requerendo o concurso de um coletivo de educadores, no qual cada um realizava tarefas específicas. Assim, analogamente ao que ocorreu na produção material em que o artesão individual foi substituído por um amplo coletivo de trabalhadores, também na educação esse processo se configurou com a passagem das escolas isoladas para os grupos escolares. Nessa nova situação, o trabalho coletivo requeria coordenação e isso trouxe a exigência de profissionais específicos para exercer as funções de supervisão e coordenação pedagógica. E também aqui, por analogia com a produção material, a supervisão e coordenação se constituíram externamente, afora e acima da ação docente realizada pelos professores diretamente com seus alunos. Dessa forma, cada professor tinha consciência das suas tarefas específicas, mas não a tinha em relação ao conjunto da ação pedagógica. Esta se constituía, pois, como um resultado coletivo inintencional de práxis individuais intencionais, configurando uma estrutura e não um sistema. Eis-nos, então, diante do problema da constituição do sistema da pedagogia histórico-crítica, entendido não apenas em seu aspecto da coerência, consistência e articulação teórica, mas também no seu *modus*

operandi, na sua ação concreta.

Nesse ponto é necessário refletirmos um pouco sobre em que consiste a ação coletiva na perspectiva histórico-crítica. É claro que não se trata de uma ação em que cada um dos membros do coletivo realizam tarefas específicas com pleno domínio delas, ignorando o que é realizado pelos demais membros do coletivo como ocorreu na organização fabril, na emergência da Grande Indústria, numa sistemática aperfeiçoada pela administração científica proposta por Taylor e continuada por seus seguidores, transferindo-se, daí, para a administração escolar. É óbvio, também, que não se trata de uma ação em que todos fazem tudo sem distribuição de tarefas diferenciadas, embora esta seja uma visão de certo modo disseminada, ainda que tacitamente, entre os educadores progressistas, inclusive entre aqueles que se posicionam no campo crítico e até mesmo no campo marxista. Impõe-se, portanto, certa divisão de tarefas, do contrário perderia sentido a própria exigência do trabalho coletivo. O que se exige é que cada um tenha plena clareza dos fins a atingir e também de que, para isso, não apenas sua tarefa é necessária, mas a de todos os demais integrantes do coletivo e mais: cada um deverá ter clareza, também, do significado e importância dos conteúdos desenvolvidos pelos demais integrantes para se atingir a finalidade que move o conjunto das ações, não sendo necessário, obviamente, que cada um tenha pleno domínio das particularidades envolvidas nas tarefas realizadas pelos demais membros do coletivo.

Eis, enfim, como me parece possível responder à pergunta posta pelos organizadores a esta conferência de encerramento do nosso congresso: como avançar, diante dos desafios teóricos e políticos que enfrentamos? A resposta está na estratégia da organização coletiva. Assim, é importante tanto a coordenação das iniciativas entre si como a coordenação das ações no interior de cada iniciativa, empenhando-nos em manter continuamente a intencionalidade das ações encetadas.

Pensando, por exemplo, na temática da quarta mesa, na qual a pergunta sobre como fazer foi direcionada para a ação nas redes de ensino municipais, a coordenação das iniciativas entre si implica que devemos procurar articular as experiências que vierem a ser implementadas em diferentes municípios. Assim, a coordenação das ações no interior de cada iniciativa implica que, em cada município em que venha a ocorrer a introdução da pedagogia histórico-crítica para toda a rede de ensino, o conjunto dos profissionais da educação, encarregados das múltiplas tarefas em desenvolvimento, deverão atuar como um coletivo mantendo, cada um, continuamente a intencionalidade de sua práxis de

tal modo que o resultado coletivo das múltiplas práxis individuais seja uma práxis coletiva também intencional. Fica evidente o tamanho do desafio que deveremos enfrentar diante das precárias condições tanto da formação como do exercício docente que caracterizam as escolas de educação no Brasil, em especial no caso das redes municipais de ensino; mas, como afirmou Lucien Goldmann, “a ciência e a filosofia não conhecem caminhos fáceis, do mesmo modo que a vida e a ação” (GOLDMANN, 1967, p. 44).

REFERÊNCIAS

- DREIFUSS, R. *A internacional capitalista: estratégias e táticas do empresariado transnacional (1918-1986)*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Espaço e Tempo, 1987.
- GOLDMANN, L. *Dialética e cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- MALSON, L. *As crianças selvagens: mito e realidade*. Porto: Livraria Civilização, 1967.
- MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013.
- MARX, K. *Contribuição para a crítica da economia política*. Lisboa: Estampa, 1973.
- MARX, K. *Grundrisse – Elementos fundamentais para la crítica de la economía política: borrador 1857-1858*. México: Siglo Veintiuno, 1987. v. 2.
- MARX, K. *O Capital: crítica da economia política*. São Paulo: Nova Cultural, 1988.
- PISTRAK, M. M. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- SAVIANI, D. Desafios atuais da pedagogia histórico-crítica. In: SILVA JR., C. A. (org.). *Dermeval Saviani e a educação brasileira: o Simpósio de Marília*. São Paulo: Cortez, 1994.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SAVIANI, D. *Aberturas para a história da educação*. Campinas: Autores Associados, 2013.

-
- 1 Conferência de encerramento do “Congresso Pedagogia histórico-crítica: educação e desenvolvimento humano”, proferida em 8 de julho de 2015, em Bauru.
 - 2 O Itaú BBA resultou da compra, pelo Itaú, do Banco BBA-Creditanstalt por R\$ 3,3 bilhões. O BBA era presidido por Fernão Carlos Botelho Bracher e Antonio Beltran Martinez, que detêm 47,79% do capital do banco – mesma participação do grupo alemão HVB (Hypo-Vereinsbank), segundo maior banco da Alemanha, por sua vez adquirido pelo Banco UniCredito, da Itália.

DA INSPIRAÇÃO À FORMULAÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: OS TRÊS MOMENTOS DA PHC QUE TODA TEORIA VERDADEIRAMENTE CRÍTICA DEVE CONTER¹

INTRODUÇÃO: INSPIRAÇÃO PARA A PROPOSTA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A inspiração ocorre geralmente em um contexto de rica experiência, com vários elementos concorrendo para sua emergência. Assim, enquanto estudante de filosofia nos anos de 1964 a 1966 na PUC de São Paulo, em um contexto de debate sobre a reforma universitária e de resistência à ditadura, vinham à baila as insuficiências educacionais e as limitações políticas, instigando-nos a procurar compreender os problemas enfrentados e a formular alternativas de superação. No entanto, em termos sistemáticos, posso dizer que uma primeira experiência marcante que me inspirou a formular as primeiras teorizações sobre a educação deu-se na disciplina Teoria do Conhecimento que cursei no terceiro ano de filosofia em 1965. A disciplina foi ministrada pelo professor Michel Schooyans, belga, da Universidade de Louvain, que tinha vindo para o Brasil. Ele introduziu os trabalhos com uma análise da estrutura do sujeito cognoscente tomando como referência o curso de Georges Van Riet, *Notions d'epistemologie* (notes d'étudiants), ministrado na mesma universidade belga.

A referida descrição fenomenológica do sujeito cognoscente procurava responder a perguntas do tipo: como está constituído o sujeito cognoscente? Qual a sua estrutura? Ou seja, de quais características ele é dotado que lhe permitem exercer a atividade de conhecer?

Ora, o sujeito cognoscente é o homem. Portanto, a referida descrição fenomenológica do sujeito cognoscente não é outra coisa senão a descrição fenomenológica do sujeito humano. Essa descrição foi, para mim, um achado. Propus-me, assim, a tomar a análise da estrutura do homem como referência para equacionar o problema da educação. E, tendo sido convidado, no ano seguinte, 1966, quando cursava o quarto ano de filosofia, a trabalhar no segundo semestre na cadeira de Filosofia da Educação no curso de pedagogia, elaborei o programa da disciplina a partir da referida análise da estrutura do homem. Dando um passo além, tomei-a como referência para efetuar a análise da estrutura do homem brasileiro tendo em vista a elaboração de uma espécie de teoria da educação brasileira.

Tal descrição fenomenológica impressionou-me por fornecer uma visão de certo modo completa da estrutura do homem, mas apresentava um resultado paradoxal, pois punha em evidência um ser constituído por elementos opostos. Com efeito, pelo aspecto empírico com os seus quatro *a priori* (físico, biológico, psicológico e cultural), o homem se caracterizava como um ser situado, determinado pelas condições materiais, condicionado pelo meio em que vivia. Já pelo aspecto pessoal, ele se afirmava como um ser livre capaz de opções e de intervir na situação para aceitar, rejeitar ou transformar. Por fim, pelo aspecto intelectual, ele se manifestava como um ser consciente capaz de transcender as opções pessoais e as determinações situacionais para compreender a realidade e se comunicar com os outros seres humanos. O que a análise fenomenológica revelava, portanto, era que o homem se constituía como um ser paradoxal, ou seja, um ser estranho cujos aspectos se negavam entre si.

Diante desse quadro, propus-me a incorporar essa abordagem, mas indo além, superando o paradoxo pela via da dialética. Assim, ao elaborar minha tese de doutorado tratando do problema da existência ou não de sistema educacional no Brasil, lancei mão da referida análise para buscar responder à pergunta: como pode o homem sistematizar? Ao discutir o problema metodológico, passei em revista os vários métodos que poderiam ser adotados, a saber, o método lógico-conceitual, o método empírico, o empírico-logístico, o fenomenológico, o dialético para, finalmente, articulando os dois últimos, adotar o método que chamei de fenomenológico-dialético. Segui esse caminho por entender que não é possível chegar à compreensão dialética do todo, isto é, como um conjunto dinâmico que se movimenta pela ação e reação de seus múltiplos aspectos sem a mediação da análise que possibilita identificar os vários elementos que formam o todo. Tal formulação obtinha respaldo em Lefebvre, Sartre e Marcuse, sendo que

este último chegara a afirmar: “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” (MARCUSE, 1968, p. 80).

Logo, porém, de modo especial, a partir do estudo detido do texto “O método da economia política”, de Marx (1973), compreendi que esse movimento que parte da síntese (a visão caótica do todo) e chega, pela mediação da análise (as abstrações e determinações mais simples), à síntese (uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas) constitui o próprio método dialético. Consequentemente, não havia necessidade, para nomear o método, de anteceder o termo “dialético” pelo prefixo “fenomenológico”.

A partir daí fiz um percurso em busca de uma teoria da educação efetivamente dialética, especificamente baseada no materialismo histórico. Nessa caminhada, a primeira constatação a que cheguei foi que nas matrizes do materialismo histórico não encontramos uma teoria sistematizada da educação. Nem Marx e Engels, nem Lênin, Lukács ou Gramsci, assim como os mais recentes como Mészáros, dedicaram-se direta e especificamente à elaboração teórica no campo da educação. O que encontrei foram estudos que buscaram identificar no conjunto da obra as passagens referidas à educação ou extrair das análises marxianas e marxistas sobre a história, economia e sociedade derivações de sentido para a educação.

Busquei, então, nos escritos de autores marxistas sobre educação e nas experiências dos países socialistas, a sistematização teórica ou, pelo menos, elementos que apontassem na direção de uma teoria histórico-dialética da educação. Foi assim que, além de ler os estudos marxistas sobre educação, ministrei disciplinas cuja bibliografia incluía autores como Pistrak, Makarenko, Manacorda, Lucio Lombardo Radice, Dina B. Jovine, G. Betti, F. Lombardi, Snyders, Schmidt-Kowarzik, Suchodolski e textos analisando as experiências pedagógicas na União Soviética, China, Cuba, República Democrática da Alemanha.

Concluí que, para a construção de uma pedagogia inspirada no materialismo histórico, não basta recolher as passagens das obras de Marx e Engels diretamente referidas à educação, como o fizeram Dommanget (1972), Dangeville (1976) e Manacorda (1964), que acrescentam lúcidas e pertinentes reflexões úteis, sem dúvida, à construção de uma pedagogia marxista. Também não é suficiente perscrutar as implicações educacionais do conjunto da obra dos fundadores do materialismo histórico, como o fez Suchodolski (1966).

Penso que a tarefa da construção de uma pedagogia inspirada no marxismo implica a apreensão da concepção de fundo (de ordem ontológica, epistemológica e metodológica) que caracteriza o materialismo histórico. Imbuído dessa concepção, trata-se de penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características objetivas.

Em suma, quando tomei conhecimento da afirmação de Vigotski (1999, p. 201-417), em seu trabalho “O significado histórico da crise da psicologia”, que “A psicologia precisa de seu Capital – seus conceitos de classe, base, valor etc., com os quais possa expressar, descrever e estudar seu objeto” (p. 393), ocorreu-me que o caminho que percorri me colocou nessa mesma situação de considerar que também a pedagogia tinha necessidade do seu “Capital”. É verdade que Vigotski conseguiu avançar bem mais na formulação da psicologia dialética do que eu até agora pude fazer na formulação da pedagogia dialética; mas, assim como ele contou com colaboradores que deram continuidade a sua iniciativa, felizmente também conto com companheiros que vêm se dedicando resolutamente à construção da pedagogia dialética identificada com a pedagogia histórico-crítica.

Nesse processo de construção da pedagogia histórico-crítica identifiquei três momentos que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter. Sinteticamente, os três momentos são os seguintes: a) Aproximação ao objeto em suas características estruturais de modo a apreendê-lo em sua concreticidade; b) Contextualização e crítica do tratamento dado ao objeto pelas teorias hegemônicas; c) Elaboração e sistematização da teoria crítica. Na sequência passo a examinar cada um desses momentos. No caso da teoria pedagógica trata-se de: a) Apreender a essência da educação identificando suas características estruturais; b) Empreender a crítica contextualizada das principais teorias que vêm hegemônizando o campo da educação; c) Elaborar e sistematizar a teoria crítica da educação representada, no caso, pela pedagogia histórico-crítica.

Importa, de antemão, lembrar que, como momentos, esses três pontos não devem ser considerados formalmente ou cronologicamente em sequência mecânica. Trata-se de momentos que se interpenetram relacionando-se e condicionando-se reciprocamente, ainda que, no plano da exposição, nós os abordemos um após o outro. Na sequência, passo a examinar cada um desses momentos.

1 PRIMEIRO MOMENTO: APROXIMAÇÃO AO OBJETO

2.1 PRIMEIRO MOMENTO: A APROXIMAÇÃO AO OBJETO

“EDUCAÇÃO” EM SUAS CARACTERÍSTICAS ESTRUTURAIS DE MODO A APREENDÊ-LO EM SUA CONCRETICIDADE

De forma geral, o que nos move a investigar determinado objeto é o fato de lidarmos com ele como algo relevante, sendo que, a partir de algum momento, se nos apresenta como problemático. E sua problematicidade pode se revelar em diferentes circunstâncias e de diferentes maneiras. Assim, no campo da educação, o problema pode se revelar em nossa prática cotidiana diante de questões que nos cabe resolver; em nosso contato com as teorias disponíveis que se contrapõem entre si, obrigando-nos a verificar a razão das discordâncias e o grau em que elas dão conta de explicar o objeto ao qual se referem; na insatisfação com as orientações emanadas das políticas e diretrizes oficiais; na exigência de compatibilizar nossa ação educativa com as opções que fazemos nos campos teórico-filosófico, ideológico-político, econômico-profissional, ético-moral, estético-cultural etc.; e eu poderia prosseguir arrolando outras situações que se nos apresentam como problemáticas.

Diante dessas situações, o enfrentamento dos problemas exige que procuremos compreender a natureza da educação, pois é aí que encontraremos os critérios para equacionar os problemas enfrentados. Assim, por exemplo, se o problema enfrentado foi provocado pela insatisfação com as teorias disponíveis, é possível que se comece pela crítica a essas teorias, mas é certo que não iremos longe nessa crítica se não procurarmos nos aproximar do entendimento da natureza da educação, pois é aí que encontraremos os critérios para efetuar a crítica teórica.

Para esclarecer melhor essa questão, consideremos o procedimento adotado por Marx. Procurando compreender a essência humana, correlato de denominações como natureza humana e realidade humana, Marx (2010) faz uma série de considerações que registra nas notas que ficaram conhecidas como *Manuscritos econômico-filosóficos de 1844* e encontra a resposta na atividade do trabalho. O conteúdo da essência humana reside no trabalho; portanto já se encontra aí de forma clara a ideia que será desenvolvida depois, de forma sistemática, objetiva e científica: o ser do homem, a sua existência, não é dada pela natureza, mas é produzida pelos próprios homens. Deixado a si mesmo, submetido ao jugo da natureza, o homem perece ou, se por alguma circunstância fortuita e excepcional vier a sobreviver, não assumirá a forma humana.

Diferentemente dos outros animais que têm sua existência garantida pela natureza bastando-lhes adaptar-se a ela para sobreviver, o homem necessita fazer o contrário. Precisa agir sobre a natureza transformando-a e ajustando-a às suas necessidades. Em lugar de adaptar-se à natureza, tem de adaptar a natureza a si. E esse ato de agir sobre a natureza, transformando-a, é o que se chama trabalho. Portanto, é pelo trabalho que os homens se produzem a si mesmos. Logo, o que o homem é, o é pelo trabalho. O trabalho é, pois, a essência humana; mas, diz Sánchez Vázquez (1968, p. 415-416), “quando Marx vai à realidade histórico-social, só vê essa essência – ao contrário de Hegel – por seu lado negativo. O trabalho que ele encontra na existência real, concreta, do homem é justamente o trabalho alienado”. Assim, a essência humana só se manifesta como essência alienada, isto é, negada nas relações reais que os homens mantêm com os produtos de sua atividade, com sua própria atividade e com os outros homens.

A concepção marxiana da essência humana se distingue, portanto, da concepção corrente, de caráter especulativo e metafísico que se contrapõe à existência histórica e social dos homens. Marx se empenha em compreender a essência humana no desenvolvimento histórico, no qual ela se manifesta como negação, mas também como realização. Assim entendido, o conceito desenvolvido nos *Manuscritos* não coincide com a “ideia metafísica de uma essência humana abstrata e universal que não dá lugar a sua realização histórica e social” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1968, p. 418). Igualmente essa concepção não se reduz à ideia também abstrata e universal da essência humana “como conjunto de traços característicos de todo indivíduo”, uma vez que, no entender de Marx, “enquanto não se chega historicamente à fusão de essência e existência os indivíduos vivem na negação de sua essência” (p. 418).

Consequentemente, em sua leitura do texto de Marx, Sánchez Vázquez entende haver um problema na concepção de essência humana alienada apresentada nos *Manuscritos*: se toda a história, até agora, se apresenta como a negação da verdadeira essência humana, de onde surgiu esse conceito de essência humana? Não poderá ter surgido da própria história, isto é, das relações reais ou do comportamento concreto dos sujeitos humanos. Resulta, pois, que esse conceito foi construído pela negação ideal, no plano do pensamento, da existência efetiva dos homens. Segundo essa leitura, haveria, pois, ainda, um caráter especulativo na concepção de essência humana exposta no texto dos *Manuscritos*, o qual consiste no entendimento de que a essência humana não se dá efetivamente na história, pondo-se, antes, como uma possibilidade a ser realizada em uma situação futura.

Ainda que Sánchez Vázquez discorde de Althusser (1976), para quem teria havido uma radical ruptura epistemológica na concepção de Marx expressa no texto *A ideologia alemã* (MARX; ENGELS, 2001), redigido entre 1845 e 1846, que separaria o “jovem Marx” do “Marx maduro”, a leitura que faz dos *Manuscritos* o aproxima dessa interpretação. É certo que “A ideologia alemã” significou uma alteração de fundo na concepção marxiana, pois, segundo as próprias palavras de Marx, por meio dessa obra, ele e Engels teriam feito um ajuste de contas com a própria consciência filosófica anterior, atingindo o objetivo de ver claro neles mesmos. No entanto, considerando a crítica que já se manifesta explicitamente no terceiro manuscrito, tanto no que se refere à economia política como à filosofia hegeliana, parece mais apropriado considerar que houve, na passagem dos *Manuscritos econômico-filosóficos* para *A ideologia alemã*, não uma ruptura, mas um maior aprofundamento na compreensão dos conceitos que agora se enraíza na análise histórica e uma mudança na terminologia que, esta sim, ainda guardava, nos *Manuscritos*, alguns resquícios especulativos.

Reconhecendo o trabalho meticuloso e o rigor da análise dos *Manuscritos* efetuada por Sánchez Vázquez (1982), permito-me discordar da interpretação segundo a qual o conceito de essência humana foi obtido negando, no pensamento, a realidade humana, o que lhe confere um caráter especulativo que consiste em admitir idealmente uma essência que não se encontra efetivamente na realidade objetiva. O que Marx evidenciou – e, nesse sentido, indo além de Hegel e Feuerbach, – foi que o homem é um produto do trabalho que, assim, define sua essência. Ora, isso é um dado histórico, uma constatação e não uma especulação. O trabalho alienado é, igualmente, uma constatação histórica que supõe o trabalho como instituidor do homem, portanto como sua essência. E é isso o que se explicita na *Ideologia alemã*. A alienação, em lugar de ser o fundamento explicativo da situação humana, é considerada como um fenômeno social que, por sua vez, é fundamentado e explicado por outro fenômeno histórico, a saber, a divisão do trabalho.

Ora, se é a divisão do trabalho que provoca a alienação, não podemos falar rigorosamente em trabalho alienado no comunismo primitivo. Com efeito, etimologicamente, a palavra “alienação” deriva do adjetivo latino *alius*, *alia*, *aliud*. *Alius* significa, simplesmente, “outro”. Desse adjetivo deriva alienar, alienação, alienado. E são essas expressões que tanto podem significar “tornar outro”, “tornado outro”, isto é, objetivar, objetivação, objetivado, como “passar para outro”, “passado para outro” ou “apropriado por outro”. A primeira acepção traduz o significado positivo de alienação que prevalece em Hegel, ao

passo que a segunda acepção corresponde ao significado negativo destacado tanto por Feuerbach como por Marx. É dessa segunda acepção que vem o sentido mais corrente de alienação e alienado para se referir àqueles que não têm consciência de sua própria situação, que não se sabem como sujeitos da história, aqueles que perderam sua condição de sujeitos de seus próprios atos, de suas próprias obras. Portanto, o conceito de trabalho alienado corresponde ao significado de passado para outro, apropriado por outro. Isso pressupõe a divisão do trabalho e, mais tipicamente, a divisão da sociedade em classes. Logo, não podia se manifestar no comunismo primitivo. É de se notar, ainda, que esse entendimento do trabalho como sendo o elemento determinante da vida humana, o definidor da essência do homem, Marx manteve em toda a sua trajetória, como podemos ver em *O capital* (MARX, 1968). No capítulo V, após descrever com minúcia as características do processo de trabalho, Marx (1968, p. 208) afirma:

O processo de trabalho, que descrevemos em seus elementos simples e abstratos, é atividade dirigida com o fim de criar valores de uso, de apropriar os elementos naturais às necessidades humanas; é condição necessária do intercâmbio material entre o homem e a natureza; é condição natural eterna da vida humana, sem depender, portanto, de qualquer forma dessa vida, sendo antes comum a todas as suas formas sociais.

Repito, grifando: o trabalho “é condição *natural eterna* da vida humana, sem depender, portanto, de qualquer forma dessa vida, sendo antes comum a todas as suas formas sociais” (MARX, 1968, p. 208). É essa constatação que se constitui como critério para identificar e aferir as formas particulares de trabalho como trabalho comunal, trabalho escravo, trabalho servil, trabalho livre, trabalho assalariado e, obviamente, trabalho alienado. Em verdade, o que Marx faz no referido capítulo V de *O capital* é identificar as características estruturais do objeto trabalho, apreendendo-o em sua concreticidade, e é à luz dessa compreensão da essência humana que ele desenvolve a crítica das teorias econômicas e elabora sua própria teoria.

Cumprido, ainda, observar que o constitutivo essencial de determinada atividade independe do grau de consciência dos agentes relativamente aos atos que praticam. Assim, os homens que agiam sobre a natureza para produzir os meios de satisfação de suas necessidades vitais não tinham consciência de estarem trabalhando nem de que o trabalho era uma necessidade natural eterna da vida humana. Mas, obviamente, não era isso que tornava seu trabalho alienado. Nas condições do comunismo primitivo, dadas as necessidades prementes que precisavam ser atendidas, essa consciência não podia, ainda,

aflorar; mas não se tratava, naquelas condições, de trabalho alienado. O papel da teoria é, exatamente, explicitar o conteúdo objetivo dos fenômenos, o que, aliás, corresponde ao entendimento de Marx sobre o significado do conhecimento: produzir o concreto de pensamento, ou seja, reconstruir, em pensamento, o concreto real. O acesso a esse conhecimento do objeto em suas múltiplas determinações permite afastar as explicações fantasiosas ou unilaterais e fragmentárias, fornecendo à consciência um conteúdo objetivo que, retroagindo sobre a prática, a torna mais consistente, coerente, orgânica e eficaz.

É isso o que cabe à teoria crítica da educação fazer: resgatar, no plano da consciência, as características essenciais da educação, que se fazem presentes em sua prática há séculos e que as teorias correntes, não as alcançando ou delas se afastando, acabam por desvirtuar em seu sentido, contribuindo para sua alienação. Eis por que afirmei que o primeiro momento do processo de elaboração de uma teoria verdadeiramente crítica é a aproximação das características estruturais do objeto, de modo a apreendê-lo em sua concreticidade.

2. SEGUNDO MOMENTO: CONTEXTUALIZAÇÃO CRÍTICA DAS TEORIAS HEGEMÔNICAS

Ninguém adentra “inocente”, *tanquam tabula rasa*, em algum campo profissional. De modo especial, no caso da educação, quem assume a condição de agente educativo para exercer determinadas funções já terá passado de algum modo pela escola. Dessa forma, já teve contato, ainda que de maneira espontânea, assistemática, com teorias educacionais. E, quando se é apresentado a uma teoria de maneira mais formal, predominantemente o primeiro movimento tende a ser de adesão pré-crítica. Esse caráter pré-crítico denuncia um fenômeno relativamente comum: as flutuações da consciência pedagógica, que podem ser definidas como “a adesão pré-crítica da consciência pedagógica a estruturas conceituais limitadas pelos interesses das várias teorizações e práticas humanas centradas em seus objetos específicos” (ORLANDI, 1969, p. 13). Isso significa que os professores e os pedagogos tendem a passar de uma orientação teórica a outra dentre aquelas que se encontram em circulação, ao sabor das circunstâncias configurando certo modismo pedagógico. As teorias que se encontram em

circulação com algum poder de atração sobre a consciência pedagógica são aquelas que correspondem às ideias dominantes que, como lemos em *A ideologia alemã*, são as ideias da classe dominante. Trata-se, pois, das teorias hegemônicas que dão expressão universal aos interesses da classe dominante, apresentando-os como correspondentes aos interesses de toda a sociedade.

O papel da teoria crítica – isto é, aquela teoria que, por se colocar na perspectiva dos interesses dos dominados, consegue ver os limites, as insuficiências e inconsistências das teorias hegemônicas – é desmontá-las contextualizando-as histórica, social e epistemologicamente. Historicamente, a desmontagem implica mostrar quando, como e em que contexto surgiram e se desenvolveram; socialmente, cabe indicar a que interesses ocultos elas servem e como justificam esses interesses; epistemologicamente, a desmontagem evidenciará seus pressupostos, a concepção sobre a qual se apoia, a lógica de sua construção com as incoerências, inconsistências e contradições que a caracterizam. Tudo isso sem deixar de reconhecer seus possíveis acertos e eventuais contribuições, que serão incorporados ao serem superados pela teoria crítica.

Em suma, a desmontagem das teorias hegemônicas se movimenta na luta pela hegemonia, que consiste em um processo de desarticulação-rearticulação: trata-se de desarticular dos interesses dominantes expressos nas teorias hegemônicas aqueles elementos que estão articulados em torno deles, mas não lhes são inerentes, e rearticulá-los em torno dos interesses populares que, expressos na teoria crítica, adquirem a consistência, a coesão e a coerência de uma concepção elaborada.

Os trabalhadores, entretanto, não podem aspirar à hegemonia sem passar da condição de classe-em-si para a condição de classe-para-si, o que implica a elevação cultural das massas, que é obra da educação. A elaboração de uma teoria da educação radicalmente crítica se põe, portanto, como um instrumento necessário para orientar a intervenção deliberada e sistemática nos vários níveis e modalidades das redes de ensino, visando assegurar a toda a população uma educação de elevado padrão de qualidade, adequado aos seus interesses e às suas necessidades.

3. TERCEIRO MOMENTO: ELABORAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DE UMA TEORIA DA EDUCAÇÃO EFETIVAMENTE CRÍTICA

Como já adiantei, esses momentos não são estanques, pois eles se interpenetram. Isso significa que a elaboração da teoria crítica começa a ocorrer já no primeiro momento, quando da aproximação às características estruturais do objeto cuja compreensão é o alvo e a razão de ser do esforço teórico empreendido. No entanto, a formulação e sistematização da teoria ocorre, especificamente, neste terceiro momento. Isso porque, conforme advertiu Marx (1968, p. 16), é preciso distinguir o método de exposição do método de investigação:

A investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho, é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real. Se isto se consegue, ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada, o que pode dar a impressão de uma construção *a priori*.

Assim, efetuado o percurso investigativo cabe expor, de forma sistematizada, o resultado da investigação que penetrou no interior dos processos pedagógicos e reconstruiu suas características objetivas, capacitando-se, portanto, a formular as diretrizes pedagógicas que possibilitarão a reorganização do trabalho educativo sob os aspectos das finalidades e dos objetivos da educação, das instituições formadoras, dos agentes educativos, dos conteúdos curriculares e dos procedimentos pedagógico-didáticos que movimentarão um novo *éthos* educativo voltado à construção de uma nova sociedade, uma nova cultura, um novo homem.

Eis aí como se dá a construção da “pedagogia dialética” correlata da construção da “psicologia dialética”, tal como se propôs Vigotski (2004). Aliás, quando Vigotski afirmou que a psicologia estava precisando de seu Capital, ele estava se referindo à necessidade de uma teoria dialética mediadora, uma psicologia geral, entre a ciência geral da dialética e a ciência psicológica. Daí ter ele observado que, assim como as ciências sociais, especificamente a história, precisam da mediação do materialismo histórico para passar do materialismo dialético à ciência dialética da história, também a psicologia necessita de uma teoria geral mediadora, um materialismo psicológico, para passar do materialismo dialético à ciência dialética da psicologia (Cf. VIGOTSKI, 2004, p. 392-393). Ademais, poderíamos acrescentar: assim igualmente a pedagogia precisa de uma teoria geral mediadora, um materialismo pedagógico, para passar do materialismo dialético à dialética da pedagogia entendida como a ciência dialética da educação. Para deixar ainda mais clara sua argumentação, Vigotski vai além, levantando a seguinte e absurda conjectura: imaginemos que Marx

tivesse operado com as categorias e os princípios gerais da dialética como conexão universal, quantidade-qualidade, tríade em lugar das categorias históricas do valor, classe, capital, mercadoria, renda, força produtiva, base, superestrutura! Seria, diz ele, uma monstruosa estupidez “supor que fosse possível criar diretamente qualquer ciência marxista prescindindo de *O capital*” (VIGOTSKI, 2004, p. 393).

Destaco, por fim, dois aspectos apontados por Vigotski, que também me orientaram na elaboração da pedagogia histórico-crítica, embora, quando assim procedi, eu ainda não havia tido contato com a teoria vigotskiana: o primeiro se refere à sua observação de que, para se produzir as teorias mediadoras, é preciso descobrir a essência do campo fenomênico de que se está tratando (p. 393); e o segundo aspecto diz respeito à sua assertiva de que o que se pode procurar nos mestres do marxismo não é a solução do problema, mas o método de sua construção (p. 395).

CONCLUSÃO: EM QUE MEDIDA A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICO CUMPRIU SEU DESIDERATO DE SE CONSTITUIR COMO UMA TEORIA VERDADEIRAMENTE CRÍTICA

De início, devo observar que a pedagogia histórico-crítica vem cumprindo, isto é, vem procurando atender à referida exigência. Não cabe dizer que já cumpriu por duas razões: em primeiro lugar, porque se trata de uma teoria em construção que se desenvolve coletivamente com o concurso de um conjunto cada vez mais amplo de participantes e estudiosos dos diferentes aspectos que caracterizam os processos educativos. Em segundo lugar, porque se trata de uma teoria que procura acompanhar atentamente o movimento da história, respondendo aos desafios educacionais por ele colocados como, aliás, é próprio de toda teoria tributária do materialismo histórico. Dessa forma, ela nunca estará plenamente acabada.

Como assinalei antes, os três momentos não ocorrem em sequência cronológica, mas imbricam-se e condicionam-se reciprocamente em relação dialética. Por isso vou responder a esse último ponto em bloco, contemplando, de forma relacionada, os três momentos.

Pela abordagem que fiz dos antecedentes, origem e desenvolvimento da

pedagogia histórico-crítica, é possível ver como foi acontecendo a aproximação das características estruturais do fenômeno educativo. Respondendo, no final dos anos de 1960 e no decorrer dos anos de 1970, aos desafios postos pelo ensino na educação básica e superior, participando do processo de organização do campo educativo com a criação e atuação de entidades no final dos anos de 1970, foram sendo formulados certos elementos basilares em direção a uma teoria educacional crítica, de base marxista, explicitados em artigos que depois foram sendo reunidos em livros.

Um marco do processo de formulação da pedagogia histórico-crítica foi o lançamento, em 1983, do livro *Escola e democracia*. No prefácio à 35ª edição, redigido em 29 agosto de 2002, ano em que se comemorava o septuagésimo aniversário do lançamento do “Manifesto dos pioneiros da Educação Nova”, afirmei, contra algumas interpretações, que esse livro não podia ser considerado como um “antimanifesto de 1932”, acrescentando:

Se for lido como manifesto tratar-se-á, no caso, do manifesto de lançamento de uma nova teoria pedagógica, uma teoria crítica não reprodutivista ou, como foi nomeada no ano seguinte após seu lançamento, pedagogia histórico-crítica, proposta em 1984. Sim. Este livro pode ser considerado o manifesto de lançamento da pedagogia histórico-crítica. Lido como manifesto, eis sua estrutura:

O primeiro capítulo apresenta o diagnóstico das principais teorias pedagógicas. Mostra as contribuições e os limites de cada uma delas. E termina com o anúncio da necessidade de uma nova teoria.

O capítulo segundo é o momento da denúncia. Pela via da polêmica se procura desmontar as visões que se acreditavam progressistas de modo a se abrir caminho para a formulação de uma alternativa superadora.

O capítulo terceiro apresenta as características básicas e o encaminhamento metodológico da nova teoria que passou a se chamar de pedagogia histórico-crítica, esclarecendo-se, no capítulo quarto, as condições de sua produção e operação em sociedades como a nossa, marcadas pelo primado da política sobre a educação [SAVIANI, 2009, p. 25-26].

Como se vê, o primeiro e o segundo capítulos do livro *Escola e democracia* já operam, de modo sistemático, a crítica contextualizada das teorias hegemônicas e o terceiro capítulo dá início à elaboração sistemática da teoria no espírito do terceiro momento.

De fato, no terceiro capítulo, registro o significado da educação como mediação no interior da prática social, razão pela qual o método da pedagogia histórico-crítica tem a prática social como ponto de partida e ponto de chegada da educação. Também se explicita, aí, a fundamentação no texto de Marx, *O método da economia política*, que fornece uma orientação segura “tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como

para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino)” (SAVIANI, 2009, p. 67).

No ano seguinte ao lançamento desse livro, é redigido, em 1984, o texto “Sobre a natureza e especificidade da educação”, no qual se compreende o trabalho educativo como pertencendo à produção não material, na modalidade em que o produto não se separa do produtor, sendo definido como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013, p. 13).

A partir daí a mobilização em torno da pedagogia histórico-crítica vem se adensando e passou a contar com um número crescente de colaboradores que vêm contribuindo com a explicitação de novos elementos constitutivos da estrutura do fenômeno educativo.

Nesse âmbito, é preciso atentar para uma peculiaridade da educação como objeto de pesquisa científica. Com efeito, a pedagogia tem seu estatuto de cientificidade frequentemente contestado, seja pelo entendimento segundo o qual a educação é uma atividade prática não suscetível de ser teorizada cientificamente, seja porque a educação é tida como um objeto de várias ciências carecendo, portanto, de autonomia e unidade teórico-científica. Em outras palavras, a educação tem sido predominantemente abordada por disciplinas científicas externas à educação, estruturadas em função de um objeto próprio que, em sua especificidade, não coincide com o fenômeno educativo.

Era necessário, portanto, dar um novo passo que implicava passar de uma abordagem externa para uma abordagem interna à educação, o que se constituía como uma exigência para a formulação de uma teoria propriamente pedagógica. É nesse âmbito que se situa a pedagogia histórico-crítica.

Esclareçamos essa diferença entre a abordagem externa e interna em sua implicação para a pesquisa educacional tal como se manifesta na pós-graduação que, na estrutura universitária, é o espaço privilegiado de formação de pesquisadores e de desenvolvimento da pesquisa.

Se é verdade que a pesquisa é inerente a toda e qualquer forma de pós-graduação, o mesmo não ocorre com a pesquisa educacional. Nem mesmo é verdade que pesquisa educacional seja inerente a toda e qualquer forma de pós-graduação em educação. Aqui se patenteia com nitidez a diferença entre a educação e as áreas científicas cujo campo de conhecimento se encontra bem delimitado. Assim, em se tratando de um curso de pós-graduação em biologia, por exemplo, não faz sentido propor-se uma área de concentração em pesquisa

biológica. Com efeito, qualquer que seja a modalidade de estudos pós-graduados em biologia, tratar-se-á sempre, de modo explícito, de pesquisa biológica. O mesmo ocorre com a medicina – para citar um exemplo retirado do domínio das ciências aplicadas (tecnologia). Em educação, porém, a situação é bem outra. Um curso de pós-graduação em psicologia educacional, por exemplo, envolverá certamente pesquisa. Já não é tão certo, porém, que envolverá pesquisa educacional. É bem provável, como ocorre mais frequentemente, que se trate aí de pesquisa psicológica. Esse problema pode ser traduzido com propriedade pela seguinte citação de Orlandi, referente aos estudos de sociologia da educação:

É certo que eles iluminam uma séria e fecunda perspectiva aberta aos especialistas de uma dada disciplina sociológica, a sociologia da educação. Todavia, esses textos são apresentados não raramente como guias e modelos de pesquisa em educação. Não discuto – torno à precaução tomada anteriormente em relação à colaboração dos psicólogos – a validade desses trabalhos e nem relego a segundo plano as elaborações que, filiadas a eles, passaram a equacionar novas pesquisas ligadas à educação. Saliento, isto sim, que a interiorização de certos textos sociológicos – transformados em guias e modelos de pesquisa em educação – denota uma flutuação sociológica da consciência pedagógica, isto é, essa consciência não se dá conta de um circuito muito simples, qual seja: o ponto de partida e o ponto de chegada desses textos são a sociologia da educação e não a educação. O que neles se destaca são os admiráveis cortes que circunscrevem o objeto de pesquisa de uma dada disciplina sociológica. Ora, essa situação não traria maiores problemas se a estrutura desse objeto coincidissem plenamente com a estrutura do objeto de pesquisa educacional. E basta lembrar as possíveis conexões da educação com a conjuntura econômica, por exemplo, para se ter uma ideia da não identidade dessas estruturas [ORLANDI, 1969, p. 11-12].

Passando para as áreas técnico-profissionais, nota-se que a pesquisa vai diluindo-se até quase o desaparecimento ou descaracterização. Em se tratando, por exemplo, de “administração escolar”, “orientação educacional”, “meios instrucionais” etc., que tipo de pesquisa pode ser aí detectado?

Diante desse quadro, temos convicção de que a pesquisa educacional só poderá ter lugar e se desenvolver se houver a inversão do circuito ao qual se referiu Orlandi. Quer dizer, transformando-se a educação em ponto de partida e ponto de chegada das nossas investigações.

No circuito original, a educação é ponto de passagem: ela está descentrada. O ponto de partida e o ponto de chegada estão alhures. Isso significa que as pesquisas no âmbito da sociologia da educação (e isso vale também para as demais áreas como psicologia da educação, economia da educação, antropologia educacional, biologia educacional etc.) circunscrevem a educação como seu objeto, encarando-a como fato sociológico (psicológico, econômico, antropológico, biológico etc.), que é visto, conseqüentemente, à luz das teorizações sociológicas (psicológicas, econômicas etc.), cuja estrutura

conceptual fornece as bases para a mobilização das hipóteses explicativas do aludido fato. O processo educativo é encarado, pois, como campo de teste das hipóteses que, uma vez verificadas, redundarão no enriquecimento do acervo teórico da referida disciplina sociológica (psicológica etc.).

Invertendo-se o circuito, a educação, enquanto ponto de partida e ponto de chegada, torna-se o centro das preocupações. Note-se que ocorre agora uma profunda mudança de projeto. Em vez de se considerar a educação a partir de critérios psicológicos, sociológicos, econômicos etc., são as contribuições das diferentes áreas que serão avaliadas a partir da problemática educacional. O processo educativo erige-se, assim, em critério, o que significa dizer que a incorporação desse ou daquele aspecto do acervo teórico que compõe o conhecimento científico em geral dependerá da natureza dos problemas enfrentados pelos educadores. Evidentemente, tal atitude supõe um aguçamento do espírito crítico dos educadores. É por esse caminho que poderemos chegar a uma ciência da educação propriamente dita, isto é, autônoma e unificada, que irá adquirir um lugar próprio e específico no sistema das ciências. É óbvio, porém, que essa profunda mudança de projeto não se efetivará caso se continue a considerar a pesquisa educacional como algo inerente a toda e qualquer forma de pós-graduação em educação. É preciso perseguir esse objetivo explícita e intencionalmente. É nessa direção que vem se empenhando a pedagogia histórico-crítica, como está indicado no livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, publicado em 1991:

Se a educação, pertencendo ao âmbito do trabalho não material, tem a ver com ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, habilidades, tais elementos, entretanto, não lhe interessam em si mesmos, como algo exterior ao homem. Nessa forma, isto é, considerados em si mesmos, como algo exterior ao homem, esses elementos constituem o objeto de preocupação das chamadas ciências humanas, ou seja, daquilo que Dilthey denominou de “ciências do espírito”, por oposição às “ciências da natureza”. Diferentemente, do ponto de vista da educação, ou seja, da perspectiva da pedagogia entendida como ciência da educação, esses elementos interessam enquanto é necessário que os homens os assimilem, tendo em vista a constituição de algo como uma segunda natureza [SAVIANI, 2013, p. 13].

Eis aí como se posiciona a pedagogia histórico-crítica na pesquisa em educação no Brasil, na atualidade, desenvolvendo projetos que, sempre tendo a educação como ponto de partida e ponto de chegada, envolvem:

- a) O aprofundamento de determinados aspectos teóricos nos campos da filosofia e das chamadas ciências da educação e, especificamente da pedagogia.

- b) A investigação de problemas no campo da política educacional.
- c) A investigação de aspectos relativos aos níveis e modalidades de ensino no âmbito da educação básica e da educação superior.
- d) A análise crítica das tentativas que vêm sendo encetadas de aplicação da pedagogia histórico-crítica nos vários campos de atuação educativa no contexto brasileiro atual.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. *Elementos de autocrítica*. Lisboa: Iniciativas Editoriais, 1976.
- DANGEVILLE, R. (org.). *Marx e Engels, critique de l'éducation et de l'enseignement*. Paris: Maspéro, 1976.
- DOMMANGET, M. *Los grandes socialistas y la educación: de Platón a Lenin*. Madrid: Fragua, 1972.
- MANACORDA, M. A. *Il marxismo e l'educazione*. Roma: Armand, 1964.
- MARCUSE, H. *Materialismo histórico e existência*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1968.
- MARX, K. *O capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- MARX, K. *Contribuição para a crítica da economia política*. Lisboa: Estampa, 1973.
- MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- ORLANDI, L. B. L. O problema da pesquisa em educação e algumas de suas implicações. *Educação hoje*, n. 2, p. 7-25, 1969.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. *Filosofia y economía en el joven Marx*. México: Grijalbo, 1982.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.
- SUCHODOLSKI, B. *Teoría marxista de la educación*. México: Grijalbo, 1966.
- VIGOTSKI, L. S. O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica. In: VIGOTSKI, L. S. *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 201-417.
- VIGOTSKI, L. S. O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica. In: Vigotski, L. S. *Teoria e método em Psicologia*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 201-417.

coletiva da pedagogia histórico-crítica”. UFES, 20 de outubro de 2016. Publicado na forma de entrevista na revista *Interface: comunicação saúde educação*, ano 21, n. 62, p. 711-724, 2017.

PRESSUPOSTOS GRAMSCIANOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA¹

Esta é uma atividade inserida no âmbito da disciplina “Gramsci e a educação” em decorrência de convite do professor Renê José Trentin Silveira, responsável pela referida disciplina no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP. O tema sobre o qual ele me pediu para falar hoje foi enunciado por ele mesmo na forma dos pressupostos gramscianos da pedagogia histórico-crítica. Cabe-me, pois, tratar desse tema dirigindo-me aos alunos da disciplina e a todos os demais que, pela abertura da atividade, se interessaram em vir aqui nesta Sala de Videoconferências, no Salão Nobre da Faculdade de Educação da UNICAMP, ou se conectando na Sala de Videoconferências em Fortaleza, no Ceará, e em eventuais outros lugares a partir das respectivas inscrições pela internet. A todos agradeço a atenção e a deferência em prestigiar e enriquecer esse nosso encontro. Quando aceitei o convite eu imaginava tratar-se apenas de uma aula em que eu compareceria para uma conversa com os alunos, trocando ideias e lhes passando algumas informações sobre o grau de influência que o pensamento e a obra de Gramsci teriam exercido sobre a construção da pedagogia histórico-crítica. Em seguida, porém, Renê me informou que, eu aceitando o convite, ele poderia abrir para outros interessados além dos alunos da disciplina. Claro que concordei, mas ainda pensando que essa abertura na prática ficaria de certo modo circunscrita aos demais alunos e, eventualmente, a alguns de nossos colegas professores da própria faculdade de educação da UNICAMP. Nesse âmbito, me parecia tratar-se de algo que não exigiria maior preparação, razão pela qual, mesmo estando excessivamente sobrecarregado de compromissos, dispondo apenas do tempo da manhã desta terça-feira, 30 de maio, não me custava atender ao pedido do Renê. De fato, porém, a atividade

assumiu um novo caráter, ampliando em muito a minha responsabilidade na exposição que agora devo fazer. Por isso quero, de antemão, pedir desculpas a todos pelo fato de não ter tido tempo suficiente para preparar mais profunda e sistematicamente o que vou apresentar.

Entrando sem mais delongas no tratamento do tema proposto penso que a presença de Gramsci na construção da pedagogia histórico-crítica pode ser considerada de diferentes maneiras. A primeira delas seria marcada pela afinidade de propósitos entre o empreendimento filosófico-teórico e político-prático gramsciano e aquele que procurei desenvolver. A segunda maneira seria de caráter metodológico, ou seja, pela adoção na construção da pedagogia histórico-crítica da mesma posição assumida por Gramsci diante da concepção teórico-filosófica elaborada por Marx. E a terceira estaria configurada pelas análises e categorias elaboradas por Gramsci que se incorporaram à formulação da teoria pedagógica histórico-crítica. Abordemos, então, cada um desses pontos.

1. AFINIDADE DE PROPÓSITOS ENTRE A PERSPECTIVA GRAMSCIANA E A PERSPECTIVA PEDAGÓGICA HISTÓRICO-CRÍTICA

Minha relação com Gramsci reveste-se de certa peculiaridade. Fiz o curso de filosofia e, já nos terceiro e quarto anos, produzi trabalhos com alguma densidade teórica para a avaliação das disciplinas que cursava. No quarto ano, em 1966, em razão de um convite do professor Joel Martins para me preparar para assumir a cadeira de filosofia da educação, elaborei um programa para a disciplina que ele considerou consistente e inovador. Ainda como aluno do quarto ano de filosofia desenvolvi esse programa no segundo semestre em duas aulas semanais para o terceiro ano de pedagogia. Uma vez concluído o curso de filosofia fui contratado, em março de 1967, como professor assistente da área de filosofia da educação no curso de pedagogia da PUC-SP, o que me levou, já que não estava ainda institucionalizada a pós-graduação, a me inscrever, em fevereiro de 1968, para fazer o doutorado que concluí ao defender a tese em 18 de novembro de 1971. Em todo esse processo de formação não tive contato com Gramsci. Filosoficamente transitei rapidamente do tomismo para a fenomenologia existencial e desta para o marxismo. E, diante dos problemas que

enfrentava, fui desenvolvendo conceitos que, surpreendentemente, quando tive contato mais sistemático com a obra de Gramsci, o que ocorreu por ocasião do desafio que me foi proposto pela primeira turma de doutorado da PUC-SP ao me solicitar a oferta, no primeiro semestre de 1978, de uma disciplina sobre o pensamento e a obra de Gramsci, percebi grande convergência entre o que eu vinha formulando e as ideias já mais amadurecidas e elaboradas por Gramsci.

Esse foi o caso, por exemplo, do conceito de “ideologia” que formulei em correlação com os conceitos de “filosofia” e “filosofia de vida” no calor dos acontecimentos quando pude detectar, em 1968, por ocasião da tomada da PUC pelos alunos, o conflito entre uma filosofia de vida pequeno burguesa e a adoção de uma ideologia de esquerda, na época identificada com o nacionalismo desenvolvimentista. Isso me permitiu escrever que nossa ação segue sempre certa orientação; a todo momento estamos fazendo escolhas, mas isso não significa que estamos sempre refletindo; a ação não pressupõe necessariamente a reflexão; podemos agir sem refletir (embora não nos seja possível agir sem pensar). Nesse caso, nós decidimos, fazemos escolhas espontaneamente, seguindo os padrões, a orientação que o próprio meio nos impõe. É assim que nós escolhemos nossos clubes preferidos, nossas amizades; é assim que os pais escolhem o tipo de escola para os seus filhos, colocando-os em colégio de padres (ou freiras) ou em colégio do Estado; é assim também que certos professores elaboram o programa de suas cadeiras (vendo o que os outros costumam transmitir, transcrevendo os itens do índice de certos livros didáticos etc.); e é assim, ainda, que se fundam certas escolas ou que o governo toma certas medidas. Nessas situações nós não temos consciência clara, explícita, do porquê fazemos assim e não de outro modo. Tudo ocorre normalmente, naturalmente, espontaneamente, sem problemas. Proponho que se chame esse tipo de orientação “filosofia de vida”. Todos e cada um de nós temos a nossa “filosofia de vida”. Esta constitui-se a partir da família, do ambiente em que somos criados.

No entanto, quando surge o problema, ou seja, quando não sei que rumo tomar e preciso saber, quando não sei escolher e preciso saber, aí surge a exigência do filosofar, aí eu começo a refletir. Essa reflexão é aberta; pois se eu preciso saber e não sei, isto significa que eu não tenho a resposta; busco uma resposta e, em princípio, ela pode ser encontrada em qualquer ponto (daí a necessidade de uma reflexão de conjunto). À medida, porém, que a reflexão prossegue, as coisas começam a ficar mais claras e a resposta vai delineando-se. Estrutura-se então uma orientação, princípios são estabelecidos, objetivos são definidos e a ação toma rumos novos tornando-se compreensível,

fundamentada, mais coerente. Note-se que também aqui se trata de princípios e normas que orientam a nossa ação; mas aqui nós temos consciência clara, explícita, do porquê fazemos assim e não de outro modo. Contrapondo-se à “filosofia de vida”, proponho que se chame esse segundo tipo de orientação “ideologia”. Observe-se, ainda, que a opção ideológica pode também se opor à “filosofia de vida” (pense-se no burguês que se decida por uma ideologia revolucionária): nesse caso, o conflito pode acarretar certas incoerências na ação, determinadas pela superposição ora de uma, ora de outra. Aqui se faz mais necessária ainda a vigilância da reflexão.

A partir dessas considerações propus uma esquematização da dialética “Ação-problema-reflexão-ação” nos seguintes termos:

Podemos, pois, para facilitar a compreensão, formular o seguinte diagrama:

1. Ação (fundada na filosofia de vida) suscita;
2. Problema (exige reflexão: a filosofia) que leva à;
3. Ideologia (consequência da reflexão) que acarreta;
4. Ação (fundada na ideologia).

Não se trata, porém, de uma sequência lógica ou cronológica; é uma sequência dialética. Portanto, não se age primeiro, depois se reflete, depois se organiza a ação e por fim age-se novamente. Trata-se de um processo em que esses momentos se interpenetram, desenrolando o fio da existência humana na sua totalidade. Como não existe reflexão total, a ação trará sempre novos problemas que estarão sempre exigindo a reflexão; por isso a filosofia é sempre necessária e a ideologia será sempre parcial, fragmentária e superável. Assim, poderíamos continuar o diagrama anterior da seguinte forma:

4. Ação (fundada na ideologia) suscita;
5. Novos problemas (exigem reflexão: a filosofia) que levam à;
6. Reformulação da ideologia (organização da ação) que acarreta;
7. Reformulação da ação (fundada na ideologia reformulada).

Eu já havia antecipado esse conceito de ideologia no texto que teve exatamente o título “Esboço de formulação de uma ideologia educacional para o Brasil”, escrito de um fôlego só ao final de 1969 para concluir os trabalhos da disciplina Filosofia da Educação, ministrada durante o ano todo para o terceiro ano do curso de pedagogia da PUC-SP, movido pela urgência de evitar que os

alunos concluíssem a disciplina tornando-se peritos na crítica, isto é, em apontar as falhas, as incoerências, as distorções da educação existente, mas sem se decidir a intervir no processo visando agir para a transformar. O texto, datado de 16 de novembro de 1969, foi escrito diretamente em estêncil para ser reproduzido no mimeógrafo e distribuído aos alunos para ser lido previamente e discutido na semana seguinte. Nele me propus a

mostrar que a reflexão filosófica se encaminha para uma formulação ideológica: a ideologia parece-nos ser o complemento natural da filosofia. Esta, embora distinta daquela, relaciona-se dialeticamente com ela. Com efeito, se na filosofia nós refletimos sobre os problemas da ação examinando amplamente as suas implicações, isso só é feito objetivando a organização coerente da ação; ora, essa organização da ação é precisamente a ideologia [SAVIANI, 2011, p. 53].

E acrescentei, lançando mão de uma metáfora: “A filosofia é a garantia de que o horizonte nunca se fecha; a ideologia, enquanto fechamento provisório do horizonte, é a garantia de que não ficamos no mesmo lugar”.

Ao publicar essa reflexão como capítulo um do livro *Educação: do senso comum à consciência filosófica*, fiz constar, sobre o conceito de “filosofia de vida”, a seguinte nota de rodapé: “Esta noção de ‘filosofia de vida’ corresponde, na terminologia gramsciana, ao conceito de ‘senso comum’. Cf. Gramsci (1975), especialmente o Caderno 10 (na tradução brasileira pode-se ver Gramsci (1978), *Concepção dialética da história*, em especial a Parte I)” (SAVIANI, 2013a, p. 25). Sobre o conceito de “ideologia”, fiz constar em outra nota de rodapé: “a noção adotada neste texto, ainda que sem pretensão de se alçar ao plano de uma teoria da ideologia, obtém forte apoio em Gramsci (ver principalmente *Concepção dialética da história*, p. 61-63 e 114-119)” (SAVIANI, 2013a, p. 26). Acrescento, ainda, também em *Concepção dialética da história* (p. 264-273) em que, fazendo a crítica de Croce, Gramsci trata do “nexo entre filosofia, religião, ideologia no sentido croceano” e da “doutrina das ideologias políticas”.

Cabe observar que, ao tratar do conceito de ideologia, Gramsci se apoia, em grande medida, no texto do prefácio de Marx à *Contribuição para a crítica da economia política*, especificamente na passagem referente à “imensa superestrutura” por ele descrita como “as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em resumo, as formas ideológicas pelas quais os homens tomam consciência deste conflito, levando-o às últimas consequências” (MARX, 1973, p. 29). É também nesse prefácio que tenho me apoiado para a elaboração do conceito de ideologia.

Aliás, foi justamente a partir daí que tive um diálogo com Marilena Chaui,

em 21 de fevereiro de 1981, quando participei do evento de lançamento de seu livro *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*, ocasião em que formulei minha crítica à sua abordagem no livro *O que é ideologia*, em que ela, sob o título “o conceito marxista de ideologia”, baseando-se na obra *A ideologia alemã*, identifica o conceito marxista de ideologia como se reduzindo ao significado de falsa consciência. Argumentei, então, com o mencionado texto do prefácio considerando que, se é no terreno das ideologias que os homens tomam consciência do conflito entre forças produtivas e relações sociais de produção e o levam às últimas consequências, então a ideologia, no sentido marxista, não é apenas falsa consciência, mas é também tomada de consciência. Mostrei, então, como esse significado aparece em Gramsci assim como em Lênin, o qual assume explicitamente a noção de “ideologia do proletariado”. Obviamente, não se trata, aí, da falsa consciência do proletariado. Quando terminamos o debate pedi seu autógrafo em meu exemplar do livro *Cultura e democracia* e ela então escreveu: “Para Dermeval, amigo, esse Cultura e Democracia, um salto no vazio de minhas ilusões. Marilena, 21/2/81”.

Quando, em 1980, reuni em livro um conjunto de 19 textos que havia produzido ao longo da década de 1970, dei o título de *Educação: do senso comum à consciência filosófica* (SAVIANI, 2013a). Justifiquei esse título com um texto introdutório fartamente apoiado em Gramsci, ainda que apenas o último deles tinha algum apoio direto em Gramsci. No prefácio à segunda edição esclareci que o objetivo do texto introdutório era somente justificar o título dado ao conjunto dos ensaios, observando:

Se foram feitas diversas citações de Gramsci, isto ocorreu simplesmente porque a temática concernente à relação entre senso comum e filosofia é constante e central no pensamento gramsciano. E, ainda que eu tenha me preocupado com essa problemática independentemente da influência do vigoroso pensador italiano, não senti necessidade de o proclamar preferindo, ao contrário, realçar a relevância do tema pondo em evidência que tais preocupações já estavam fortemente presentes num autor hoje considerado clássico [SAVIANI, 2013a, p. XVIII-XIX].

Portanto, o contato com Gramsci consistiu, para mim, num grande achado, pois me permitiu fundamentar com maior consistência e segurança a concepção de mundo, de sociedade e de educação que vinha elaborando. Dessa forma, Gramsci acabou tendo presença garantida em minha produção teórica.

De fato, quando desenvolvi a pesquisa que resultou em minha tese de livre-docência, defendida em 1986, sobre o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino, o referencial teórico adotado está todo ele apoiado em Gramsci tal como o ilustra resumidamente o seguinte parágrafo:

Em síntese, o referencial teórico que orientará e ordenará as análises que constituem o presente trabalho compõe-se do seguinte feixe de categorias: “Estado”, em sentido ampliado, abarcando, portanto, a “sociedade política” e a “sociedade civil” organicamente articulados entre si. “Partido”, também em sentido ampliado, distinguindo-se, assim, em seu interior, os “partidos políticos” e os “partidos ideológicos”. “Liberalismo”, “conciliação”, “autoritarismo desmobilizador” e “autoritarismo triunfante” que traduzem as estratégias básicas que vigoraram no período analisado. “Democracia restrita” e “democracia excludente”, que designam os regimes políticos correspondentes às estratégias referidas. E, obviamente, “Parlamento”, órgão da sociedade política mais diretamente ligado à sociedade civil [SAVIANI, 1996, p. 8].

Também em *História das ideias pedagógicas no Brasil* (SAVIANI, 2013, p. 10-11), lançado em 2007, em contraposição à categoria braudeliana de “longa duração”, incorporo a distinção gramsciana entre movimentos orgânicos e conjunturais para a análise estrutural de períodos históricos. Na conclusão do livro *A pedagogia no Brasil: história e teoria* me reporto à necessidade posta por Gramsci (1975, p. 1544-1546) de superação da “fase romântica” em direção à “fase clássica” para propor uma nova perspectiva para o curso de pedagogia no Brasil, inspirando-me, ainda, na problematização efetuada por ele sobre a centralidade da cultura greco-romana na velha escola e sobre a necessidade de se substituir o grego e o latim como fulcro da escola formativa. Gramsci, porém, observava que “não será fácil dispor a nova matéria ou a nova série de matérias numa ordem didática que dê resultados equivalentes” àqueles que eram obtidos com o grego e o latim na escola clássica. Minha conclusão foi que a matéria que pode vir a desempenhar papel equivalente numa escola adequada aos tempos atuais seria exatamente a História. Esta é a matéria que deve ocupar o lugar central no novo princípio educativo da escola do nosso tempo: “uma escola unitária porque guiada pelo mesmo princípio, o da radical historicidade do homem e organizada em torno do mesmo conteúdo, a própria história dos homens, identificado como o caminho comum para formar indivíduos plenamente desenvolvidos” (SAVIANI, 2012, p. 129).

Enfim, tenho trabalhado com várias categorias gramscianas entre as quais nomeio, a seguir, aquelas que tomei como referência para expor aquilo que poderíamos considerar como uma teoria gramsciana da educação e da escola: homem; relações de força; bloco histórico; hegemonia; Estado ampliado; intelectual; partido ampliado; revolução; reforma intelectual e moral; educação; escola. E, no interior da escola, disciplina e catarse. Passemos, então, a considerar a segunda maneira de manifestação da presença de Gramsci na construção da pedagogia histórico-crítica.

2. LIÇÃO DE MÉTODO, MARCA DISTINTIVA DO POSICIONAMENTO DE GRAMSCI DIANTE DE MARX E DO MARXISMO

Nesse ponto destaco o empenho de Gramsci em considerar o marxismo, por ele também chamado de “filosofia da práxis”, como uma filosofia integral. Assume, pois, uma posição ortodoxa entendendo, pelo conceito de ortodoxia,

que o marxismo se basta a si mesmo, contém em si todos os elementos fundamentais, não só para construir uma total concepção do mundo, uma total filosofia, mas para vivificar uma total organização prática da sociedade, isto é, para se tornar uma integral, total civilização [GRAMSCI, 1975, vol. I, p. 435].

A leitura que Gramsci faz de Marx é, portanto, uma leitura ortodoxa, ou seja, fiel ao espírito da concepção original; mas ele deixa claro que não se trata de uma ortodoxia do tipo religioso que enrijece a doutrina tornando-a impermeável às transformações históricas. O que está em causa é a ortodoxia do método praticado por Marx.

Análise concreta de situações concretas, eis o que Marx exercitou na pesquisa sobre o processo de nascimento, desenvolvimento, transformações e possível superação do capitalismo. Gramsci, fiel a essa diretriz metodológica aplicou o método marxista examinando a nova situação que se pôs ao longo do século XX para a revolução proletária no Ocidente, o que o levou a elaborar a “teoria do Estado ampliado”, também chamada de “teoria do Estado integral”.

E qual é o método de Marx? Como se configura, em sua obra, a análise concreta de situações concretas? Entendo que “situações concretas”, para Marx, é um todo articulado tal como está expresso no “método da economia política”: “o concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade” (MARX, 1973, p. 229). E “análise concreta” é o procedimento que possibilita apreender a situação (o concreto real) e reproduzi-lo no plano do pensamento. Nas palavras do próprio Marx: “O método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto é para o pensamento precisamente a maneira de se apropriar do concreto, de o reproduzir como concreto pensado” (MARX, 1973, p. 229).

Foi pondo em movimento esse método que Gramsci construiu um conjunto articulado de categorias para apreender, no plano do pensamento, o movimento orgânico do “bloco histórico capitalista-burguês” na forma como foi se

constituindo a partir do início do século XX. Cabe-nos, pois, adotar em relação a Gramsci a mesma atitude que ele tomou em relação a Marx. Lendo Gramsci com esse espírito e dando continuidade à aplicação do método marxista constataremos que aquela forma do capitalismo detectada por ele, que implicou a mudança de estratégia da revolução proletária, atinge seu apogeu no final do século XX, cabendo-nos realizar a análise concreta da situação concreta que estamos vivendo nesse início do século XXI, a fim de identificar e pôr em movimento a estratégia adequada à luta revolucionária dos trabalhadores nessas novas condições.

Para deixar mais claro esse posicionamento de Gramsci, convém fazer um paralelo com a “Escola de Frankfurt”. A problemática originária é a mesma. Gramsci, diante do fracasso da tentativa de levante operário na Itália, se perguntou: porque a revolução proletária teve êxito na Rússia e fracassou na Itália? A mesma questão é posta pela “Escola de Frankfurt” diante do fracasso do movimento operário na Alemanha. Em suma, em ambos os casos, o problema que se punha era o das condições de realização da revolução socialista no ocidente. E ousar considerar que esta é a grande questão, o problema fundamental do século XX. Assim, o século XX, que se anunciou como a grande esperança da revolução socialista mundial orientada pela teoria marxista, logo em seguida, no início da década de 20, teve abortada essa esperança. Esclareçamos brevemente esse ponto.

Segundo a teoria marxista a revolução socialista só poderia ocorrer em termos mundiais e Lênin, quando liderou a Revolução Russa, a entendia como um primeiro elo da revolução proletária universal. Por isso, sua expectativa era que, uma vez vitoriosa a revolução na Rússia, sucessivamente os principais países do mundo capitalista seguiriam o mesmo caminho. A União Soviética se instalou, pois, com os olhos voltados para o ocidente, em especial para a Alemanha, cujas condições eram vistas como já suficientemente amadurecidas para se deflagrar a revolução proletária. A frustração dessa expectativa determinou uma inteira mudança de rumo não apenas na estratégia do socialismo mundial, mas na própria revolução soviética. A tese do socialismo num só país, então levantada para justificar a continuidade da experiência que se iniciava na União Soviética, já não correspondia à teoria marxista. Efetivamente, o desenvolvimento da Rússia soviética seguiu um caminho que, embora justificado em termos socialistas e tendo à frente um partido que se definia como o partido do proletariado, não se configurava, propriamente, como de caráter socialista e, menos ainda, comunista. Daí que os analistas divergiram quanto ao

seu enquadramento teórico dividindo-se, basicamente, em dois grupos: uns o consideravam como um regime de economia planificada que buscava criar as condições materiais para uma futura revolução socialista; outros o tomavam, simplesmente, como capitalismo de Estado. E o século XX se encerra pondo a nu essa situação cujos contornos já se haviam definido no seu início quando não lograram êxito os levantes operários na Itália, em 1922, e na Alemanha, em 1923. O entendimento desse problema é, pois, condição indispensável para se compreender toda a dinâmica do século XX.

Portanto, o problema que mobiliza a teorização de Gramsci e da “Escola de Frankfurt” é o mesmo: o fracasso das tentativas de revolução no ocidente. A perspectiva de análise da qual partem também é a mesma: o marxismo. No entanto, o modo como se posicionam diante dessa perspectiva teórica é distinto. Enquanto Gramsci se posiciona, como ele mesmo dizia, em termos ortodoxos, eu diria que os membros da “Escola de Frankfurt” adotam uma postura heterodoxa.

Gramsci toma o marxismo em termos ortodoxos, isto é, ele entende que a “filosofia da práxis” é uma filosofia integral, uma teoria completa que dispõe de todos os elementos necessários para dar conta dos problemas enfrentados. Não necessita, pois, de muletas, quer dizer, não precisa ser complementada por outras teorias. Inversamente, os teóricos da “Escola de Frankfurt” consideraram o marxismo como a referência básica, mas não suficiente, entendendo que ele deveria ser complementado por outras teorias, fundamentalmente pela sociologia empírica e pela psicanálise. Observo, ainda, que esses teóricos – ao menos é essa a sensação que me passam – encararam o marxismo de um ponto de vista que eu chamaria de intelectualista, quer dizer, uma teoria que, mercê de sua alta elaboração, buscava explicar, por assim dizer, de fora, os problemas postos pela prática social, política, histórica. Por isso, para eles, o marxismo se converteu em um componente da “teoria crítica da sociedade”. Tratava-se de intelectuais que, dominando um aparato conceitual sofisticado em função de suas condições de vida privilegiadas, se empenhavam em compreender criticamente a sociedade. Gramsci, ao contrário, vivia intensamente a prática humano-histórica e, a partir de seu interior, punha em funcionamento sua capacidade intelectual, aprimorada por uma vontade férrea que exercitava continuamente o movimento entre o sentir, o compreender e o saber como condição para transformar os subalternos em senhores do próprio destino, em homens livres.

Reiterando: sim, Gramsci confessa. A leitura que ele faz de Marx é uma leitura ortodoxa, isto é, fiel ao espírito da teoria original, mas acrescenta que não

se trata de uma ortodoxia à moda religiosa que estiola a doutrina enrijecendo-a e tornando-a impermeável às transformações históricas. Trata-se de uma ortodoxia do método. Assim como Marx exercitou à exaustão o método da análise concreta de situações concretas debruçando-se sobre o processo de nascimento, desenvolvimento, transformações e possível superação do capitalismo, mantendo-se atento a todos os acontecimentos importantes de sua época, cabe, conforme entende Gramsci, dar continuidade a esse procedimento enfrentando com a mesma diretriz metodológica as novas questões que a nova situação histórica vem colocando.

Com esse espírito, Gramsci aplicou o método marxista da análise concreta de situações concretas ao problema das condições da revolução proletária no ocidente. Essa análise o levou a elaborar a “teoria do Estado ampliado”, formulando um conjunto significativo de categorias originais e de extrema eficácia para a compreensão dos problemas analisados. Tais categorias revelam-se eficazes exatamente porque foram construídas a partir e em função da prática histórica em que os referidos problemas se manifestaram. Contrastando com a situação do “orientes” (caso da Rússia), no “ocidente”, (onde se situa a Itália e também o Brasil) o Estado não se identifica totalmente com a “sociedade política” (aparelho governamental). Diferentemente, ele sintetiza, em seu conceito, a sociedade política e a sociedade civil. Em consequência, também o conceito de partido se alarga abrangendo os partidos político e ideológico que se sintetizam no “partido revolucionário”.

“Situações concretas”, isto é, um todo articulado tal como o entendera Marx no “método da economia política”: “o concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade” (MARX, 1973, p. 229).

“Análise concreta”, ou seja, o procedimento que permite apreender a situação (o concreto real) e reproduzi-lo no plano do pensamento: “o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto é para o pensamento precisamente a maneira de se apropriar do concreto, de o reproduzir como concreto pensado” (MARX, 1973, p. 229).

Assim procedendo, Gramsci foi construindo um conjunto articulado (um sistema) de categorias que lhe permitiu apreender com clareza o movimento orgânico do “bloco histórico capitalista-burguês” na forma como ele se consolidava, cimentando suas características básicas a partir do início do século XX. Assumindo essa mesma atitude de Gramsci diante de Marx, dei início à elaboração da pedagogia histórico-crítica, pondo em movimento o método que nos legou o próprio Marx.

Nesse processo fiz um percurso em busca de uma teoria da educação efetivamente dialética, especificamente baseada no materialismo histórico. Nessa caminhada a primeira constatação a que cheguei foi que nas matrizes do materialismo histórico não encontramos uma teoria sistematizada da educação. Nem Marx e Engels, nem Lênin, Lukács ou Gramsci, assim como os mais recentes como Mészáros, se dedicaram direta e especificamente à elaboração teórica no campo da educação. O que encontrei foram estudos que buscaram identificar no conjunto da obra as passagens referidas à educação ou extrair das análises marxianas e marxistas sobre a história, a economia e a sociedade derivações de sentido para a educação

Busquei, então, nos escritos de autores marxistas sobre educação e nas experiências dos países socialistas a sistematização teórica ou, pelo menos, elementos que apontassem para a direção de uma teoria histórico-dialética da educação. Foi assim que, além de ler os estudos marxistas sobre educação, ministrei disciplinas cuja bibliografia incluía autores como Pistrak, Makarenko, Manacorda, Lucio Lombardo Radice, Dina B. Jovine, G. Betti, F. Lombardi, Snyders, Schmidt-Kowarzik, Suchodolski e textos analisando as experiências pedagógicas na União Soviética, China, Cuba, República Democrática da Alemanha.

Concluí que, para a construção de uma pedagogia inspirada no materialismo histórico, não basta recolher as passagens das obras de Marx e Engels diretamente referidas à educação, como o fizeram Dommanget (1972), Dangeville (1976) e Manacorda (1964; 1991). Também não é suficiente perscrutar as implicações educacionais do conjunto da obra dos fundadores do materialismo histórico, como o fez Suchodolski (1966).

Penso que a tarefa da construção de uma pedagogia inspirada no marxismo implica a apreensão da concepção de fundo (de ordem ontológica, epistemológica e metodológica) que caracteriza o materialismo histórico. Imbuído dessa concepção, trata-se de penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características objetivas e formulando as diretrizes pedagógicas que possibilitarão a reorganização do trabalho educativo sob os aspectos das finalidades e objetivos da educação, das instituições formadoras, dos agentes educativos, dos conteúdos curriculares e dos procedimentos pedagógico-didáticos que movimentarão um novo *éthos* educativo voltado à construção de uma nova sociedade, uma nova cultura, um novo homem, enfim.

Em suma, quando tomei conhecimento da afirmação de Vigotski (1999, p.

201-417), em seu trabalho sobre a “Significação histórica da crise da psicologia”, segundo a qual “a psicologia tem necessidade do seu *Capital*” (p. 393), ocorreu-me que o caminho que percorri me colocou nessa mesma situação de considerar que também a pedagogia tinha necessidade do seu *Capital*.

Foi isso o que procurei fazer ao formular a proposta da pedagogia histórico-crítica. Para tanto, recorri a alguns textos fundantes de Marx (1978), especificamente à distinção entre produção material e não material, tendo em vista a caracterização da natureza e especificidade da educação. Igualmente recorri ao texto *O método da economia política* (MARX, 1973, p. 228-240) ao estruturar o método da pedagogia histórico-crítica, ocasião em que indiquei de onde eu retirava o critério de cientificidade do método pedagógico proposto:

não é do esquema indutivo tal como o formulara Bacon; nem é do modelo experimentalista ao qual se filiava Dewey. É, sim, da concepção dialética de ciência tal como a explicitou Marx no “método da economia política”, concluindo que “o movimento que vai da síncrese (‘a visão caótica do todo’) à síntese (‘uma rica totalidade de determinações e relações numerosas’) pela mediação da análise (‘as abstrações e determinações mais simples’) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino)” [SAVIANI, 2007a, p. 74].

Eis o movimento pelo qual está sendo construída a *pedagogia dialética* correlato da construção da *psicologia dialética* tal como se propôs Vigotski. Como já observei no capítulo anterior, ao afirmar que a psicologia precisa também de seu *Capital*, Vigotski se referia à necessidade de uma teoria dialética mediadora entre a ciência geral da dialética e a psicologia. Por isso ele observou que assim como a história precisou da mediação do materialismo histórico para passar da filosofia materialista dialética à ciência dialética da história, também a psicologia precisa da mediação de um materialismo psicológico para passar do materialismo dialético à ciência dialética da psicologia (Cf. VIGOTSKI, 2004, p. 392-393). E podemos acrescentar: assim igualmente a pedagogia precisa de uma teoria geral mediadora, um materialismo pedagógico, para passar do materialismo dialético à dialética da pedagogia entendida como a ciência dialética da educação.

Passemos, enfim, ao último ponto de minha exposição tratando da presença de Gramsci na pedagogia histórico-crítica.

3. PRESENÇA DE GRAMSCI NA CONSTRUÇÃO TEÓRICA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Além de Marx, Gramsci que, dentre os teóricos marxistas, foi aquele que mais avançou na discussão da questão escolar, alimentou minhas análises pedagógicas. Inspirado nele lancei mão da categoria “catarse” para caracterizar o quarto passo do método da pedagogia histórico-crítica, constitutivo do momento culminante do processo educativo, quando o educando ascende à expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social. Pareceu-me que a acepção gramsciana do termo “catarse”, entendendo-a como a “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (GRAMSCI, 1978, p. 53) se revelava perfeitamente adequada para exprimir o momento da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados, pela mediação do trabalho pedagógico, em elementos ativos de transformação social (SAVIANI, 2007a, p. 72).

Também em Gramsci me inspirei para indicar o caminho para a construção de um currículo escolar adequado às condições atuais próprias desse período de transição da forma social capitalista para uma sociedade socialista. Expressei esse encaminhamento na conclusão do livro *A pedagogia no Brasil* (SAVIANI, 2012, p. 128-130) nos seguintes termos: “buscando encaminhar essa questão, o eixo da organização da educação escolar nas condições da nossa época me foi suscitado pela problematização efetuada por Gramsci (1968, p. 134-136; 1975, p. 1544-1546) em sua reflexão sobre a questão escolar”.

Reporto-me à passagem em que ele se referia à centralidade que tinha a cultura greco-romana na velha escola, traduzida no cultivo das línguas latina e grega e das respectivas literaturas e histórias políticas. Constituíam-se, por esse caminho, o princípio educativo da escola tradicional, “na medida em que o ideal humanista, que se personifica em Atenas e Roma, era difundido em toda a sociedade”, sendo “um elemento essencial da vida e da cultura nacionais”. O latim, como língua morta, permitia o estudo de um processo histórico inteiro, analisado desde o seu nascimento até sua morte; mas Gramsci acrescenta: “morte aparente, pois sabe-se que o italiano, com o qual o latim é continuamente comparado, é latim moderno”. Estudando a história dos livros escritos em latim, sua história política, as lutas dos homens que falavam latim, o jovem submergia na história, adquirindo “uma intuição historicista do mundo e da vida, que se torna uma segunda natureza, quase uma espontaneidade, já que não é pedantemente inculcada pela ‘vontade’ exteriormente educativa”. E acrescenta: “Este estudo educava, (sem que tivesse a vontade expressamente declarada de

fazê-lo) com a mínima intervenção ‘educativa’ do professor: educava porque instruía”. Claro, ele assinala, isto não se devia a uma suposta virtude educativa intrínseca ao grego e ao latim. Esse resultado era produto de toda a tradição cultural, viva não apenas na escola, mas principalmente fora dela. Uma vez “modificada a tradicional intuição da cultura”, a escola entrou em crise e com ela entrou em crise o estudo do latim e do grego. Daí a conclusão: “Será necessário substituir o latim e o grego como fulcro da escola formativa; esta substituição ocorrerá, mas não será fácil dispor a nova matéria ou a nova série de matérias numa ordem didática que dê resultados equivalentes”.

Desde a primeira vez em que li essas passagens, nos idos da década de 1970, sempre me perguntava sobre a ou as matérias que pudessem desempenhar, numa nova escola adequada aos tempos atuais, papel equivalente àquele desempenhado pelo latim e pelo grego na velha escola e, assim, uma ideia começou a tomar forma em meu espírito. Essa ideia é a de que a História seria exatamente essa matéria que ocuparia o lugar central no novo princípio educativo da escola do nosso tempo: uma escola unitária porque guiada pelo mesmo princípio – o da radical historicidade do homem – e organizada em torno do mesmo conteúdo – a própria história dos homens, identificado como o caminho comum para formar indivíduos plenamente desenvolvidos. Com efeito, que outra forma poderíamos encontrar de “produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2005, p. 13), senão fazendo-os mergulhar na própria história e, aplicando o critério do “clássico”, permitindo-lhes vivenciar os momentos mais significativos dessa verdadeira aventura temporal humana?

Além desse eixo central, também me baseei na concepção gramsciana da escola unitária para propor a organização do currículo e do ensino em seu conjunto abrangendo, pois, a educação básica e educação superior, tomando como referência o princípio educativo do trabalho tal como enunciado por Gramsci. Para identificar os conteúdos básicos que devem compor os currículos de toda a educação básica, desde a educação infantil até o ensino médio, tomo como referência o conceito do trabalho como princípio educativo.

De modo geral, podemos considerar que esse conceito compreende três significados: num primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Assim entendido, aos modos de produção correspondem modos distintos de educar com uma correspondente forma dominante de educação. Em um segundo sentido, o trabalho é princípio

educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher, em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Finalmente, o trabalho é princípio educativo, num terceiro sentido, na medida em que determina a educação como modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico.

Para a definição da base curricular relativa à educação infantil devemos tomar o aporte da Psicologia Histórico-Cultural que indica como referência para a identificação do conteúdo e forma do desenvolvimento do ensino a atividade-guia própria de cada período da vida dos indivíduos. Partindo da vida intrauterina com a transição pós-natal nós temos, no primeiro ano de vida, a atividade emocional direta com o adulto como atividade-guia. Nesse momento, o conteúdo da educação envolve a compreensão das características próprias da vida uterina e pós-natal, em que a estabilidade da formação do bebê é diretamente dependente da comunicação emocional direta com o adulto (mãe-pai, cuidador...). Evidencia-se, assim, a natureza tipicamente social do bebê e a determinação de seu desenvolvimento pelas condições educacionais em que o referido desenvolvimento ocorre.

Na etapa seguinte, correspondente ao segundo e terceiro anos de vida, a atividade-guia é a atividade objetual manipulatória. Nessa fase já se trata de organizar intencionalmente os conteúdos, meios e procedimentos, guiados pela atividade objetual manipulatória para assegurar um processo de ensino que viabilize a aprendizagem da criança nos seus primeiros anos de vida.

Passa-se, em seguida, à idade pré-escolar (4º e 5º anos) na qual a atividade-guia é a brincadeira de papeis sociais. Aqui já se trata de organizar o ensino de maneira a possibilitar à criança a apropriação do acervo cultural da humanidade superando-se as concepções naturalizantes do ato de brincar. Dá-se, assim, a transição da educação infantil para o ensino fundamental. Neste a atividade-guia é a atividade de estudo.

Tomando como referência as reflexões de Gramsci sobre o trabalho como princípio educativo da escola unitária, esbocei, em trabalho anterior (SAVIANI, 2014, p. 66-74), a conformação do sistema de ensino tendo em vista as condições da sociedade brasileira atual. Levando em conta que o entendimento gramsciano da escola unitária corresponde à fase que hoje, no Brasil, é definida como a educação básica, especificamente nos níveis fundamental e médio, retomo, agora, com eventuais ajustes, o referido esboço.

Considerando o primeiro sentido do trabalho como princípio educativo, vemos que o modo como está organizada a sociedade atual é a referência para a

organização do ensino fundamental. O nível de desenvolvimento atingido pela sociedade contemporânea coloca a exigência de um acervo mínimo de conhecimentos sistemáticos sem o que não se pode ser cidadão, isto é, não se pode participar ativamente da vida da sociedade. O acervo em referência inclui a linguagem escrita e a matemática, já incorporadas na vida da sociedade atual; as ciências da natureza, cujos elementos básicos relativos ao conhecimento das leis que regem a natureza são necessários para se compreender as transformações operadas pela ação do homem sobre o meio ambiente; e as ciências da sociedade, pelas quais se pode compreender as relações entre os homens, as formas como eles se organizam, as instituições que criam e as regras de convivência que estabelecem, com a consequente definição de direitos e deveres. O último componente (ciências da sociedade) corresponde, na atual estrutura, aos conteúdos de história e geografia.

Eis aí como se configura o currículo da escola elementar, complementado pela Educação Artística e Educação Física. A primeira, em continuidade com as atividades já desenvolvidas na educação infantil, permite às crianças não apenas a objetivação de sua expressão criativa, mas sua iniciação e familiarização com as produções artísticas mais desenvolvidas da humanidade. A segunda permitirá às crianças progressivamente assumirem plenamente sua corporeidade adquirindo controle do próprio corpo tanto em relação ao desenvolvimento pleno dos movimentos corporais como, em sentido inverso, desenvolvendo a capacidade de contenção do movimento físico exigida pela disciplina necessária à realização do trabalho intelectual.

A base em que se assenta a estrutura do ensino fundamental é o princípio educativo do trabalho. O estudo das ciências naturais, assinala Gramsci, visa introduzir as crianças na “*societas rerum*” e pelas ciências sociais elas são introduzidas na “*societas hominum*”:

O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola elementar, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho. O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural sobre o fundamento do trabalho, da atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo [GRAMSCI, 1968, p. 130; 1975, p. 1541].

Uma vez que o princípio do trabalho é imanente à escola elementar, isto significa que no ensino fundamental a relação entre trabalho e educação é implícita e indireta, ou seja, o trabalho orienta e determina o caráter do currículo

escolar em função da incorporação dessas exigências na vida da sociedade. A escola elementar não precisa, então, fazer referência direta ao processo de trabalho. Aprender a ler, escrever e contar e dominar os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais constituem pré-requisitos para compreender o mundo em que se vive, inclusive para entender a própria incorporação pelo trabalho dos conhecimentos científicos no âmbito da vida e da sociedade.

Se no ensino fundamental a relação é implícita e indireta, no ensino médio a relação entre educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática, deverá ser tratada de maneira explícita e direta. Intervém aqui, pois, o segundo sentido do conceito de trabalho como princípio educativo. O papel fundamental da escola de nível médio será, então, o de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho. Assim, no ensino médio já não basta dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento que resultam e ao mesmo tempo contribuem para o processo de trabalho na sociedade. Trata-se, agora, de explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção.

Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo. Um exemplo de como a atividade prática, manual, pode contribuir para explicitar a relação entre ciência e produção é a transformação da madeira e do metal pelo trabalho humano (PISTRAK, 1981, p. 55-56). O trabalho com a madeira e o metal tem imenso valor educativo, pois envolve não apenas a produção da maioria dos objetos que compõem o processo produtivo moderno, mas também a produção de instrumentos com os quais esses objetos são produzidos. No trabalho prático com madeira e metal, aplicando os fundamentos de diversificadas técnicas de produção, pode-se compreender como a ciência é aplicada ao processo produtivo; pode-se perceber como as leis da física e da química operam para vencer a resistência dos materiais e gerar novos produtos. Faz-se, assim, a articulação da prática com o conhecimento teórico.

O ensino médio envolverá, pois, o recurso às oficinas nas quais os alunos manipulam os processos práticos básicos da produção; mas não se trata de reproduzir na escola a especialização que ocorre no processo produtivo. O horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não se trata da formação de técnicos especializados, mas de politécnicos. Politécnica significa,

aqui, especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna.

Nessa perspectiva, a educação de nível médio tratará de se concentrar nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes. Esta é uma concepção radicalmente diferente da que propõe um ensino médio profissionalizante, caso em que a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade, sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo. A concepção politécnica implica a progressiva generalização do ensino médio como formação necessária para todos, independentemente do tipo de ocupação que cada um venha a exercer na sociedade. Sobre a base da relação explícita entre trabalho e educação se desenvolve, portanto, uma escola média de formação geral.

Nesse sentido, trata-se de uma escola de tipo “desinteressado”, como propugnava Gramsci (1968, p. 123-125; 1975, p. 486-487). É assim que ele entendia a escola ativa e não na forma como essa expressão aparecia no movimento da Escola Nova, isto é, a escola única diferenciada preconizada pela burguesia. Para ele, o coroamento dessa escola ativa era a escola criativa, entendida como o momento em que os educandos atingiam a autonomia. Realizava-se, dessa forma, o sentido gramsciano da escola, mediante a qual os educandos passariam da anomia à autonomia pela mediação da heteronomia. Completa-se, assim, a organização curricular da educação básica que, desde a educação infantil até o ensino médio, tem o caráter de uma educação geral comum e universal destinada, portanto, a toda a população.

Da escola média passar-se-á à educação superior, na qual, além do ensino superior destinado a formar profissionais de nível universitário (a imensa gama de profissionais liberais e de cientistas e tecnólogos de diferentes matizes), formula-se a exigência da organização da cultura superior com o objetivo de possibilitar a toda a população a difusão e discussão dos grandes problemas que afetam o homem contemporâneo. Aqui, também, tomo como referência Gramsci (1968, p. 125-127) ao considerar que se deve evitar que os trabalhadores caiam na passividade intelectual, evitando-se ao mesmo tempo que os universitários caiam no academicismo. Gramsci entendia que tal função deveria ser desempenhada exatamente pelas Academias que, para tanto, deveriam ser reorganizadas e totalmente revitalizadas, deixando de ser os “cemitérios da cultura” a que estão reduzidas atualmente.

Como se vê, nessa elaboração curricular, incorporei à proposta gramsciana

de escola unitária a concepção de politécnica, tendo como matriz teórica as elaborações de Lênin e Krupskaya, contando, também, com a contribuição de Pistrak e Shulgin.

Embora alguns colegas considerem que a concepção de politécnica seja incompatível com a visão gramsciana, não compartilho dessa opinião. Ao contrário, vejo uma convergência entre a ideia de politécnica formulada no empenho da construção de uma nova educação no contexto da Revolução Soviética e a proposta gramsciana de escola unitária. Aliás, embora no vocabulário de Gramsci não apareça a palavra “politécnica”, a elaboração gramsciana da escola unitária, conforme mostra Manacorda (2008, passim), se fez tendo presente constantemente a experiência pedagógica soviética, que ele conheceu diretamente entre 1924 e 1926, quando viveu em Moscou.

Embora os críticos costumem recorrer a Manacorda para desqualificar a concepção de politécnica à vista de seus comentários filológicos, dando conta de que em Marx prevaleceria o conceito de “educação tecnológica” sobre o de “educação politécnica”, o próprio Manacorda testemunha “a fonte soviética declarada” pelo próprio Gramsci como tendo influenciado sua proposta de escola unitária.

Manacorda (2008, p.162-163) transcreve a passagem em que Gramsci se reporta a Lênin, esclarecendo que Gramsci se referia ao opúsculo de Lênin *Materiais para a revisão do programa do partido*, e registra que os aspectos mais propriamente escolares contidos nesse opúsculo são de autoria de Krupskaya, acrescentando que é o próprio Lênin que nos traz essa informação. E cita a seguinte passagem de Lênin indicando que no ponto “e” do programa há “o projeto, acompanhado de breves notas explicativas, das modificações que devem ser introduzidas nos parágrafos do programa referente à instrução pública. Esse projeto fora redigido, após a conferência, por N. K. Krupskaya” (LÊNIN apud MANACORDA, 2008, p. 163). E cita, ainda, o 14º parágrafo desse projeto de Krupskaya: “Instrução gratuita e obrigatória, geral e politécnica (que dê a conhecer, na teoria e na prática, todos os principais ramos da produção) para todos os jovens dos dois sexos até os dezesseis anos; estreita ligação entre o ensino e o trabalho socialmente produtivo” (LÊNIN apud MANACORDA, 2008, p. 163). Não bastasse a clareza desse testemunho, Manacorda vai além, observando:

Ora, é muito importante que nos chegue finalmente de Gramsci a indicação explícita e direta do modelo existente de escola unitária, a “escola única do trabalho”, que ele tem presente de forma constante em suas reflexões. Do contrário, teríamos que nos contentar em supô-la, embora não pudéssemos deixar de fazê-lo [MANACORDA, 2008, p. 164].

E arremata:

Agora, é ele próprio [Gramsci] que nos diz ter bem presente não apenas aquela escola, mas o exato documento político do partido bolchevista no qual ela fora delineada por Krupskaja e por Lênin e até mesmo a nota explicativa ao parágrafo em que se trata do tema que lhe é tão caro. Portanto, esse caderno, do qual nos vêm as páginas mais orgânicas que Gramsci escreveu sobre a escola, propicia-nos também, justamente no momento em que nos preparamos para lê-lo, esse testemunho explícito, que será uma chave preciosa para sua interpretação [p. 164].

Aí está. Como diriam os escolásticos, “*conclusio patet*”: a conclusão é evidente. Ou, como dizia um professor de filosofia no Seminário Maior, ministrando o curso em latim: “*clarior quam lux solis*” – mais claro do que a luz do sol.

Enfim, espero ter transmitido uma ideia mais ou menos clara, ainda que incompleta, dos pressupostos ou da influência ou, mais precisamente, da presença de Gramsci na elaboração da pedagogia histórico-crítica que, diga-se de passagem, está em curso na forma de uma construção coletiva da qual participa um número cada vez maior de pesquisadores. Não podendo nomeá-los aqui quero, ao menos, registrar a importância da contribuição permanente e contínua do Grupo de Pesquisa “Estudos Marxistas em Educação”, liderado pelo professor Newton Duarte e pela professora Lígia Márcia Martins, com a participação, também, de Ana Carolina Galvão Marsiglia, que vêm incansavelmente formando novos e qualificados quadros em nível de mestrado e doutorado e contribuindo teórica e praticamente por meio de publicações, participação em eventos e assessorando na reorganização curricular de diversas redes públicas de ensino.

REFERÊNCIAS

- DANGEVILLE, R. (org.). *Marx e Engels, Critique de l'éducation et de l'enseignement*. Paris: Maspéro, 1976.
- DOMMANGET, M. *Los grandes socialistas y la educación: de Platón a Lenin*. Madrid: Fragua, 1972.
- GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- GRAMSCI, A. *Quaderni del carcere* (edizione critica dell'Istituto Gramsci a cura de Valentino Gerratana). Torino: Einaudi, 1975. 4v.
- GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- MANACORDA, M. A. *Il marxismo e l'educazione*. Roma: Armand, 1964.
- MANACORDA, M. A. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1991.

- MANACORDA, M. A. *O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo*. 2. ed. Campinas: Alínea, 2008.
- MARX, K. *Contribuição para a crítica da economia política*. 2. ed. Lisboa: Estampa, 1973.
- MARX, K. *O Capital*. São Paulo: Ciências Humanas, 1978.
- PISTRAK, M. M. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- SAVIANI, D. *Política e educação no Brasil: o papel do Congresso nacional na legislação do ensino*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 9. ed. rev. e aum. Campinas: Autores Associados, 2005.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 39. ed. Campinas: Autores Associados, 2007a.
- SAVIANI, D. Esboço de formulação de uma ideologia educacional para o Brasil. In: VIDAL, Diana G. *Dermeval Saviani: pesquisador, professor e educador*. Belo Horizonte: Autêntica; Campinas: Autores Associados, 2011.
- SAVIANI, D. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.
- SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2013a.
- SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013b.
- SAVIANI, D. *Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 2014a.
- SUCHODOLSKI, B. *Teoría marxista de la educación*. México: Grijalbo, 1966.
- VIGOTSKI, L. S. O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica. In: VIGOTSKI, L. S. *Teoria e método em psicologia*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 201-417.

1 Aula-conferência proferida em 30 de maio de 2017 na forma de videoconferência aberta, no âmbito da disciplina FE 194 – Seminário Avançado I – Gramsci e a educação, ministrada pelo professor René José Trentin Silveira no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP.

A CONTRIBUIÇÃO DA REVOLUÇÃO RUSSA PARA A EDUCAÇÃO E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA ATUALIDADE¹

Cumprimentando a todos os presentes quero agradecer o convite para retornar, depois de vários anos, ao estado de Rondônia, especificamente aqui em Porto Velho, sua capital. Se não me falha a memória, a última vez em que aqui estive foi na década de 1980 para assessorar o Grupo de Trabalho encarregado de realizar o Projeto “Diagnóstico do Setor Educacional nos Estados”, do INEP, cujo termo de referência foi elaborado por um grupo de quatro consultores, do qual participei. Já se vão, portanto, mais de 30 anos. Hoje, o tema do qual devo tratar, por indicação dos organizadores dessa jornada, versa sobre a contribuição da Revolução Russa para a educação, considerando a presença da pedagogia histórico-crítica na atualidade.

Em verdade, a temática central dessa jornada gira em torno da Revolução Russa tomando como foco a questão da educação, decisão motivada pelo centenário da referida revolução, comemorado em 2017. Como essa efeméride tem suscitado diversos eventos, essa já é a quarta vez em que sou solicitado a me manifestar sobre essa questão.

A primeira foi na Jornada do HISTEDBR realizada em Foz do Iguaçu no início do mês de maio; a segunda deu-se no Seminário sobre Pedagogia Socialista, organizado pelo MST na ENFF, no final do mesmo mês de maio; e a terceira ocorreu no segundo semestre com minha participação na disciplina “Educação e Revolução” no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP. Vou, então, abordar o tema me reportando ou retomando eventualmente algum aspecto tratado nesses eventos. Começarei, então, por uma rápida caracterização do significado de “revolução” e pela menção à consolidação da Revolução Burguesa para indicar a emergência da Revolução Russa e tratar, na sequência,

de sua contribuição para a educação, terminando com uma referência à atualidade da pedagogia histórico-crítica diante dos desafios da atual reviravolta política no Brasil.

1. SIGNIFICADO DE REVOLUÇÃO, REVOLUÇÃO BURGUESA E EMERGÊNCIA DA REVOLUÇÃO RUSSA

Na Jornada de Foz do Iguaçu comecei por caracterizar o significado do verbete “revolução”. Observei, então, que em alguns casos esse vocábulo é utilizado para indicar um fenômeno novo de grande relevância como em “Revolução Industrial”, “Revolução Tecnológica”, “Revolução Microeletrônica”. Em outros, para supervalorizar algo ou se vangloriar de um feito, como na Exposição de Motivos de nossa primeira LDB quando o então ministro da Educação Clemente Mariani encaminhou o projeto ao presidente da República afirmando que o referido projeto era “menos uma reforma do que uma revolução”. Vê-se, assim, que o termo “Revolução” tem sempre uma conotação positiva ao passo que “Reação” é acompanhada de conotação política negativa, como registra o Dicionário Houaiss (2001, p. 2.390): “filosofia conservadora ou contrária à evolução política e social do ser humano”. Também, por metonímia: “força política ultraconservadora, contrária a ideias político-sociais revolucionárias”. Ou ainda, por metáfora: “qualquer manifestação de autoridade tendendo à tirania e à opressão; despotismo”. Por isso os golpes da direita, de caráter reacionário, normalmente sentem a necessidade vicária de se proclamar como revolucionários. Assim, o golpe empresarial-militar deflagrado em 31 de março e consumado em 1º de abril de 1964 se autoproclamou “Revolução de 1964”.

Feita essa referência ao sentido corrente passei a tratar do significado etimológico da palavra “revolução”, mostrando que deriva do verbo “revolver”, que significa revirar, colocar o que estava embaixo para cima e vice-versa. Assim, quando se revolve a terra as camadas inferiores vêm para cima e as que estavam acima, sustentando-se sobre as de baixo, passam para o plano inferior. Essa analogia é interessante por três motivos: a) o ato de revolver, ou seja, a revolução, não acontece pela introdução de algo externo, trazido de fora, mas se dá internamente, vindo à tona o que estava submerso e submergindo o que

sobressaía; b) o ato de revolver, a revolução, não ocorre espontaneamente; ao contrário, exige a ação de agentes que intervêm no processo provocando a reviravolta; c) a revolução não é uma simples mudança, uma transformação de aspectos acidentais ou conjunturais que não afetam a estrutura do fenômeno objeto da modificação. A revolução é sempre transformação em sentido estrito, isto é, o ato de mudar a própria essência do objeto sobre o qual incide o referido ato. Trata-se, pois, de uma mudança radical, de caráter estrutural, que dá origem a uma nova forma. Em se tratando, portanto, de uma revolução social e política, trata-se de uma transformação que dá origem a uma nova forma de sociedade e de regime político.

Cabe concluir, portanto, que o conceito de revolução, em sentido estrito, está referido ao processo de transformação dos modos de produção da existência humana, conforme enunciou Marx (1973) na célebre passagem do prefácio à *Contribuição à crítica da economia política*, ao chamar a atenção para o fato de que, no desenvolvimento de determinado modo de produção, as relações sociais de produção que o definem impulsionam suas forças produtivas até um determinado nível, a partir do qual se transforma em freio, quando, então, se abre uma época de revolução social cujo desfecho será a instalação de um novo modo de produção com novas relações sociais de produção, no seio das quais as forças produtivas se libertam e voltam a ser impulsionadas pelas novas relações sociais.

O processo revolucionário vitorioso na Rússia em 1917 ocorreu num contexto histórico de crescente desenvolvimento das lutas dos trabalhadores num ascenso da mobilização das massas populares, uma vez consolidado, na primeira metade do século XIX, o modo de produção capitalista.

Com efeito, costuma-se situar como marcos da Revolução Burguesa a Revolução Inglesa ocorrida em meados do século XVII, a Revolução Americana, na segunda metade do século XVIII e a Revolução Francesa no final do século XVIII.

Conforme é destacado por Marx no prefácio à 2ª edição d'O *Capital*, ao final da primeira metade do século XIX, a burguesia havia conquistado o poder político na França e na Inglaterra, o que conduziu a luta de classes a “formas mais definidas e ameaçadoras” (MARX, 1968, p. 11), como se evidenciou no protagonismo do proletariado na Revolução de 1848 na França, que repercutiu também na Inglaterra. E foi também a partir de 1848 que a produção capitalista se desenvolveu rapidamente na Alemanha atingindo sua maturidade num momento em que, em virtude das lutas históricas na França e na Inglaterra, “o

proletariado alemão já possuía uma consciência de classe mais pronunciada que a burguesia alemã” (MARX, 1968, p. 12).

É nesse contexto e no calor das revoluções de 1848 que Marx e Engels afirmaram, na abertura do texto do *Manifesto do Partido Comunista*: “Um espectro ronda a Europa: o espectro do comunismo. Todas as potências da velha Europa se uniram em uma santa Campanha difamatória contra ele: o papa e o czar, Metternich e Guizot, radicais franceses e policiais alemães” (MARX & ENGELS, 1998, p. 7). E o encerram conclamando: “Proletários de todos os países, uni-vos!” (p. 41).

Em consonância com essa conclamação foi criada, em setembro de 1864, a Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT). De forma contraditória, a mobilização dos trabalhadores foi crescendo e organizando-se em partidos, conquistando cadeiras nos parlamentos e dividindo-se entre forças moderadas, partidárias de alianças com as facções burguesas dos vários países que, no quadro da consolidação da sociedade capitalista, conquistaram a hegemonia política; forças mais radicais de orientação anarcossindicalista que defendiam a plena autonomia dos trabalhadores negando o Estado e todo e qualquer domínio externo; e forças radicais que buscavam organizar e preparar o proletariado para a revolução contra a ordem burguesa. Essa mobilização se tornava mais intensa nas conjunturas em que se agudizavam as crises periódicas do capitalismo e quando as potências imperialistas levavam suas disputas para a confrontação bélica.

Foi esse o quadro que se patenteou durante a Primeira Grande Guerra quando a confluência entre fatores externos e internos tornou possível a conquista do poder pelos bolcheviques na Rússia. Tratou-se, pois, de uma Revolução num determinado país, a Rússia Czarista, mas que não deixou de se orientar pelo internacionalismo proletário.

Isso fica claro quando observamos que nos vários discursos proferidos por Lênin, após desembarcar na Estação finlandesa de São Petersburgo, ele terminava sempre com a proclamação: Viva a revolução social internacional. Ou, como destaca Edmund Wilson (1986, p. 440), após afirmar que “precisamos lutar pela revolução social, lutar até o fim, até a vitória completa do proletariado”. Lênin encerrou seu discurso conclamando: “Viva a revolução social mundial!”. Portanto, o entendimento de Lênin estava em consonância com as análises de Marx que não respaldavam a ideia da implantação do socialismo num só país. Em consequência, na visão de Lênin, a Revolução Russa seria o primeiro elo da Revolução Socialista Internacional sendo, pois, seguida pela tomada do poder

pelo proletariado nos principais países capitalistas, mas essa expectativa não se confirmou. Na Itália, o “biênio vermelho” nome dado às greves e rebeliões de trabalhadores urbanos e rurais que aconteceram em várias províncias nos anos de 1919 e 1920 terminaram com o acesso ao poder pelo movimento fascista liderado por Mussolini em 1922. Na Alemanha, o levante operário que estava sendo preparado pelo Partido Comunista Alemão (KPD) para novembro de 1923 acabou sendo cancelado por sua direção, por não ter obtido a adesão do Partido Social-Democrata (SPD). E, também na Alemanha, o caos econômico e social do pós-guerra acabou favorecendo a ascensão do nazismo sob a chefia de Hitler.

No referido quadro internacional, os bolcheviques tiveram de enfrentar, na Rússia, além de uma guerra civil que se prolongou de 1918 até 1922, finda a qual foi criada a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), dificuldades inauditas como a invasão estrangeira e o espectro da fome agravado nos meios urbanos pelo colapso dos transportes, que impedia o acesso aos alimentos produzidos no campo. Após o fim da guerra civil e da intervenção estrangeira, diante do descontentamento com a forte centralização do poder, Lênin adotou medidas de flexibilização ao implantar a Nova Política Econômica. Com a saúde debilitada, pois sofreu três ataques de AVC (em 26 de maio e 16 de dezembro de 1922 e em 10 de março de 1923), Lênin teve de se afastar das atividades políticas após o segundo ataque, vindo a falecer em 21 de janeiro de 1924. Conforme Neil Harding (1988, p. 212) escreveu no verbete “Lênin” do *Dicionário do Pensamento Marxista*, reproduzindo carta de Lênin ao Congresso em dezembro de 1922, ele se sentia perturbado, considerando “que o aparelho de Estado reproduzia muitos dos piores abusos do Estado czarista, e estava ciente de que os comunistas eram administradores perdulários e incompetentes, que se distanciavam cada vez mais do povo”, sendo que “alguns deles, inclusive Stalin, haviam se tornado tão duros que deveriam ser privados de seus poderes”. Mas, como sabemos, Stalin não apenas não foi privado de seus poderes como tornou-se o principal dirigente da União Soviética até sua morte em 1953.

De qualquer modo, apesar das limitações, são inegáveis os méritos do regime instituído em consequência da Revolução que conduziu os bolcheviques ao poder, pois transformou um imenso país atrasado, com uma economia ainda semifeudal e 70% de sua população analfabeta, numa grande potência econômica, militar, científica e cultural, graças a um amplo e qualificado sistema educacional público, gratuito em todos os níveis e acessível, portanto, a toda a sua população. Com efeito, enquanto os Estados Unidos investiam 3% de seu PIB, a União Soviética investia mais de 10% do PIB em educação.

Em suma, a revolução soviética nos deixa um importante legado consubstanciado na experiência de organização da sociedade socialista com todas as dificuldades, desvios e vicissitudes, mas também com êxitos importantes. Efetivamente, a Revolução de outubro de 1917 foi pioneira ao conduzir ao poder num imenso império a classe trabalhadora quebrando a unidade burguesa no nosso planeta. Constitui-se, pois, independentemente do julgamento que se faça sobre ela, numa inegável virada histórica (MANACORDA, 1989, p. 313).

2. CONTRIBUIÇÃO DA REVOLUÇÃO RUSSA PARA A EDUCAÇÃO

Composta por 15 repúblicas e estendendo-se por 22.400.000 km² com quase 300 milhões de habitantes, a União Soviética, em contraste com a visão disseminada no Ocidente, afirmando tratar-se de um regime centralizado e unitário, impeditivo das culturas locais, caracterizou-se como um Estado multicultural que conseguiu assegurar “instrução em cerca de 180 línguas diferentes e retirando o seu conteúdo de várias culturas nacionais” (HANS, 1971, p. 389).

Além de conseguir, em cerca de dez anos, eliminar o analfabetismo, a Revolução assumiu com radicalidade as proclamações liberais jamais realizáveis na sociedade burguesa, conforme as seguintes considerações formuladas por Suchodolski:

Quando afirmamos que a educação socialista se opõe à concepção burguesa da vida, não pretendemos rechaçar as grandes e destacadas tradições que, em relação com um passado ainda mais remoto, deram luz na época do Renascimento e da Ilustração aos ideais essenciais da civilização contemporânea. Não pretendemos, nem de longe, rechaçar a fé na força própria do homem libertado das sanções religiosas e metafísicas, nem o grandioso programa de edificação de uma vida muito mais feliz na terra, nem a fé na razão conhecedora das leis da realidade e da técnica que permitem dominar as forças da natureza, nem a peculiar apoteose do trabalho e da cultura, nem tampouco os ideais de um progresso ilimitado de toda a humanidade.

Muito ao contrário: esses ideais são precisamente nossos ideais, que – é certo que sob uma formulação muito mais moderna – desejamos defender contra os que, valendo-se de seu atual pertencimento ao mundo capitalista, só assumem esses ideais de um modo puramente verbal e, ao anunciar suas palavras, as contradizem com o maior cinismo em sua atividade política e social [SUCHODOLSKI, 1976, p. 23].

Efetivamente, como destaca Manacorda (1989, p. 313), “o socialismo

assumiu criticamente todas as instâncias da burguesia progressista, censurando-a por não tê-las aplicado consequentemente”. Mas não apenas isso, pois lhe acrescentou uma nova concepção da relação educação-trabalho “que vai além do somatório de uma instrução tradicional mais uma capacidade profissional”, pois se propõe a formar um novo homem, o homem omnilateral. Pautando-se nas formulações de Lênin que, por sua vez, retomava as teses de Marx sobre a instrução, após a Revolução foi sendo reorganizada totalmente a educação a partir da criação do Commissariado do Povo para a Instrução, cuja presidência ficou a cargo de Lunatcharski, com o apoio de outros estudiosos da pedagogia entre os quais cabe destacar Krupskaja e Pistrak. Mas não é possível deixar de mencionar, também, Makarenko que, segundo Manacorda (1989, p. 316) elaborou uma pedagogia original voltada para exigentíssima “educação dos sentimentos” em contraste, mas apenas aparentemente, com os interesses das crianças tal como elas os entendiam. Vê-se, aqui, aquilo que considerei como a diferença entre os interesses da criança empírica e da criança concreta. Diferentemente da visão burguesa que tende a colocar a educação dos sentimentos em oposição à educação intelectual, Makarenko buscou desenvolver a “exigentíssima educação dos sentimentos” exatamente por meio da conexão entre instrução e trabalho produtivo, “do qual as crianças podem ver os frutos concretos e no qual são necessariamente levadas à colaboração com o coletivo de que são parte” (p. 316). Dedicou sua vida à educação de crianças órfãs que perderam seus pais predominantemente em razão da Primeira Guerra Mundial e da guerra civil decorrente de invasão estrangeira logo após o triunfo da Revolução. Entre 1920 e 1927, Makarenko dirigiu a Colônia Gorki que abrigava crianças e jovens órfãos retirados da marginalidade e até 1935 dirigiu a Comuna Dzerjinski, vindo a falecer em 1939 de ataque cardíaco.

Outra grande contribuição da Revolução Russa foi no campo da psicologia educacional com as investigações dos pesquisadores do grupo que ficou conhecido como a “Escola de Vigotski”, que permitiu superar o ponto mais avançado atingido no Ocidente, configurado pelas pesquisas de Piaget e de seus seguidores. Destaco, aqui, a obra lançada entre nós no ano passado e que este ano ganhou uma segunda edição que supera a contribuição de Piaget tanto em fundamentação teórica como em abrangência. Com efeito, enquanto a contribuição de Piaget se orienta pelo construtivismo fundamentado na visão kantiana e se limita à periodização do desenvolvimento psíquico na infância e adolescência, essa obra se fundamenta no materialismo histórico-dialético e contempla a periodização do desenvolvimento psíquico desde o período pré-

natal até a velhice, contendo, ainda, um capítulo tratando da periodização histórico-cultural do desenvolvimento na educação especial. Trata-se do livro *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*, organizado por Lígia Márcia Martins, Angelo Antonio Abrantes e Marilda Gonçalves Dias Facci, lançado pela Editora Autores Associados, de Campinas.

3. ATUALIDADE DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA DIANTE DOS DESAFIOS DA HORA PRESENTE

Na virada da década de 1980 para 1990, no calor dos acontecimentos que redundaram no colapso da União Soviética, escrevi que em lugar de acreditar que o socialismo morreu e que Marx fracassou, estando definitivamente ultrapassado, as evidências apontam em sentido contrário (SAVIANI, 1991, p. 103-104). O desmoronamento dos regimes do Leste europeu apenas realça a consistência da tese de Marx segundo a qual “nenhum modo de produção desaparece antes de ter esgotado todas as suas possibilidades” e que não é possível uma solução parcial, isto é, os problemas postos pelo capitalismo só são passíveis de solução em nível global. Portanto, o que se comprova com os acontecimentos na Rússia e no Leste europeu é que a tentativa de se implantar o socialismo “num só país” ou em apenas uma parte do mundo se revelou inviável. Fracassou, pois, o socialismo como solução parcial; mas não se pode dar como comprovada a inviabilidade do socialismo como solução global. Agora, após a queda dos regimes ditos comunistas, “o rei está nu”. Não há mais os problemas do socialismo, paralelamente, em contraponto aos problemas do capitalismo. Tendo tomado o mundo por palco, tendo se estendido por todo o planeta, o capitalismo esgotou suas possibilidades e mergulha, agora, numa profunda crise de caráter estrutural, em que as relações de produção baseadas na propriedade privada dos meios de produção e dos produtos do trabalho, de impulso, está se convertendo em freio que impede o avanço das forças produtivas. Eis a razão pela qual a produção capitalista hoje é uma produção destrutiva, pois só pode se manter pela reconstrução do que é destruído, já que isso pode ser feito sem abrir mão das relações privadas de produção, o que se evidencia pelos constantes desastres ambientais, acidentes de trânsito, conflitos bélicos, expansão da

criminalidade e da violência, cujos resultados destrutivos movimentam capitais para sua reconstrução, sem que as forças produtivas possam avançar para além do nível já atingido.

Estão aí os elementos que nos permitem considerar que está aberta, no dizer de Marx, uma época de revolução social. Estão postas, pois, as condições objetivas para o desencadeamento e o avanço da práxis revolucionária. Entretanto, para ser desencadeada com alguma chance de êxito, é preciso que sejam preenchidas também as condições subjetivas que dependem, em grande parte, do trabalho educativo. Eis aí o grande desafio a ser enfrentado.

Todos os problemas do mundo de hoje são problemas do capitalismo e precisam ser resolvidos, isto é, superados, o que implica a superação do próprio capitalismo como totalidade. A superação do capitalismo, a partir do desenvolvimento de suas contradições internas, é o que a prática histórica e a teoria dessa prática vêm explicitando por meio da categoria “socialismo”. Fora disto a alternativa que resta é a barbárie, cujos indícios se manifestam como contraponto contraditório e com força proporcional à necessidade cada vez mais ineludível de se viabilizar a superação do capitalismo com a consequente implantação do socialismo (SAVIANI, 1991, p. 103-104).

Eis o grande desafio que enfrentamos na atualidade. Diante da crise estrutural da atual forma de sociedade impõe-se sua transformação radical, o que é obra da práxis revolucionária que, entretanto, não se viabilizará sem o preenchimento das condições subjetivas. Para isso necessitamos de uma pedagogia que, compreendendo essa situação objetiva da forma mais ampla e profunda possível, sistematize os elementos que nos permitam atuar de forma consistente, coerente e eficaz na educação das novas gerações propiciando-lhes o domínio dos instrumentos teóricos e práticos que lhes permitam intervir intencionalmente nessa situação para a transformar na direção da construção de uma forma de sociedade superior de caráter socialista. E é com esse desígnio que surgiu a pedagogia histórico-crítica que, uma vez construída, vem sendo desenvolvida coletivamente. Sendo uma teoria pedagógica fundamentada no materialismo histórico-dialético, sua atualidade está em consonância com a já indicada atualidade do marxismo. Ao contrário do que se difundiu, o desmoronamento dos regimes do “socialismo real”, em lugar de significar a superação de Marx, constitui um indicador de sua atualidade. Com efeito, se o socialismo tivesse triunfado é que se poderia colocar a questão da superação do marxismo uma vez que toda a pesquisa de Marx girou em torno do surgimento, desenvolvimento, transformações e superação do capitalismo. Ele não estudou o

socialismo. O socialismo, contudo, não triunfou. O capitalismo continua sendo ainda a forma social predominante. Marx, portanto, continua sendo não apenas uma referência válida, mas a principal referência para compreendermos a situação atual, o que no campo da educação é sistematizado pela pedagogia histórico-crítica.

Consequentemente, o grande desafio da situação atual de crise global do capitalismo diz respeito à sua transformação radical construindo, pela práxis revolucionária, uma nova sociedade de base socialista. Na conjuntura atual da crise política brasileira nos defrontamos, porém, com um desafio preliminar expresso na necessidade de restabelecer a democracia formal destruída pelo golpe desfechado contra a Presidenta eleita, pois a deposição da presidenta sem que se configurasse crime de responsabilidade, única condição prevista pela Constituição para a aprovação do *impeachment*, resultou na quebra da institucionalidade democrática com a consequente escalada de arbítrio que vem assumindo proporções inimagináveis.

A atual conjuntura se constitui, pois, num momento grave que estamos vivendo, no qual a educação é desafiada duplamente: por um lado, cabe-lhe resistir, exercendo o direito de desobediência civil, às iniciativas de seu próprio abastardamento por parte de um governo que se instaurou por meio da quebra do Estado Democrático de Direito. Por outro lado, cumpre lutar para transformar a situação atual debelando a crise e assegurando às novas gerações uma formação sólida que lhes possibilite o pleno exercício da cidadania, tendo em vista não apenas a restauração da democracia formal, mas avançando para sua transformação em democracia real.

REFERÊNCIAS

HANS, N. *Educação comparada*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

HARDING, N. Verbete Lênin. In: BOTTOMORE, T. *Dicionário do Pensamento Marxista*. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

HOUAISS, A.; VILLAS, M. de S.; FRANCO, F. M. de M. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MANACORDA, M. A. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 1989.

MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARX, K. *O Capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MARX, K. *Contribuição para a crítica da economia política*. Lisboa: Estampa, 1973.

MARX, K.; ENGELS, F. *O Manifesto Comunista 150 anos depois*. Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1998.

SAVIANI, D. *Educação e questões da atualidade*. São Paulo: Livros do Tatu/Cortez, 1991.

SUCHODOLSKI, B. *Fundamentos de pedagogía socialista*. Barcelona: Laia, 1976.

WILSON, E. *Rumo à estação Finlândia*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

1 Conferência na Jornada do GT-HISTEDBR de Rondônia. Porto Velho, 12 de outubro de 2017.

A DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA EM TEMPOS DE SUICÍDIO DEMOCRÁTICO¹

Depois de três dias de intensos trabalhos durante os quais o tema central do congresso “Pedagogia histórico-crítica: em defesa da escola pública e democrática em tempos de projetos de ‘Escolas sem Partido’” foi desdobrado em temas específicos, tratados nas mesas de debates, nos minicursos e nas apresentações artísticas, com destaque para os filmes *A escola toma partido* e *A língua das mariposas*, chegamos ao momento no qual me foi atribuída a grande responsabilidade de proferir a conferência de encerramento que, obviamente, não poderia deixar de retomar o tema central do congresso.

A defesa da escola pública converteu-se num momentoso tema na atual conjuntura, sendo incontáveis as vezes em que fui chamado a me manifestar a respeito. Recentemente fui convidado a participar de três eventos de grande porte tendo como tema central a defesa da escola pública. Em 1º de novembro passado participei da mesa de encerramento do Congresso Internacional comemorativo dos 45 anos da Faculdade de Educação da UNICAMP, cujo tema central foi “Escola pública no Brasil: momentos difíceis, mas não impossíveis”. Hoje estou aqui para esta conferência de encerramento do III Congresso da Pedagogia Histórico-Crítica, que também elegeu como tema central a defesa da escola pública, e depois de amanhã, dia 15 de julho, estarei proferindo a conferência de abertura da 13ª Reunião Regional Sudeste da ANPED, cujo tema central foi assim enunciado: “Em defesa da educação pública, laica, gratuita: políticas e resistências”.

Provocativamente introduzi pequena alteração no tema da conferência em relação ao tema central do congresso nomeando-a nos seguintes termos: A defesa da escola pública na perspectiva histórico-crítica em tempos de suicídio

democrático. Para tratar desse tema vou situar a questão da escola pública a partir das principais concepções teórico-políticas, a saber, o liberalismo clássico, o liberalismo renovado, o neoliberalismo e o socialismo, tratados em articulação com o retrato em branco e preto da escola pública em sua manifestação empírica na sociedade capitalista. Obviamente, toda a análise será feita na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, mas espero indicar, também, à guisa de conclusão, como a PHC se situa no quadro que vou apresentar. Começemos, então.

1. LIBERALISMO CLÁSSICO E EDUCAÇÃO PÚBLICA

O entendimento segundo o qual a defesa do ensino público, gratuito, universal, laico e obrigatório é uma bandeira tipicamente liberal já se converteu em senso comum. À medida que o desenvolvimento econômico se transmutava da produção para a subsistência para a produção para as trocas, deslocando-se do campo para a cidade e da agricultura para a indústria, o feudalismo era suplantado pelo capitalismo dando origem ao fenômeno conhecido como “ascensão da burguesia”.

Nesse processo, ao mesmo tempo em que a burguesia ia se firmando economicamente também dava início ao desenvolvimento de sua ideologia, começando com o humanismo renascentista, ainda marcado por ambiguidades, dado que nesse momento a incipiente burguesia buscava conquistar espaços no âmbito da própria ordem feudal; mas a formação da ideologia burguesa prosseguiu com a Reforma Protestante, cuja doutrina do livre-exame intentava libertar o crente da tutela de uma autoridade externa, criando uma espécie de “religião laica”, e atingiu o ponto culminante com o Iluminismo, caracterizado pela ilimitada confiança na razão que se liberta de toda constrição externa imanente ou transcendente, terrena ou divina. Aqui o liberalismo, como ideologia por excelência da burguesia, assume a sua forma plena, permitindo fundar, sobre a base do indivíduo autônomo, isto é, livre porque proprietário, a organização social, justificando-a racionalmente.

Isso pode ser conferido nos teóricos do liberalismo como Locke que, em 1690, no *Segundo Tratado sobre o Governo* (LOCKE, 1978, p. 67-82), via na defesa da propriedade a origem da sociedade civil ou política. Rousseau, em 1762, no *Contrato Social*, considerava a ordem social como decorrente de uma convenção, isto é, de um contrato celebrado livremente entre os seus membros com o

seguinte resultado: “o que o homem perde pelo contrato social é a sua liberdade natural e um direito ilimitado a tudo o que o tenta e que pode atingir; o que ele ganha é a liberdade civil e a propriedade de tudo o que possui” (ROUSSEAU, 1976, p. 115). As relações sociais se fundam, pois, na troca que, obviamente, supõem a propriedade, já que só podem entrar em relação de troca indivíduos que possuem coisas distintas entre si e, por isso, suscetíveis de serem trocadas. Portanto, as categorias chaves do liberalismo são a propriedade, a igualdade e a liberdade, nessa ordem. E não como se difundiu em decorrência da Revolução Francesa, liberdade, igualdade e fraternidade. De fato, na visão liberal, a sociedade é entendida como composta de indivíduos igualmente proprietários que dispõem livremente de seus bens.

O contrato social decorre, pois, da vontade livre de proprietários abstratos, já que não está em causa o tipo de propriedade, isto é, se possuem isto ou aquilo, os meios de produção ou a força de trabalho. São indivíduos abstratos, quer dizer, proprietários em geral cujas vontades particulares se reconhecem numa Vontade Geral materializada no Estado, cujos representantes exercem, por delegação dos representados, a tarefa de interpretar no âmbito da Vontade Geral as vontades particulares que estão na sua origem.

Trata-se, pois, de um processo que supõe indivíduos livres tomando decisões autônomas, guiados, portanto, apenas pela sua própria razão, independentemente de qualquer autoridade externa. Daí a necessidade não apenas das luzes, mas de que elas se difundam de modo que as decisões a serem tomadas sejam sempre as mais acertadas. Eis como a escola e mais precisamente a escola pública se põe como um elemento inerente à própria teoria política liberal.

Estão aí, em síntese, os fundamentos ideológicos da concepção liberal de escola pública, os quais repousam, como já se indicou de passagem, nos fundamentos econômicos da sociedade burguesa. Mas há, além disso, razões propriamente econômicas que fundam essa visão de escola pública.

Como se sabe, o capital é dinheiro (equivalente geral das mercadorias) que valoriza a si mesmo mediante a incorporação do valor excedente oriundo do trabalho. Isso porque a força do trabalho, uma vez posta em movimento, é capaz de gerar mais do que ela vale. Assim, quando um capitalista contrata um trabalhador ele está comprando a sua força de trabalho, a qual é trocada por um salário que corresponde ao seu valor, isto é, com esse salário o trabalhador irá adquirir tudo o que é necessário para se manter e se reproduzir; mas, como já foi dito, a força de trabalho é capaz de produzir mais do que ela vale.

Consequentemente, uma parte do que ela produz corresponde ao salário, que é a remuneração da força de trabalho. A parte que excede esse valor, por isso mesmo chamada de valor excedente ou mais-valia, é que torna possível a remuneração do capital, isto é, o lucro. Esta é a parte que se incorpora ao capital permitindo a sua ampliação. Como, a rigor, só se pode falar em capital quando se trata de dinheiro (investimento) que incorpora valor excedente do trabalho pode-se concluir que o lucro é inerente ao capital (MARX, 1968, p. 165-195).

Nessas condições, para que a educação fosse considerada de interesse da iniciativa privada, ela teria que se caracterizar como uma atividade diretamente lucrativa. Não foi esse, porém, o entendimento que teve a própria burguesia, o que se evidencia pelo fato de que não foi para essa área que se voltaram os investimentos capitalistas. O próprio Adam Smith considerava que, de um modo geral, as atividades não materiais, entre as quais se situa a educação, são improdutivas, o que quer dizer que o trabalho aí implicado “morre no próprio instante de sua produção” (SMITH, 1996, volume II, capítulo III, p. 334); não geram, pois, valor excedente, logo, não possibilitam a apropriação de lucro.

Nesse contexto, compreende-se por que mesmo um campeão da livre iniciativa como Adam Smith tenha considerado a educação como função pública a cargo do Estado, o que se evidencia especialmente no capítulo I do livro V de *A Riqueza das Nações*. Aí afirma ele:

Embora, porém, as pessoas comuns não possam, em uma sociedade civilizada, ser tão bem instruídas como as pessoas de alguma posição e fortuna, podem aprender as matérias mais essenciais da educação — ler, escrever e calcular — em idade tão jovem, que a maior parte, mesmo daqueles que precisam ser formados para as ocupações mais humildes, têm tempo para aprendê-las antes de empregar-se em tais ocupações. Com gastos muito pequenos, o Estado pode facilitar, encorajar e até mesmo impor a quase toda a população a necessidade de aprender os pontos mais essenciais da educação [SMITH, 1996, p. 246].

Portanto, do ponto de vista liberal, a educação pública a cargo do Estado é a regra. A iniciativa privada em matéria de ensino constitui exceção. Com efeito, o investimento privado em educação só é viável no que respeita à instrução da camada superior da população que, pela posição economicamente privilegiada que ocupa na sociedade, dispõe de renda suficiente para arcar com os custos da própria educação. Quando se trata da educação destinada a toda a população, o empreendimento capitalista se inviabiliza, demandando a interveniência do poder público. Tal situação é reconhecida pelos próprios privatistas, que invocam a responsabilidade do Estado em matéria de educação para justificar os subsídios públicos às escolas privadas, reivindicando, portanto, que o Estado

arque com os custos do ensino remunerando, assim, os investimentos privados de modo a preservar sua margem de lucro.

Em suma, por razões econômicas, sociais, políticas e ideológicas, a tese básica do liberalismo em matéria de ensino afirma o primado da instrução pública e, em consequência, o dever indeclinável do Estado de organizar, manter e mesmo de impor a educação a toda a população.

2. A ESCOLA PÚBLICA UNIVERSAL, GRATUITA, OBRIGATÓRIA, LAICA E DEMOCRÁTICA

Com o triunfo da burguesia, cujo evento emblemático foi a Revolução Francesa ocorrida no final do século XVIII, levanta-se a bandeira da escola pública universal, gratuita, laica e obrigatória, cuja instalação foi se dando a partir do século XIX na forma dos sistemas nacionais de ensino.

Nesse novo contexto, a educação assume uma função explicitamente política. A escola passa a ser entendida como um instrumento para transformar os súditos em cidadãos, portanto, um instrumento de participação política, a via efetiva para se implantar a democracia. Tratava-se de uma proposta que representava os anseios não apenas da classe dominante, mas também da classe dominada. Eis aí o caráter hegemônico da burguesia: seus interesses são expressos de modo a abarcar também os interesses das demais classes; a ideologia liberal se torna consenso. Isso, porém, não ocorre de forma tranquila, linear, mas de maneira contraditória, conflituosa.

Com efeito, se a participação política das massas configura um interesse comum a ambas as classes, ao se efetivar acaba por colocá-las em confronto de vez que os interesses específicos de uma e outra são inconciliáveis em última instância. A expectativa dos representantes da classe dominante era que o povo, uma vez alfabetizado, fosse apoiar seus programas de governo. Isto, porém, não se deu. Depois da euforia iluminista em torno do lema da *escola redentora da humanidade* difunde-se nas primeiras décadas do século XX “a convicção de que apesar da alfabetização universal não resulta tão simples implantar, de verdade, as formas democráticas de governo” (ZANOTTI, 1972, p. 44). Daí a seguinte percepção:

nem sempre “um povo ilustrado escolhia bem os seus governantes” e que se davam casos de povos

instruídos, alfabetizados, que, apesar de tudo, seguiam a demagogos, aceitavam tiranos e caudilhos, e deixavam de lado os melhores programas de governo, que se lhes ofereciam em cartilhas bem impressas [ZANOTTI, 1972, p. 44].

Obviamente, os tais “programas de governo” eram “os melhores” do ponto de vista dos interesses dominantes. As camadas dominadas não se identificavam com os referidos programas. Já que, pela sua posição subalterna não constavam representantes de sua classe como candidatos aos cargos políticos, elas buscavam, entre as alternativas propiciadas pelas várias frações da classe dominante em luta pela hegemonia, aquela que acenasse com algum espaço que permitisse a manifestação de seus interesses. O povo, portanto, tendia a eleger para governantes aqueles que não eram considerados os melhores candidatos do ponto de vista da classe dominante. Daí a conclusão: “Algo, em síntese, não havia funcionado bem. Algo não havia saído como se esperava. Algo tinha sido mal feito, talvez” (ZANOTTI, 1972, p. 44).

Nessas condições, a sociedade moderna, de base capitalista, ao mesmo tempo em que espera e exige da escola a formação para a democracia, inviabiliza essa tarefa impedindo a escola de realizá-la, dadas as novas formas que a luta de classes vai assumindo, o que obriga o próprio liberalismo a se renovar. Como se deu essa renovação? Quais as suas características? Tentemos responder sinteticamente a essas questões.

3. LIBERALISMO RENOVADO E EDUCAÇÃO PÚBLICA

A crítica radical dos socialistas à economia capitalista, à organização social e ao Estado burguês acompanhada da prática política do movimento operário pôs a nu o choque brutal entre o indivíduo abstratamente considerado do liberalismo e os homens reais; entre o Estado de direito e o Estado de fato; entre a liberdade e igualdade genéricas e a opressão e desigualdade concretas inerentes ao funcionamento da sociedade capitalista.

Tendo triunfado sobre o Antigo Regime, a burguesia vê sua vitória ameaçada pela força do movimento operário. O triunfo tinha sido apenas parcial, pois a Revolução Burguesa, realizada com o concurso das forças proletárias, corria o risco de ser aprofundada e transformada numa Revolução Socialista. Esse processo de lutas se desenrola por cerca de um século, tendo como desenlace a queda da Comuna de Paris em 1871, quando, como afirma Gramsci, o novo (a

Burguesia) triunfa ao mesmo tempo sobre o velho (o Antigo Regime) e o novíssimo (o Proletariado) (GRAMSCI, 1976, p. 47).

O período que então se inaugura implicou uma progressiva reformulação dos conceitos centrais do liberalismo clássico. Por um lado, o ingresso da economia capitalista na fase monopolista tendeu a colocar o Estado sob o controle dos grandes monopólios, o que induziu à necessidade de se admitir em algum grau a ingerência do Estado nos mecanismos de regulação do mercado. Por outro lado, do ponto de vista político, a experiência acumulada na resistência às lutas operárias conduziu a burguesia a incorporar determinadas reivindicações de teor socialista, assim como o próprio proletariado na ordem social burguesa. Essa tendência se expressou claramente na obra *A Divisão do Trabalho Social* (DURKHEIM, 1977, p. 71), publicada por Durkheim em 1893, na qual ele situa na divisão do trabalho a origem do sentimento de solidariedade social. A expressão política mais conspícua desse contexto foi a crescente hegemonização da social-democracia, oriunda do movimento socialista, pela burguesia. Esse processo determinou a reformulação, no período entre guerras do século XX, da concepção liberal vinculada, obviamente, ao reconhecimento de mudanças na própria ordem econômica.

O principal teórico que se dedicou a explicitar, no âmbito da economia política, essa concepção foi Keynes. No início da década de 1930, sob o impacto da crise geral da economia capitalista que eclodira em 1929, Keynes se dedicou a elaborar a concepção que atribui importância central ao Estado no planejamento racional das atividades econômicas. A questão principal para ele era combinar a regulação da economia pelo Estado com o funcionamento da economia de mercado. O resultado mais sistemático de seus esforços aparece em 1936 com a publicação de *Teoria Geral do Emprego, Juros e Dinheiro*. A pretensão de Keynes foi “reformular o capitalismo antes que ele mesmo se destruísse totalmente” (SCHWARTZ, 1984, p. 53). Mediante a adoção de adequadas políticas governamentais, acreditava ser possível conter as crises cíclicas do capitalismo mantendo o pleno emprego e taxas de crescimento contínuas, por longos períodos. Defendia, assim, o incremento dos gastos públicos como forma de estímulo ao investimento e consumo produtivos, inclusive através de déficits orçamentários. Keynes rompeu com a visão estritamente utilitária da sociedade e da economia. Afirmou ele:

Acabamos nos convencendo de que é positivamente mau para o Estado gastar um tostão em objetivos não econômicos. Mesmo a educação e a saúde pública somente entram em consideração econômica no caso de “compensarem”. Ainda aplicamos uma terrível perversão da aritmética empresarial a fim de

resolver a questão de se vale mais jogar leite pelos esgotos ou distribuí-los às crianças nas escolas. Apenas uma forma de gasto não calculado sobrevive da época heroica – a guerra [KEYNES apud SCHWARTZ, 1984, p. 74].

Suas ideias estavam em consonância com os programas da social-democracia. Estabelecia-se um compromisso entre o empresariado, os sindicatos de trabalhadores e o Estado para promover políticas públicas com vistas à construção do “Estado do Bem-Estar”. Tal reordenamento buscou responder à nova situação histórica que já não podia ser justificada nos quadros no liberalismo clássico. A nova realidade de uma economia de mercado em que o Estado dela participa diretamente desempenhando funções econômicas essenciais tem um nome: neocapitalismo. Além disso, ideologia que a justifica recebeu, no período da década de 1930, a denominação adequada de neoliberalismo². Depois da Segunda Guerra Mundial, essa passou a ser a concepção dominante não apenas nos Estados Unidos, mas também nos principais países da Europa e no Japão, beneficiando-se em sua difusão e aplicação prática dos organismos internacionais, em particular a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

4. IMPACTO POSITIVO DO LIBERALISMO KEYNESIANO NA DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA DEMOCRÁTICA

Do ponto de vista educacional, as exigências de planificação colocadas para a economia foram traduzidas na forma do imperativo de planificação dos sistemas de ensino e dos processos pedagógicos. A atmosfera desse novo liberalismo possibilitou o aumento dos gastos públicos com a educação. Os dispêndios com educação passaram a ser desejáveis não apenas por razões sociais ou culturais, mas por motivos econômicos, garantindo retorno mais compensador do que outros tipos de investimento ligados à produção material. A educação passou a ser concebida como sendo dotada de um valor econômico próprio; um bem de produção (capital) e não apenas de consumo. Tal visão se disseminou especialmente após as pesquisas de Schultz que, fazendo intervir o fator educação, conseguiu fechar o esquema explicativo do crescimento da economia americana, que apresentava um resíduo inexplicável, pelos cálculos econômicos convencionais, de cerca de 17%. Relacionando níveis de renda e graus de

escolaridade, constatou que a renda aumentava em proporção aritmética para quem possuía escolaridade média em relação a quem só possuía escolaridade primária e em proporção geométrica quando se passava àqueles que possuíam escolaridade de grau superior. Esta seria a prova empírica do “valor econômico da educação” (SCHULTZ, 1962, 1973).

Em suma, embora essa argumentação pudesse encorajar investimentos privados em educação, de forma alguma ela implicaria o encolhimento do setor público. Ao contrário, do ponto de vista do novo liberalismo fazia todo o sentido manter e ampliar a educação pública pela via de um forte incremento dos recursos orçamentários alocados pelo Estado para os fins da manutenção e desenvolvimento do ensino, que preferencialmente passou a ser chamado de “formação de recursos humanos”.

5. NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO PÚBLICA

A chamada era de ouro do capitalismo que se desenvolveu a partir do final da Segunda Guerra Mundial com o “Estado do Bem-Estar” sob a égide do liberalismo keynesiano esgotou-se na década de 1970 com o fenômeno que ficou conhecido como “reconversão produtiva”.

A nova ordem socioeconômica e política então instaurada recebeu o nome de “neoliberalismo” e reflete os rumos tomados pela política mundial após a ascensão de Margaret Thatcher, na Inglaterra, que governou entre 1979 e 1990, de Ronald Reagan, nos Estados Unidos, cujo governo se estendeu de 1981 a 1989, e de Helmut Kohl³, que governou a Alemanha entre 1982 e 1998. Tais governos representavam a posição conservadora nos respectivos países e instauraram-se sob o signo do ultra liberalismo de Hayek e do monetarismo de Milton Friedman, cujo prestígio na década de 1970 pode ser aferido pela obtenção do prêmio Nobel de economia em 1974 e 1976, respectivamente.

Esse novo pensamento hegemônico convergia em torno de um denominador comum: “o ataque ao estado regulador e a defesa do retorno ao estado liberal idealizado pelos clássicos” (FIORI, 1998, p. 116). A reordenação empreendida implicou, no campo econômico, a elevação ao *status* de valor universal de políticas como o equilíbrio fiscal, a desregulação dos mercados, a abertura das economias nacionais e a privatização dos serviços públicos; no campo político, a crítica às democracias de massa (FIORI, 1998).

No caso da América Latina essa orientação dita neoliberal foi introduzida por meio do “Consenso de Washington”. Essa expressão decorreu da reunião promovida em 1989 por John Williamson em Washington, com o objetivo de discutir as reformas consideradas necessárias para a América Latina. Os resultados foram publicados em 1990. Williamson denominou de “Consenso de Washington” o conjunto das recomendações, porque gozavam de certa unanimidade, ou seja, as reformas sugeridas eram reclamadas pelos vários organismos internacionais e pelos intelectuais que atuavam nos diversos institutos de economia.

O consenso implicava, em primeiro lugar, um programa de rigoroso equilíbrio fiscal a ser conseguido por meio de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias tendo como vetor um corte profundo nos gastos públicos. Em segundo lugar, impunha-se uma rígida política monetária, visando à estabilização. Em terceiro lugar, a desregulação dos mercados tanto financeiro como do trabalho, privatização radical e abertura comercial. Essas políticas que inicialmente tiveram que ser, de algum modo, impostas pelas agências internacionais de financiamento mediante as chamadas condicionalidades, em seguida perdem o caráter de imposição, pois são assumidas pelas próprias elites econômicas e políticas dos países latino-americanos.

Nesse novo contexto a política educacional assume o caráter de um neoconservadorismo. Diante do mote do “Estado mínimo” passa-se a considerar a “decadência da escola pública” como resultado da incapacidade do Estado de gerir o bem comum. Com isso advoga-se, também na educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado. Essas proclamações ditas neoliberais continuam sendo difundidas na conjuntura atual, acentuando o entendimento de que o Estado atravessa uma crise profunda com perspectivas sombrias para a educação pública e para a própria democracia.

Fica claro, pois, que as posições hoje veiculadas se contrapõem ao liberalismo keynesiano, que no período que se seguiu à grande crise de 1929 foi chamado de neoliberalismo em conformidade que a reorientação econômica que recebeu o nome de neocapitalismo. Com efeito, enquanto o liberalismo keynesiano realçava o papel do Estado, este é agora atrofiado; enquanto o liberalismo renovado postulava a ampliação das dimensões e prerrogativas do Estado, hoje defende-se a redução do tamanho do Estado; enquanto antes se advogava o planejamento econômico com a consequente regulação do mercado, agora se faz apologia da desregulamentação da economia e da total liberação do mercado; enquanto no primeiro caso se acentuava a importância das políticas públicas,

estas agora são secundarizadas e desqualificadas, postulando-se a sua transferência para a iniciativa privada ou instituições filantrópicas que agora recebem o nome de Terceiro Setor ou de Organizações Sociais.

Por outro lado, a posição em pauta, além de se proclamar neoliberal, se compraz também em autodenominar-se moderna. A palavra modernização frequenta com assiduidade os discursos de seus protagonistas. Entretanto, se reconhecermos na modernidade o “*cogito*” cartesiano, o “*novum organum*” baconiano e a crença no poder da razão iluminista, veremos que a referida posição nada tem de moderna. Ela é, antes, pós-moderna, com tudo o que essa expressão evoca de irracionalismo, niilismo e ausência de perspectivas, traduzida na fórmula “se o NÃO modernista é inútil, dado o gigantismo dos sistemas, então vamos desbundar alegre e niilisticamente no ZERO PATAFÍSICO”⁴ (SANTOS, 1987, p. 38).

Assim, para manter o paralelismo, diríamos que se trata não de uma posição neoliberal e moderna, mas pós-liberal e pós-moderna. Enquanto pós-liberal ela sucumbe aos insucessos do liberalismo, encarnando o beco sem saída da economia liberal-capitalista. Em lugar da confiança, própria do liberalismo, numa suposta racionalidade natural das leis do mercado que o impulsiona sempre para frente, abandona-se ao jogo cego das forças do mercado cujo significado se esvanece, transformado que foi em significante por si mesmo. Enquanto pós-moderna, descrê da civilização, perde o caráter de processo histórico e mergulha na mesmice dos signos dissociados de sentido, no vazio de um presente sem perspectivas e nas aparências que já perderam qualquer relação com algum suporte essencial.

O pós-modernismo respira uma atmosfera de decadência: “decadência das grandes ideias, valores e instituições ocidentais – Deus, Ser, Razão, Sentido, Verdade, Totalidade, Ciência, Sujeito, Consciência, Produção, Estado, Revolução, Família” (SANTOS, 1987, p. 72). Em lugar da “rebelião das massas” de que trata Ortega y Gasset (1962), própria da modernidade, cabe falar agora da “deserção das massas” (SANTOS, 1987, p. 90-94): *deserção do social*, isto é, despolitização; *deserção da História*, de vez que “só o presente conta” (p. 90-94); *deserção do político e do ideológico* traduzida na descrença nos políticos e na “busca da eficácia a curto prazo” (p. 90-94); *deserção do trabalho* caracterizada pelo absenteísmo; *deserção da família e da religião*. Diante dessas “deserções”, o que sobra da democracia? Quem não vê a relação entre o clima descrito e o que se passou no Brasil de Collor, na Argentina de Menem e agora o que se passa no Brasil de Temer, na Argentina de Macri e em alguns outros países da América

Latina?

À falência das instituições corresponde um avanço da barbárie. Convive-se cotidianamente e sem indignação com a violência expressa em assassinatos, inclusive de crianças, torturas, miséria e fome que afetam milhões de pessoas. E não se trata de um fenômeno circunscrito ao chamado terceiro mundo. Informou a *Folha de S. Paulo*, de 3 de junho de 1991, no Caderno 2, entre as páginas 2 e 5, que nos Estados Unidos “12,6 milhões de crianças viviam em miséria quase absoluta em 1989, apesar do crescimento econômico ininterrupto de 1982 a 1989” (RODRIGUES, 1991, p. 5).

6. IMPACTOS NEGATIVOS DO NEOLIBERALISMO NO ATAQUE À ESCOLA PÚBLICA DEMOCRÁTICA

É nesse contexto que se inscreve a decadência da escola pública. No texto “Neoliberalismo ou pós-liberalismo? Educação pública, crise do Estado e democracia na América Latina”⁵, que apresentei na VI CBE, em 1991, reproduzi alguns dados que expressam essa decadência do ensino público começando pelos Estados Unidos, país então considerado dos mais avançados em matéria de educação pública. No entanto, o quadro que se delineava no início da década de 1990 escancarava a evidente degradação do ensino público americano: “escolas mal equipadas, ‘drop-outs’ (alunos que largam os estudos no meio; literalmente, os ‘pula-fora’), falta de professores e um número enorme de diplomados do 2º grau (High School) que continuam sem saber ler, escrever e fazer contas, que não passariam no mais tolerante dos testes de aptidão” (REVISTA SALA DE AULA, 1990, n. 21, p. 30). O índice de evasão relativo aos alunos que frequentam a escola secundária se aproxima dos 30%. “Mas o sintoma mais alarmante do fracasso da escola pública talvez não esteja nos que pulam fora, e sim nos que permanecem dentro e não aprenderam nada. Os especialistas chamam-nos de ‘analfabetos funcionais’: embora possuam diplomas, isto é, sejam nominalmente alfabetizados, na prática são incapazes de entender, por exemplo, como funciona o metrô, e não conseguem consultar uma lista telefônica ou ler uma bula de remédio. Em Nova York, segundo as últimas pesquisas, há 2 milhões de indivíduos nessas condições” (n. 21, p. 32).

Este mesmo quadro de crise está presente também nos países da América

Latina que haviam atingido o mais alto grau de desenvolvimento em matéria de educação pública. Na Argentina “a crise econômica produz uma estranha forma de elitismo: cada vez menos gente tem acesso a um ensino cada vez pior” (REVISTA SALA DE AULA, 1990, n. 18, p. 19). No Uruguai “a ditadura e a crise econômica quebraram o sistema de ensino” (n. 26, p. 30). No Chile, com a municipalização do ensino, “o Ministério virou uma agência de repasse de recursos, a qualidade do ensino caiu, a evasão aumentou e muitos professores perderam o emprego” (n. 24, p. 30). Esses três países se destacavam na América Latina por terem, desde o final do século XIX, construído os respectivos sistemas nacionais de ensino que permitiram a universalização da educação básica com a consequente erradicação, na prática, do analfabetismo.

Tratava-se de uma situação de fato que vinha se arrastando e se agravando há pelo menos duas décadas enquanto se reafirmavam nos discursos e nas intenções os valores da educação pública, proclamando-se a necessidade de superar as dificuldades encontradas. Nesse contexto, o dado novo da conjuntura atual é que desde o final da década de 1980 vem se produzindo uma inflexão no discurso, assim como na prática política com reflexos preocupantes no que diz respeito à questão da educação pública. Agora, três décadas depois, com a continuidade das políticas neoliberais, tal decadência só tendeu a se agravar. Uma amostra contundente é o documentário “Esperando pelo Super Homem”, de 2016, divulgado pelo Blog “GGN-O jornal de todos os Brasis”, do jornalista Luis Nassif. Esse documentário mostra como se aprofundou a decadência do ensino americano nesses anos de vigência do neoliberalismo. Num certo momento, aos 16 minutos do vídeo, reporta-se a janeiro de 2002 quando “dois homens, um presidente conservador republicano e um líder da ala liberal do partido democrata estavam prontos para deixar as diferenças partidárias pelo bem das crianças americanas” e lançaram o Programa “Nenhuma criança para trás” que iria, finalmente, resolver o problema da educação. O referido presidente republicano foi George W. Bush que havia tomado posse em 20 de janeiro de 2001 para o seu primeiro mandato. Bush anunciou o programa falando em testes. De fato, as últimas reformas do ensino nos Estados Unidos focaram na mensuração dos resultados com base em testes padronizados, que fracassaram redondamente conforme denunciou Diane Ravitch, em livro lançado em 2010, traduzido no Brasil em 2011 com o título *Vida e Morte do Grande Sistema Escolar Americano: Como os Testes Padronizados e o Modelo de Mercado Ameaçam a Educação* (RAVITCH, 2011).

Diane Ravitch foi secretária adjunta de educação entre 1991 e 1993 no

governo George H. W. Bush, sendo em seguida indicada pelo então presidente Bill Clinton para assumir o *National Assessment Governing Board*, instituto responsável pelos testes federais. Firmou-se, assim, como uma das principais defensoras da reforma do ensino nos Estados Unidos, reforma essa que, baseada em metas, introduziu testes padronizados, responsabilização do professor e práticas corporativas de medição e mérito. No entanto, após 20 anos defendendo esse modelo, Ravitch concluiu que “em vez de melhorar a educação, o sistema em vigor nos Estados Unidos está formando apenas alunos treinados para fazer uma avaliação” (“Nota mais alta não é educação melhor”, 2010, p. 16). Ironicamente, é esse mesmo modelo que vem sendo aplicado no Brasil. Trata-se de um modelo de avaliação orientado pela formação de rankings e baseado em provas padronizadas aplicadas uniformemente aos alunos de todo o país por meio da “Provinha Brasil”, “Prova Brasil”, “ENEM”, “ENADE”, avaliações que estão, na prática, convertendo todo o “sistema de ensino” numa espécie de grande “cursinho pré-vestibular”, pois todos os níveis e modalidades de ensino estão se organizando em função da busca de êxito nas provas visando aumentar a pontuação no IDEB e no PISA. Caminham, portanto, na contramão das teorizações pedagógicas formuladas nos últimos cem anos para as quais a avaliação pedagogicamente significativa não deve se basear em exames finais e muito menos em testes padronizados. Devem, sim, procurar avaliar o processo, considerando as peculiaridades das escolas, dos alunos e dos professores.

Até aí a referência é a crise interna das instituições de ensino que afeta especificamente os processos pedagógicos. Entretanto, o quadro mais amplo da crise social já afeta diretamente as escolas. São constantes as notícias de depredações de escolas, circulação de drogas e atos de violência de tipos variados no interior das escolas públicas de educação básica. E também aqui não se trata de um fenômeno restrito aos países subdesenvolvidos. A mesma revista antes citada a respeito da crise do ensino nos Estados Unidos, relata também o quadro da violência instalada nas escolas americanas, que “obrigou a rede pública a contratar guardas e instalar sistemas de alarme e detectores de metal, para impedir a entrada de alunos armados” (*REVISTA SALA DE AULA*, 1990, n. 21, p. 32), à vista do fato de que, “segundo as estatísticas, a cada mês 5.200 professores e 280.000 alunos são agredidos fisicamente dentro das escolas” (p. 32). E nesse caso também a situação vem se agravando exponencialmente nem sendo preciso recorrer às estatísticas, pois a própria mídia frequentemente noticia os casos de atiradores que provocam mortes em escolas americanas.

7. SOCIALISMO E EDUCAÇÃO PÚBLICA

Considerando a defesa enfática da educação pública pelo liberalismo, dir-se-ia que no socialismo tal posição, *a fortiori*, seria detectada. Isso porque, se o liberalismo, baseado na propriedade privada, situa a educação no âmbito da esfera pública, o socialismo, preconizando a abolição da propriedade privada e a consequente socialização dos meios de produção, seria ainda mais enfático quanto ao caráter público da educação colocada sob a responsabilidade do Estado. Esta suposição é ainda reforçada se se considerar que o socialismo, enquanto regime de transição do capitalismo para o comunismo, coloca em posição central o papel do Estado no processo de transformação da própria base econômica da sociedade. Ora, se o Estado passa a exercer uma função econômica central no socialismo, coerentemente o seu papel na esfera educativa deveria ser reforçado. Assim se, à primeira vista, a defesa do controle estatal da educação pelo liberalismo poderia parecer estranha, do ponto de vista do socialismo essa posição resultaria incontestavelmente lógica. No entanto, não é o que se patenteia quando procedemos ao exame da história do socialismo, seja do ponto de vista de seus principais teóricos, seja do ponto de vista das lutas travadas pelas organizações operárias.

Efetivamente, os teóricos do socialismo, de Babeuf a Ferrer, passando por Owen, Cabet, Proudhon, Robin e mesmo Blanqui, manifestaram, via de regra, acentuada desconfiança no que respeita ao papel do Estado em matéria de educação. Por um lado, isso parece compreensível, seja porque os autores citados se alinham ao âmbito das correntes anarquistas ou do socialismo utópico que preconizam a imediata destruição do Estado, seja porque a referida desconfiança tem como alvo o Estado real, isto é, o Estado burguês. Por outro lado, contudo, o próprio Marx participa também dessa desconfiança e, ao analisar a experiência de um Estado proletário objetivado na Comuna de Paris, avalia positivamente a iniciativa de desembaraçar a educação de toda interferência do Estado.

As reservas de Marx em relação ao papel do Estado na educação derivam do próprio entendimento construído pelos clássicos do marxismo sobre a essência do Estado. Este é compreendido como “força especial de repressão”, que se tornará supérfluo quando, superada a divisão da sociedade em classes com os antagonismos que lhe são inerentes, não haverá mais o que reprimir. Esse é o entendimento expresso por Marx na *Miséria da Filosofia* (MARX, 1985, p. 110), no *Manifesto do Partido Comunista* (MARX; ENGELS, 1968, p. 46), em *O Dezoito*

Brumário (MARX, 1978b, p. 113-114) e em várias passagens de *A Guerra Civil em França* (MARX, 1984), que descreve e interpreta a experiência da Comuna de Paris. O mesmo se diga de Engels no *Anti-Dühring* (ENGELS, 1976), de Lenin em *O Estado e a Revolução* (LENIN, 1977) e de Gramsci em *Notas sobre Maquiavel, a Política e o Estado Moderno* (GRAMSCI, 1976).

Não se deve confundir, entretanto, as reservas em face do Estado com reservas em torno da educação pública. No *Manifesto do Partido Comunista* assim como nos debates travados nos Congressos da I Internacional entre 1866 e 1869 e em 1875 na “Crítica ao Programa de Gotha”, Marx se posiciona claramente em favor da gratuidade e da obrigatoriedade do ensino, o que implica o caráter público da educação. Em outros termos, admite-se que o ensino seja estatal, mas sem ficar sob o controle do governo, isto é, cabe ao Estado manter, fixar as regras de recrutamento dos professores, estabelecer as disciplinas a serem ensinadas e fiscalizar o cumprimento das normas, abstendo-se, porém, de controlar as atividades desenvolvidas. Vale dizer, caberia aos próprios trabalhadores definir, de acordo com os seus interesses, os rumos do ensino, controlando, assim, o serviço relativo à educação.

Em síntese, dir-se-ia que o liberalismo, como ideologia da burguesia no poder, podia definir sem reservas a responsabilidade do Estado em matéria de educação já que, por controlar o Estado, a burguesia estaria, dessa forma, controlando a educação. O socialismo, não tendo os trabalhadores o controle do Estado, só poderia definir com reservas o papel do Estado na educação, o que significa que a luta dos trabalhadores pelo controle da instrução se articulava com a luta mais ampla pelo controle do processo produtivo e do próprio Estado.

8. A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A DEFESA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Parece, pois, que a situação em que nos encontramos repõe na ordem do dia uma divisa lançada vários anos atrás e que já havia sido esquecida: “socialismo ou barbárie”. Com efeito, este parece ser o dilema vivido pela educação pública na conjuntura atual. A cada dia vai ficando mais evidente que a sociedade capitalista cada vez mais se põe problemas que não é capaz de resolver. A solução desses problemas implica, pois, a transformação das relações sociais vigentes, a

construção de uma nova sociedade, o que recoloca em evidência, agora de forma radical, a questão do socialismo.

Hoje, no Brasil, estamos diante de um verdadeiro “suicídio democrático”, ou seja, as próprias instituições ditas democráticas golpeiam o Estado Democrático de Direito pela ação articulada da grande mídia, do parlamento e do judiciário que, pelo golpe, se apossaram do executivo. Esse suicídio se consumou com os golpistas tendo emplacado um de seus candidatos – Jair Bolsonaro – nas eleições de outubro de 2018. Dessa forma, legitimados pelas urnas, a democracia matou a si mesma, pois o Estado de exceção, com todas as arbitrariedades que vêm sendo cometidas ao arrepio da Constituição e recorrendo a leis que se converteram em instrumentos do exercício do arbítrio, continua vigorando pela ação de agentes que podem se vangloriar de terem sido eleitos democraticamente. É verdade, porém, que podemos contrapor-lhes que se trata de uma democracia mutilada por regras do jogo espúrias, excluindo da disputa por meio de condenação sem provas o candidato que tinha a preferência majoritária da população. Assim, já tivemos uma democracia ultra restrita na República Velha com as eleições a bico de pena substituindo o voto censitário do Império; a democracia restrita da República populista que, quando ameaçava ampliar-se, foi vitimada por um golpe militar que instituiu uma democracia excludente; e agora é imposta ao povo brasileiro uma democracia suicida. E, numa democracia suicida, a morte da educação pública está mais do que anunciada.

É contra esse estado de coisas que precisamos lutar. É nessa direção que se posiciona a pedagogia histórico-crítica, entendendo que o desenvolvimento da educação e, especificamente, da escola pública, entra em contradição com as exigências inerentes à sociedade de classes de tipo capitalista. Esta, ao mesmo tempo em que exige a universalização da forma escolar de educação, não pode realizá-la plenamente porque isso implicaria a sua própria superação. Com efeito, o acesso de todos, em igualdade de condições, às escolas públicas organizadas com o mesmo padrão de qualidade, viabilizaria a apropriação do saber por parte dos trabalhadores. Mas a sociedade capitalista se funda exatamente na apropriação privada dos meios de produção. Assim, o saber, como força produtiva independente do trabalhador, se define como propriedade privada do capitalista. O trabalhador, não sendo proprietário de meios de produção, mas apenas de sua força de trabalho, não pode, portanto, se apropriar do saber. Desse modo, a escola pública, concebida como instituição de instrução popular destinada a garantir a todos o acesso ao saber, entra em contradição com a sociedade capitalista.

Em suma, na sua radicalidade, o desafio posto pela sociedade de classes do tipo capitalista à educação pública só poderá ser enfrentado em sentido próprio, isto é, radicalmente, com a superação dessa forma de sociedade. A luta pela escola pública coincide, portanto, com a luta pelo socialismo por ser este uma forma de produção que socializa os meios de produção superando sua apropriação privada. Com isso, socializa-se o saber viabilizando sua apropriação pelos trabalhadores, isto é, pelo conjunto da população. É esta a luta em que está empenhada a pedagogia histórico-crítica que põe como finalidade precípua da escola a socialização do saber elaborado, isto é, do saber científico, artístico e filosófico.

REFERÊNCIAS

DURKHEIM, E. *A Divisão do Trabalho Social*, Lisboa: Presença, 1977.

ENGELS, F. *Anti-Duhring*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FIORI, J. L. Globalização, hegemonia e império. In: TAVARES, M. da J. L. (org.). *Poder e dinheiro: uma economia política da globalização*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

GRAMSCI, A. *Notas sobre Maquiavel, a Política e o Estado Moderno*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

LENIN, V. I. *Obras escolhidas*. Moscou: Progresso, 1977. t. 2.

LOCKE, J. *Segundo Tratado sobre o Governo*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. Coleção Os Pensadores.

MARX, K. *O Capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MARX, K. Crítica ao Programa de Gotha. In: MARX, K.; ENGELS, F. *Textos 1*. São Paulo: Edições Sociais, 1977.

MARX, K. *O Capital*. São Paulo: Ciências Humanas, 1978a.

MARX, K. *O Dezoito Brumário e Cartas a Kugelmann*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978b.

MARX, K. *A Guerra Civil em França*. Lisboa: Avante, 1984.

MARX, K. *Miséria da Filosofia*. São Paulo: Global, 1985.

MARX, K. Teorias da Mais-Valia. In: MARX, K. *O Capital*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1987. v. 3.

MARX, K.; ENGELS, F. *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: Escriba, 1968.

NOTA mais alta não é educação melhor (2010). Entrevista de Diane Ravitch ao Jornal *O Estado de São Paulo*, 2 de agosto de 2010, p. 16.

ORTEGA Y GASSET, J. *A Rebelião das Massas*. Rio de Janeiro: Livro Ibero-Americano, 1962.

RAVITCH, D. *Vida e Morte do Grande Sistema Escolar Americano*: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Editora Sulina, 2011.

REVISTA SALA DE AULA. São Paulo: Abril Cultural, n. 18, 1990.

REVISTA SALA DE AULA. São Paulo: Abril Cultural, n. 21, 1990.

REVISTA SALA DE AULA. São Paulo: Abril Cultural, n. 24, 1990.

REVISTA SALA DE AULA. São Paulo: Abril Cultural, n. 26, 1990.

RODRIGUES, F. Estudo revela o avanço da miséria nos EUA. *Folha de S. Paulo*, ano 71, n. 22.706, 3 jun. 1991. Caderno Mundo, p. 5.

ROUSSEAU, J.-J. *Du Contrat Social*. Paris (Mayenne): Aubier Montaigne, 1976.

SANTOS, J. F. *O Que é Pós-moderno?* São Paulo: Brasiliense, 1987.

SAVIANI, D. *Educação e questões da atualidade*. São Paulo: Cortez/Livros do Tatu, 1991.

SAVIANI, D. Neoliberalismo ou pós-liberalismo: educação pública, crise do Estado e democracia na América Latina. In: VELLOSO, J.; MELLO, G. N.; WACHOWICZ, L. A. et al. *Estado e educação*. Campinas: Papirus/CEDES; São Paulo: ANDE, ANPED, 1992.

SCHWARTZ, G. *Keynes*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

SCHULTZ, T. *O Valor Econômico da Educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1962.

SCHULTZ, T. *O Capital Humano*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SMITH, A. *Inquérito sobre a Natureza e as Causas da Riqueza das Nações*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1981. v. 2.

SMITH, A. *A riqueza das nações*: investigação sobre sua natureza e suas causas. São Paulo: Nova Cultural, 1996. v. 2. Coleção Os Economistas.

ZANOTTI, L. J. *Etapas históricas de la política educativa*. Buenos Aires: Eudeba, 1972.

1 Conferência de encerramento do III Congresso de Pedagogia Histórico-Crítica. Presidente Prudente, 13 de julho de 2018.

2 No texto desta conferência, retomo a análise desenvolvida, em 1991, na VI CBE, no Simpósio “A crise do Estado e o neoliberalismo: perspectivas para a democracia e para a educação na América Latina”. O trabalho que apresentei, nessa ocasião, foi intitulado “Neoliberalismo ou pós-liberalismo? Educação pública, crise do Estado e democracia na América Latina” (SAVIANI, 1992, p. 9-29). Considerei, então, que a denominação “neoliberalismo” correspondia, de forma apropriada, ao período keynesiano. Em contrapartida, o período político que se inicia com a reconversão produtiva da década de 1970 foi denominado equivocadamente de neoliberalismo quando a denominação mais apropriada seria pós-liberalismo.

3 Helmut Kohl foi líder da CDU (União Democrata-Cristã), partido conservador que, em 1982, venceu o SPD (Partido Social-Democrata) ficando no poder até 1998. Após um breve interstício de 7 anos em que retornou ao poder o SPD, a CDU reassumiu o governo da Alemanha em 2005 com Angela Merkel, reeleita em 2013 para um novo mandato.

4 Patafísica, ciência das soluções imaginárias, que opera pela desconstrução do real para reconstruí-lo no

absurdo.

- 5 Esse texto foi incluído no livro *Educação e questões da atualidade*, com o título “A educação pública na conjuntura atual” (SAVIANI, 1991, p. 83-105).

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA PÓS-LDB DIANTE DA ATUAL CRISE BRASILEIRA¹

Primейramente quero agradecer o convite para estar aqui hoje, mais uma vez, na UFSM, neste duplo evento de comemoração dos dez anos do Grupo KAIRÓS articulado à conferência de abertura das atividades do segundo período letivo do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica.

Diante dessa dupla efeméride e considerando a área de concentração do programa de pós-graduação assim como a área de atuação do Grupo KAIRÓS, que se define como um “grupo de pesquisas e estudos sobre trabalho, educação e políticas públicas”, considereei pertinente tratar, nesta conferência, das políticas públicas de educação profissional e tecnológica que vêm sendo formuladas no Brasil, em âmbito nacional, desde a aprovação da última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 20 de dezembro de 1996, até o momento presente marcado por um retrocesso político sem precedentes na história de nosso país. Daí o enunciado do tema desta conferência: a política de educação profissional e tecnológica pós-LDB diante da atual crise brasileira.

Para tratar desse tema vou retomar, com as devidas adequações, aspectos da análise que desenvolvi no livro *Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024): por uma outra política educacional* (SAVIANI, 2016, p. 152-160), publicado em 2016 na forma da quinta edição, revista, ampliada e atualizada, em relação à versão das edições anteriores cujo título era *Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional*.

Começarei, pois, minha exposição com a regulamentação da educação profissional na forma da relação entre ensino médio e ensino técnico definida logo após a aprovação da LDB de 1996 no Decreto n. 2.208, de iniciativa do

governo FHC, baixado em 17 de abril de 1997. Na sequência abordarei as mudanças introduzidas pelo governo Lula em seu primeiro mandato seguidas, num terceiro momento, pelas modificações mais amplas e profundas inseridas no âmbito do PDE, o Plano de Desenvolvimento da Educação, aprovadas no início do segundo mandato de Lula em abril de 2007. Tratarei, num quarto momento, das medidas adotadas no governo Dilma e, num quinto momento, finalizarei a abordagem das políticas de educação profissional e tecnológica pós-LDB com a contrarreforma do ensino médio baixada pelo governo Temer.

Considerando os avanços e limites da política de educação profissional dos governos do PT, encaminharei uma nova perspectiva de educação profissional e tecnológica referida ao ensino médio (sexto momento) e ao conjunto do sistema de ensino (sétimo momento). Finalmente abordarei, à guisa de conclusão, a crise que se abateu sobre nosso país tipificada e exacerbada com o golpe jurídico-midiático-parlamentar consumado em 2016, caracterizando o retrocesso decorrente do golpe e apontando as formas de resistência no contexto da crise atual.

1. A REGULAMENTAÇÃO DO TÍTULO V, CAPÍTULO III – DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA LDB EFETUADA PELO GOVERNO FHC

O cerne da política educacional do governo FHC relativamente à educação profissional foi a separação entre o ensino médio e o ensino técnico estabelecida pelo Decreto n. 2.208/1997. Isso significou voltar atrás no tempo, não apenas em relação à Lei n. 5.692 de 1971, mas em relação à LDB de 1961, já que esta flexibilizou a relação entre os ramos do ensino médio de então, permitindo a equivalência e o trânsito entre eles, quebrando, assim, a “dualidade de sistemas” própria das reformas Capanema da década de 1940, na vigência do Estado Novo. Ora, é a essa dualidade que se retornou com o Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997.

Para Acácia Kuenzer (1997, p. 95), essa “proposta de ensino profissional é tão anacrônica e confusa que não serve sequer ao capital, que tem mais clareza do que o próprio MEC sobre as demandas de formação de um trabalhador de novo tipo, numa perspectiva menos retrógrada de superação do taylorismo”. Em

seguida, pergunta-se sobre qual a lógica que estaria sob essa aparente incompetência, respondendo, com os seguintes pontos:

- a) Redução de custos, através de cursos curtos, supostamente demandados pelo mercado;
- b) Descompromisso do Estado com o financiamento da educação pública, para além do ensino fundamental;
- c) Racionalização dos recursos existentes nos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e Escolas Técnicas Federais (ETFs), consideradas escolas muito caras de preparação para o ensino superior;
- d) Repasse de recursos públicos para empresas privadas para que assumam, em lugar do Estado a educação dos trabalhadores;
- e) Fomento à iniciativa privada propriamente dita.

Luiz Antonio Cunha (1997, p. 17), por sua vez, expôs de forma clara a problemática dessa reforma, explicitando seus antecedentes históricos, os determinantes políticos e ideológicos na trajetória de produção dos documentos que desembocaram no texto do Decreto, seguido da Portaria Ministerial n. 646, de 14 de maio de 1997, para concluir que se trata de uma “normatização retrógrada”. Para ele, a reforma instituída pelo Decreto n. 2.208 configurou mais um “movimento do tipo zigue-zague”, característico de nossa política educacional, cujo resultado tem sido a desorganização do ensino, a queda da qualidade e a desmotivação dos professores. No caso em tela,

O zigue-zague é particularmente danoso por representar uma volta atrás no processo de unificação da estrutura educacional que, anunciado pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, vinha se desenvolvendo desde a promulgação das “leis de equivalência” dos anos 50. A volta atrás que agora se dá, ao contrário de um avanço da articulação entre educação e democracia, deverá representar o reforço da dualidade escolar, contribuindo para a estamentalização das situações de classe [CUNHA, 1997, p. 20-21].

Em suma, trata-se da substituição da noção de igualdade pela de equidade, termo esse que se converteu na categoria central das políticas sociais de um modo geral e, especificamente, da política educacional, sob a hegemonia da orientação política correntemente chamada de neoliberalismo.

Com efeito, equidade, registram os dicionários, é, em um primeiro sentido, a “disposição de reconhecer igualmente o direito de cada um” (FERREIRA, s/d., p. 544), portanto implica o reconhecimento e legitimação das desigualdades, conduzindo ao tratamento igual dos desiguais. Isso fica mais claro ao se

considerar um segundo sentido: “conjunto de princípios imutáveis de justiça que induzem o juiz a um critério de moderação e de igualdade, ainda que em detrimento do direito objetivo” (p. 544). Ora, o direito objetivo não é outra coisa senão o “conjunto de normas de caráter obrigatório impostas pelo Estado, e que compreende o direito escrito e o consuetudinário” (p. 479). Por fim, o significado de equidade resulta cristalino ao se levar em conta o terceiro sentido: “sentimento de justiça avesso a um critério de julgamento ou tratamento rigoroso e estritamente legal” (p. 544).

Em contrapartida, igualdade, também segundo os dicionários, significa “qualidade ou estado de igual; paridade; uniformidade, identidade” (p. 740). Em termos éticos: “relação entre os indivíduos em virtude da qual todos eles são portadores dos mesmos direitos fundamentais que provêm da humanidade e definem a dignidade da pessoa humana” (p. 740).

Compreende-se, então, porque Luiz Antonio Cunha, nas conclusões de sua análise sobre a “normatização retrógrada” representada pela reforma da educação profissional, afirmou: “é a celebração da equidade, ao invés da igualdade” (CUNHA, 1997, p. 20).

2. A NOVA REGULAMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL APROVADA NO PRIMEIRO GOVERNO LULA

Sensível às críticas que os estudiosos da área de educação e trabalho formularam ao Decreto n. 2.208, de iniciativa do governo FHC, baixado em 17 de abril de 1997, o governo Lula editou, em 23 de julho de 2004, o Decreto n. 5.154 que, em seu último artigo, estabelece taxativamente: “Revoga-se o Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997” (BRASIL, 2004, Artigo 9º).

Contrapondo-se ao decreto do governo FHC, que buscou separar o ensino técnico do ensino médio regular, a marca distintiva do novo decreto é a articulação, entendida de forma ampla e abrangendo os distintos aspectos envolvidos na questão da educação profissional. Assim, previu-se a “articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia” (BRASIL, 2004, Artigo 2º, Inciso II); e se introduziu, no artigo 3º, o conceito de “itinerário formativo”, definido como “o conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em uma determinada área,

possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos” (BRASIL, 2004, Artigo 3º, § 1º). Ainda o parágrafo 2º desse mesmo artigo 3º determinou a articulação preferencial com os cursos de jovens e adultos consagrando-se, no artigo 4º, a articulação entre a educação profissional de nível médio com o ensino médio. Por fim, além dessa integração horizontal, estipulou-se, no artigo 6º, a articulação vertical entre a formação profissional técnica de nível médio e os cursos de educação tecnológica de graduação.

Vê-se que, do ponto de vista da concepção, o Decreto n. 5.154, de 2004, representou claro avanço em relação ao Decreto n. 2.208, de 1997. Com isso, retomou-se a tendência da formação integrada que caminha na direção da superação da dualidade entre educação geral e formação profissional, revertendo-se o retrocesso representado pelo decreto do governo FHC. Portanto, ainda que limitado ao plano das ideias, esse avanço não deixou de ser positivo, pois possibilitaria a reorganização do ensino técnico segundo uma concepção pedagógica mais consentânea com os reclamos atuais.

No entanto, essa mudança no nível da concepção precisaria ser acompanhada por uma reorientação prática da política educacional que assegurasse o compromisso do Estado com o financiamento da educação pública, fortalecendo os Centros Federais de Educação Tecnológica e as Escolas Técnicas Federais e induzindo os estados a caminharem na mesma direção. Acreditava-se que, com a entrada em vigor do FUNDEB, que prevê como uma das áreas contempladas na distribuição proporcional dos recursos “o ensino médio integrado à educação profissional” (BRASIL, 2007, Artigo 10, Inciso XIII), essa reorientação prática seria efetivada.

3. A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO SEGUNDO GOVERNO LULA

De fato, no segundo mandato presidencial de Lula o complexo das decisões tomadas no âmbito do PDE veio a contemplar a educação profissional e tecnológica por meio do Decreto n. 6.095, de 24 de abril de 2007 que definiu “diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação

Tecnológica” (SAVIANI, 2009, p. 77-85).

Na justificativa do PDE formulada “*a posteriori*” pelo ministro Fernando Haddad, ao tratar, na segunda parte, das áreas sobre as quais incide o PDE, a *educação profissional e tecnológica* foi definida como a terceira área na qual são destacados o IFET, a normatização e a EJA, conforme os seguintes tópicos:

1. Educação profissionalizante e educação científica: o IFET. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), instituídos pelo Decreto n. 6.095, de 24 de abril de 2007, são apresentados como modelos de educação profissional e tecnológica. Assim sendo, destinam-se não apenas a uma formação profissional articulada com as necessidades produtivas de cada região e com a pesquisa e produção cultural, mas também à formação de professores para a educação básica “nas áreas de física, química, biologia e matemática” (SAVIANI, 2009, p. 33). Além disso, combinando o ensino de ciências naturais com as humanidades e com a educação profissional e tecnológica esses institutos teriam o mérito de renovar o debate sobre a politecnia.
2. Normatização. Nesse item fez-se referência aos avanços promovidos pelo PDE no que se refere à legislação sobre educação profissional e tecnológica. Lembra-se aqui o Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004 que retomou a integração entre ensino médio e ensino profissional, corrigindo a distorção representada pelo Decreto n. 2.208, de 14 de abril de 1997. Indo além, o PDE buscou consolidar esse avanço incorporando-o à LDB na forma do Projeto de Lei n. 919, de 2007. Esse esforço legislativo foi complementado, no plano regulativo, pela formulação de um catálogo nacional dos cursos superiores de tecnologia que será seguido da preparação de um catálogo de cursos técnicos de nível médio.
3. EJA profissionalizante. Aqui a referência foi feita à integração entre a educação de jovens e adultos e a educação profissional levada a efeito pelas ações do PDE consubstanciadas, de um lado, no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), voltado para os sistemas estaduais e federal; e, de outro lado, no Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM), voltado para os sistemas municipais (SAVIANI, 2009, p. 20-21).

4. A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO GOVERNO DILMA

Ao longo do primeiro mandato de Dilma Rousseff a medida mais significativa relacionada à educação profissional e tecnológica foi, sem dúvida, a criação do PRONATEC. Instituído em 26 de Outubro de 2011 mediante a sanção da Lei n. 12.513/2011 pela Presidenta Dilma Rousseff, o PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego) tem como objetivo oferecer cursos de educação profissional e tecnológica, de forma gratuita, para trabalhadores, estudantes e pessoas em vulnerabilidade social, com direito a auxílio alimentação, auxílio transporte e material escolar. Para tanto se propôs a expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica (EPT) prevendo uma série de subprogramas, projetos e ações de assistência técnica e financeira, que juntos ofereceriam oito milhões de vagas a brasileiros de diferentes perfis nos quatro anos seguintes à sua criação, destacando-se: Bolsa Formação; FIES Técnico; Rede e-Tec Brasil; Brasil Profissionalizado; Redes estaduais de EPT; Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica (EPT).

O subprograma Bolsa Formação previu a oferta de vagas em cursos técnicos de Formação Inicial e Continuada (FIC) gratuitamente a trabalhadores, estudantes e pessoas em vulnerabilidade social. Trata-se de cursos presenciais oferecidos principalmente pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, por escolas estaduais de EPT e por unidades do chamado “Sistema S” como o SENAC, SENAI, SENAR e SENAT. Foram instituídos dois tipos de Bolsa Formação: a Bolsa Estudante e a Bolsa Trabalhador. Na primeira, cursos técnicos são destinados a alunos das redes públicas de ensino médio. Já a Bolsa Formação Trabalhador oferece cursos de qualificação a pessoas em vulnerabilidade social e trabalhadores de diferentes perfis. Em ambos os casos os beneficiários teriam direito a cursos gratuitos e de qualidade, a alimentação, a transporte e a todos os materiais escolares necessários que possibilitarão a posterior inserção profissional dos beneficiários.

Além de criar a Bolsa Formação, a Lei n. 12.513 ampliou o alcance do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, que passou a ser chamado de Fundo de Financiamento Estudantil para financiar a oferta de cursos em escolas particulares de EPT (FIES Técnico). O fundo previa o provimento de mais duas linhas de crédito, uma para que estudantes possam realizar cursos técnicos

e outra para empresas que desejem oferecer cursos técnicos ou de Formação Inicial e Continuada a seus funcionários ou à comunidade.

Também fazem parte do PRONATEC ações já em operação pelo MEC. Merece destaque a expansão da Rede e-Tec Brasil (Decreto n. 7.589, de 26 de Outubro de 2011), que ampliou e democratizou a EPT por intermédio da oferta de cursos a distância a partir de centenas de polos pelo país inteiro. Os recursos viriam do Ministério da Educação, do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), dos serviços nacionais de aprendizagem e do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES).

Para suprir a demanda por cursos de qualidade, o Ministério da Educação fomentará também um esforço nacional para ampliar as redes públicas de educação profissional e tecnológica. Nesse contexto, seriam disponibilizados novos financiamentos às redes estaduais para ampliar e equipar suas escolas por intermédio do Brasil Profissionalizado.

Além disso, previu-se a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica com novos *campi* em todas as unidades da Federação passando de 140 *campi* em 2002 para 562 até 2014.

De modo geral, pode-se considerar que o PRONATEC constituiu uma iniciativa importante na direção da expansão da oferta de educação profissional e tecnológica, mas padeceu de pelo menos duas limitações: a crença empiricamente infundada de que há carência de profissionais de nível médio e que, consequentemente, os profissionais desse nível teriam maiores chances de serem absorvidos rapidamente pelo mercado de trabalho; e o incentivo à iniciativa privada alocando recursos públicos para a expansão das vagas oferecidas pelas redes de escolas particulares inclusive aquelas com fins lucrativos.

5. O GOLPE JURÍDICO-MIDIÁTICO-PARLAMENTAR DE 2016 E OS RETROCESSOS NA EDUCAÇÃO

O primeiro mandato de Dilma se encerrou no final de 2014 com o novo Plano Nacional de Educação já aprovado pela Lei n. 13.005, de 25 de junho do mesmo ano. E a reeleição da presidenta obtida nas eleições de outubro permitia manter a expectativa de continuidade da política educacional então em curso. No

entanto, exatamente quando se alimentou a esperança de algum avanço mais significativo com a aprovação do novo PNE, que finalmente incorporou a meta de 10% do PIB para a educação, reivindicada desde a década de 1980 por ocasião da Constituinte, e com a destinação de parcela considerável dos recursos do pré-sal para a educação, sobreveio o golpe e estamos diante de um retrocesso não de anos, mas de décadas, incidindo sobre vários aspectos a começar pelo próprio Plano Nacional de Educação que, com a instalação do governo ilegítimo, antipopular e antinacional, resultou totalmente inviabilizado.

De fato, várias metas do PNE já venceram sem serem atingidas e as demais, cujos vencimentos se distribuem até o limite final dos dez anos de sua vigência em junho de 2024, também já se encontram inviabilizadas pela Emenda Constitucional que o governo fez aprovar no Congresso limitando, por 20 anos, os gastos públicos apenas ao índice de inflação do ano anterior.

Além da inviabilização das metas do PNE, outras medidas vêm neutralizando os limitados avanços dos governos Lula e Dilma. Retomando o espírito autoritário vigente na ditadura militar, o governo golpista baixou a reforma do ensino médio mediante Medida Provisória. Como responsáveis pelo ensino médio, conforme dispõe a LDB em vigor, os estados e o Distrito Federal deveriam ser consultados sobre a proposta de reforma desse nível de ensino. No entanto, nem mesmo foram informados, sendo surpreendidos com a entrada em vigor da referida reforma uma vez que, sendo baixada por medida provisória, passou a valer imediatamente após sua promulgação.

Logo que foi promulgada a medida provisória foi alvo de uma avalanche de críticas provenientes do Fórum Nacional de Educação, dos Conselhos e Secretarias estaduais de educação, assim como de diversas entidades representativas dos profissionais da educação.

No entanto, o governo, em lugar de levar em conta as críticas e rever a orientação impressa à reforma, ignorou-as e lançou uma agressiva campanha publicitária com muitas inserções diárias nos meios de comunicação chegando, inclusive, ao desplante de colocar no ar uma propaganda com um indivíduo que afirmava que sua vida mudou quando passou a cursar uma escola de tempo integral, o que lhe permitiu entrar na faculdade, obter uma bolsa para se formar engenheiro na Espanha e agora é um profissional reconhecido em tal país. Ora, então essa é uma propaganda do governo do PT, pois essa pessoa cursou a escola de tempo integral bem antes dessa reforma do ensino médio e, além disso, teria se beneficiado do Programa “Ciência sem Fronteira”, do governo Dilma, para obter a bolsa e estudar na Espanha; mas a população, de modo geral, não faz essa

ilação e acaba sendo induzida a acreditar que esse governo está favorecendo-a. Na verdade, o que esse governo resultante do golpe está fazendo é destruir os limitados avanços dos governos do PT.

Com efeito, é forçoso reconhecer o empenho dos governos Lula e Dilma em reforçar e ampliar o atendimento à educação profissional e tecnológica por meio dos Institutos Federais e do PRONATEC. Pode-se mesmo considerar que as Escolas Técnicas Federais, depois transformadas em Institutos Federais continham, de algum modo, os germens de uma organização do ensino segundo a concepção de politecnia, pois contavam com uma infraestrutura que permitiria uma articulação direta entre trabalho intelectual e manual, entre formação teórica e preparo técnico, em suma, um tipo de ensino capaz de propiciar o domínio dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas que caracterizam a produção moderna. Premidos, no entanto, pelos interesses do mercado postos em posição dominante nessa fase do capitalismo, não se chegou a dar esse passo. Vejamos, então, como aqueles germens poderiam ser desenvolvidos dando origem a uma proposta superadora tanto da dualidade entre ensino médio e ensino técnico como de sua integração nas formas limitadas em que se deu seu encaminhamento nos governos do PT.

6. UMA NOVA PERSPECTIVA PARA O ENSINO MÉDIO: A POLITECNIA

Inspirado nas reflexões de Gramsci sobre o trabalho como princípio educativo da escola unitária, procurei delinear, em diferentes oportunidades (SAVIANI, 2007, p. 159-162; 2017, p. 55-61) a conformação do sistema de ensino tendo em vista as condições da sociedade brasileira atual. Conforme Gramsci, a escola unitária corresponde à fase que hoje, no Brasil, é definida como a educação básica, especificamente nos níveis fundamental e médio.

Se no ensino fundamental a relação é implícita e indireta, no ensino médio a relação entre educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática deverá ser tratada de maneira explícita e direta. Intervém aqui, pois, o segundo sentido do conceito de trabalho como princípio educativo, ou seja, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher, em vista da participação direta dos membros

da sociedade no trabalho socialmente produtivo.

O saber tem uma autonomia relativa em relação ao processo de trabalho do qual se origina. O papel fundamental da escola de nível médio será, então, o de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho. Assim, no ensino médio já não basta dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento que resultam e ao mesmo tempo contribuem para o processo de trabalho na sociedade. Trata-se, agora, de explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção. Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo.

Um exemplo de como a atividade prática, manual, pode contribuir para explicitar a relação entre ciência e produção é a transformação da madeira e do metal pelo trabalho humano. O trabalho com a madeira e o metal tem imenso valor educativo, pois apresenta possibilidades amplas de transformação. Envolve não apenas a produção da maioria dos objetos que compõem o processo produtivo moderno, mas também a produção de instrumentos com os quais esses objetos são produzidos. No trabalho prático com madeira e metal, aplicando os fundamentos de diversificadas técnicas de produção, pode-se compreender como a ciência e seus princípios são aplicados ao processo produtivo, pode-se perceber como as leis da física e da química operam para vencer a resistência dos materiais e gerar novos produtos. Faz-se, assim, a articulação da prática com o conhecimento teórico, inserindo-o no trabalho concreto realizado no processo produtivo (PISTRAK, 1981, p. 55-56).

O ensino médio envolverá, pois, o recurso às oficinas nas quais os alunos manipulam os processos práticos básicos da produção; mas não se trata de reproduzir na escola a especialização que ocorre no processo produtivo. O horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção e não o mero adestramento em técnicas produtivas, não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos.

Politecnia significa, aqui, especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Nessa perspectiva a educação de nível médio tratará de se concentrar nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes.

Esta é uma concepção radicalmente diferente da que propõe um ensino

médio profissionalizante, caso em que a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo.

A concepção acima formulada implica a progressiva generalização do ensino médio como formação necessária para todos, independentemente do tipo de ocupação que cada um venha a exercer na sociedade. Sobre a base da relação explícita entre trabalho e educação se desenvolve, portanto, uma escola média de formação geral. Nesse sentido, trata-se de uma escola de tipo “desinteressado” como propugnava Gramsci (1968, p. 123-125; 1975, p. 486-487). É assim que ele entendia a escola ativa e não na forma como essa expressão aparecia no movimento da Escola Nova, isto é, a escola única diferenciada preconizada pela burguesia. Para ele, o coroamento dessa escola ativa era a escola criativa, entendida como o momento em que os educandos atingiam a autonomia. Completava-se, dessa forma, o sentido gramsciano da escola mediante a qual os educandos passariam da anomia à autonomia pela mediação da heteronomia.

7. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA

Levando em conta o conjunto do sistema de ensino cumpre considerar com toda a atenção e cuidado o problema do conteúdo da educação a ser desenvolvido pelo trabalho educativo escolar em todos os níveis e modalidades de ensino. Está em causa, aqui, a questão do trabalho pedagógico em consonância com o terceiro sentido do conceito de trabalho como princípio educativo: o trabalho é princípio educativo à medida que determina a educação como modalidade específica e diferenciada de trabalho, o trabalho pedagógico.

Conforme os documentos legais, a começar pela Constituição Federal e LDB, a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Levando-se em conta que esses objetivos se referem indistintamente a todos os membros da sociedade brasileira considerados individualmente, podemos interpretar, a partir de Gramsci (1975, p. 1547), que o objetivo da educação é conduzir cada indivíduo até a condição de ser capaz de dirigir e controlar quem dirige.

Fica claro que tal objetivo não poderá ser atingido com currículos que pretendam conferir competências para a realização das tarefas de certo modo mecânicas e corriqueiras demandadas pela estrutura ocupacional, concentrando-se, de forma limitada, na questão da qualificação profissional e secundarizando o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania.

Diferentemente dessa tendência dominante, a organização curricular dos vários níveis e modalidades de ensino no âmbito do sistema nacional de educação deverá tomar como referência a forma de organização da sociedade atual, assegurando sua plena compreensão por parte de todos os educandos. Isso significa que se deve promover a abertura da caixa preta da chamada “sociedade do conhecimento”. A educação a ser ministrada deverá garantir a todos o acesso aos fundamentos e pressupostos que tornaram possível a revolução microeletrônica que está na base tanto dos mecanismos de automação que operam no processo produtivo como das tecnologias da informação que se movem nos ambientes virtuais da comunicação eletrônica.

Assim, além de tornar acessíveis os computadores pela disseminação dos aparelhos e em vez de lançar a educação na esfera dos cursos a distância, de forma açodada, é preciso garantir não apenas o domínio técnico-operativo dessas tecnologias, mas a compreensão dos princípios científicos e dos processos que as tornaram possíveis. Se continuarmos pelos caminhos que estamos trilhando, não parece exagerado considerar que estamos, de fato, realizando aquelas profecias dos textos de ficção científica que previram uma humanidade submetida ao jugo de suas próprias criaturas, sendo dirigidas por máquinas engrenadas em processos automáticos. Pois não deixa de ser verdade que, cada vez mais, nos relacionamos com as máquinas eletrônicas, especificamente com os computadores e agora predominantemente com os celulares, considerando-os de forma fetichista como pessoas a cujos desígnios nós nos sujeitamos e, sem conseguirmos compreendê-los, atribuímos a eles determinadas características psicológicas traduzidas em expressões que os técnicos utilizam para nos explicar seu comportamento, tais como: ele, o computador, não reagiu bem ao seu procedimento; ele é assim mesmo, às vezes aceita o que você propõe e às vezes não aceita; etc.

Nas condições atuais não é mais suficiente alertar contra os perigos da racionalidade técnica advogando-se uma formação centrada numa cultura de base humanística voltada para a filosofia, literatura, artes e ciências humanas, à revelia do desenvolvimento das chamadas “ciências duras”. É preciso operar um giro da formação na direção de uma cultura de base científica que articule, de

forma unificada, num complexo compreensivo, as ciências humano-naturais que estão modificando profundamente as formas de vida, passando-as pelo crivo da reflexão filosófica e da expressão artística e literária como vem propondo de forma sistemática, intencional e coletiva o movimento da pedagogia histórico-crítica. É este o desafio que o sistema nacional de educação terá de enfrentar, de forma geral, mas de maneira ainda mais enfática no ensino médio, para o qual essa questão assume papel central. Somente assim será possível, além de qualificar para o trabalho, promover igualmente o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania.

CONCLUSÃO

A difícil mobilização que se procurava dinamizar nos governos do PT sofreu uma dura inflexão com o desfecho do golpe jurídico-midiático-parlamentar que destituiu a presidente reeleita numa eleição disputadíssima e sobreveio um enorme retrocesso que teve, no campo da educação, sua expressão mais direta naquilo que vem sendo denominada de contrarreforma do ensino médio. Como já mencionado, a dita reforma do ensino médio retoma sem rebuços o caráter autoritário, marca da ditadura militar, tendo sido baixada por medida provisória sem sequer informar as Secretarias e Conselhos estaduais de educação, sendo que, conforme as normas em vigor, são os estados e o Distrito Federal os responsáveis pela oferta do ensino médio. Tal reforma não só se afasta da meta de unificação do ensino médio como abandona, também, a perspectiva de integração entre o ensino médio de caráter geral e o ensino técnico-profissional ao fragmentar esse nível de ensino em cinco itinerários, permitindo que cada aluno opte por apenas um dos itinerários, ainda que seja possível retornar, depois, para eventualmente cursar um segundo itinerário.

Vê-se que, de fato, em lugar da apregoada flexibilidade promove-se uma predeterminação camuflada dos itinerários, o que significa que, na prática, a grande maioria dos alunos será encaminhada para o quinto itinerário, “formação técnica e profissional”. Assim, em lugar da liberdade de escolha dos alunos, ocorre uma demissão da responsabilidade dos adultos e dos professores, quanto à orientação que lhe cabe propiciar a estudantes ainda na idade da adolescência; em lugar de ensino em tempo integral para o qual a reforma acena, se todas as escolas passassem a funcionar em tempo integral, o que ocorreria seria a exclusão

integral de todos os que trabalham; e em lugar de educação integral para todos, apenas se promove uma vitrine para efeito de demonstração, reduzido a pequenos grupos elitizados (somente 30 escolas por estado!).

Verificamos, assim, que as políticas públicas de educação profissional e tecnológica, diante da atual crise brasileira, estão sendo submetidas a enorme retrocesso, o que torna evidente a necessidade de se organizar um amplo e consistente movimento de resistência contra o governo autoritário e antipopular de modo geral e, especificamente, no campo da educação.

No campo específico da política vivemos, em 2018, um momento crítico e altamente preocupante diante das eleições gerais realizadas em outubro, nas quais o golpe desfechado com a destituição da Presidenta Dilma, pondo fim ao “Estado Democrático de Direito” e instituindo uma espécie de “Estado de Exceção”, veio a ser legitimado pelas urnas. Diante do descalabro do atual governo que tomou posse em 1º de janeiro de 2019, é preciso realizar esforços para resistir aos enormes retrocessos no campo político e, especificamente, no campo da educação.

Um passo nessa direção foi dado ainda antes das eleições com a proposta de realização do “Congresso do Povo Brasileiro” com o objetivo de “construir com o povo e para o povo um projeto de nação”, anunciado na 2ª Conferência Nacional da Frente Brasil Popular, nos dias 9 e 10 de dezembro de 2017, na Escola Nacional Florestan Fernandes. E finalmente, no dia 28 de junho de 2018, foi lançado, no Sindicato dos Petroleiros (SINDIPETRO), em São Paulo, o comitê do Congresso do Povo. Com o convite à população para “sair da arquibancada e entrar em campo”, esse congresso provê várias ações numa sequência de etapas que buscam extrapolar o período eleitoral prolongando-se pelo ano de 2019; mas é fundamental que o chamamento do congresso envolva amplamente as massas populares e todas as forças progressistas visando a reverter o Estado de exceção implantado em consequência do golpe jurídico-midiático-parlamentar de 2016.

Cumprido, então, articular a essa mobilização política ampla a iniciativa do Fórum Nacional de Educação que, diante dos seguidos constrangimentos criados pelo MEC, decidiu se constituir em entidade autônoma, nomeando-se como “Fórum Nacional Popular de Educação”. Em consequência, assumiu, nos termos do que foi aprovado pela Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que instituiu o PNE 2014-2024, a coordenação das etapas preparatórias da III CONAPE (Conferência Nacional Popular de Educação), realizada também de forma autônoma, independente e em contraposição ao MEC. Como base para essas ações impõe-se como necessária a rearticulação dos Fóruns municipais, estaduais

e nacional em defesa da escola pública, mas agora não se limitando aos profissionais da educação e, sim, ampliando-se para abarcar os sindicatos de trabalhadores e os movimentos sociais populares. Estaremos, assim, desencadeando uma grande mobilização de resistência ativa contra o golpe jurídico-midiático-parlamentar que vitimou o país. Devemos nos preparar para uma luta longa, pois não sabemos por quanto tempo as forças políticas que usurparam o poder nele vão se manter. Tudo indica que pretendem permanecer indefinidamente. Aliás, quando do golpe militar também se afirmou que fora feito para salvar a democracia e livrar o país de República Sindicalista, do comunismo; e os militares, restabelecida a ordem, devolveriam o poder aos políticos. Ficaram 21 anos.

Enfim, nessa fase difícil que estamos atravessando, resulta imprescindível combatermos as medidas restritivas dos direitos sociais, entre eles, o direito a uma educação de qualidade, pública, laica e gratuita, acessível a toda a população. Consequentemente, a luta em defesa da educação pública universal, laica e gratuita continua sendo, agora de forma ainda mais incisiva, a nossa luta. A luta dos professores, pesquisadores e estudantes dos programas de pós-graduação. Efetivamente, assim como durante a ditadura militar a pós-graduação produziu um resultado contraditório, pois não formou apenas agentes alinhados com os interesses dominantes, formou também agentes com uma postura crítico-reflexiva diante da situação do país, também agora, no contexto do Estado de Exceção que estamos vivendo na atual crise brasileira, a pós-graduação em geral e, especificamente, os programas de educação profissional e tecnológica devem se converter num espaço de resistência, assegurando uma formação qualitativamente consistente de quadros que, pela pesquisa, produzirão os conhecimentos necessários para subsidiar a luta dos educadores e de todo o povo brasileiro para derrotar o golpe e restaurar, num primeiro momento, o Estado Democrático de Direito. E, na sequência, transformar a democracia formal em democracia real, o que implicará a superação do capitalismo pela instauração de uma sociedade baseada na socialização dos meios de produção. É esse o caminho para superarmos as desigualdades, injustiças e a exploração do trabalho que caracterizam a sociedade atual e construirmos uma sociedade verdadeiramente emancipada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 2004. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 25 jun. 2017.

BRASIL. *Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília, DF, 2007. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 18 jul. 2017.

CUNHA, L. A. *Ensino médio e ensino profissional: da fusão à exclusão*. Caxambu: 20. Reunião Anual da ANPEd, 1997.

FERREIRA, A. B. de H. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, s/d.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GRAMSCI, A. *Quaderni del carcere*. Torino: Einaudi, 1975.

KUENZER, A. Z. Política educacional e planejamento no Brasil: os descaminhos da transição. In: CALAZANS, M. J. C. et al. *Planejamento e Educação no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1990.

KUENZER, A. Z. O ensino médio no contexto das políticas públicas de educação no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, n. 4, p. 77-95, 1997.

PISTRAK, M. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007.

SAVIANI, D. *PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC*. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. *Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024): por uma outra política educacional*. 5. ed. rev. e aum. Campinas: Autores Associados, 2016.

SAVIANI, D. *Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 2017.

1 Aula inaugural do segundo período letivo de 2018 do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica da UFSM, em articulação com a comemoração dos dez anos do “KAIRÓS – Grupo de Pesquisas e Estudos sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas”.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO, PEDAGOGIA E PÓS-GRADUAÇÃO NA LUTA PELA EDUCAÇÃO PÚBLICA¹

De início quero agradecer o honroso convite que recebi da Faculdade de Educação da UnB para proferir esta conferência neste evento de abertura das atividades do primeiro período letivo de 2019. Considerando que se trata das atividades do conjunto da Faculdade de Educação que engloba o curso de graduação em pedagogia e a pós-graduação com o programa de mestrado profissional e os programas de mestrado e doutorado acadêmicos; e tendo em vista o momento particularmente problemático que estamos vivendo no que se refere à situação da educação pública em nosso país; consideramos pertinente abordar, nesta conferência, o papel da Faculdade de Educação, do curso de pedagogia e da pós-graduação na luta em defesa da educação pública. Para dar conta desse tema vou procurar situar historicamente o surgimento da Faculdade de Educação, do curso de pedagogia e da pós-graduação concluindo com a questão da educação pública.

1. FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Podemos considerar que no Brasil, desde a criação dos cursos superiores por D. João VI a partir de 1808 – não obstante a tendência à privatização que se esboçou no final do Império e ao longo da Primeira República, mas revertida com a instituição do regime universitário por ocasião da reforma proposta por Francisco Campos em 1931 –, prevaleceu na educação superior, até recentemente, a iniciativa pública caracterizada pela forte presença do Estado na

organização e regulação do ensino superior, em especial no caso das universidades. No entanto, a presença da educação na estrutura do ensino superior só veio a ser formalizada com o Decreto n. 19.851/31 que baixou o Estatuto das Universidades Brasileiras prevendo, entre as unidades necessárias para se constituir uma universidade no Brasil, a de educação, ciências e letras. De fato, o referido decreto, exatamente quando se propõe a regular o funcionamento das universidades estabelecendo as condições para que uma instituição de ensino superior se constitua como universidade, introduz a educação como uma dessas condições.

É certo que esse requisito aparece, no decreto, apenas como uma possibilidade e não como uma exigência impositiva; pois a “Faculdade de Educação, Ciências e Letras” figura, ao lado das tradicionais faculdades de Direito, Medicina e Engenharia, entre as quatro unidades dentre as quais pelo menos três são definidas como indispensáveis para constituir uma universidade. Assim, de fato, continuava possível a instituição de universidades com as três faculdades tradicionais sem se abrir o espaço acadêmico para os estudos educacionais. Mas o simples fato dessa nova faculdade figurar ao lado das três tradicionais com peso equivalente, podendo somar-se a elas ou, até mesmo, substituir uma delas na organização da universidade, já representa um indicador da importância que se passou a dar aos estudos superiores de educação.

O ministro Francisco Campos, responsável pela elaboração do Decreto relativo ao Estatuto das Universidades Brasileiras, em sua exposição de motivos esclarece as razões da introdução da Faculdade de Educação, Ciências e Letras no texto do Estatuto, como condição possível e não obrigatória.

Pela alta função que exerce na vida cultural, é (a Faculdade de Educação, Ciências e Letras) que dá, de modo mais acentuado, ao conjunto de institutos reunidos em Universidade, o caráter propriamente universitário, permitindo que a vida universitária transcenda os limites do interesse puramente profissional, abrangendo, em todos os seus aspectos, os altos e autênticos valores de cultura, que à Universidade conferem o caráter e atributo que a definem e individualizam, isto é, a universalidade [CAMPOS, 2000, p. 127].

O que consta acima é, entretanto, uma aspiração geral que resulta, no parágrafo seguinte, não apenas relativizada, mas cujo sentido é, até mesmo, invertido. O ministro continua sua argumentação afirmando que em países como o nosso, ainda em formação, um Instituto de Alta Cultura deve resultar em benefícios imediatos, concluindo que “essas considerações determinaram o caráter especial e misto da nossa Faculdade de Educação, Ciências e Letras, dando-lhe ao mesmo tempo funções de cultura e papel eminentemente utilitário

e prático” (CAMPOS, 2000, p. 127).

Assim, em lugar de um instituto de estudos desinteressados do ponto de vista profissional, voltado para o cultivo do saber humano em sua universalidade, antes sugerido, temos, no parágrafo acima, um instituto cuja inserção é motivada pelo seu caráter “utilitário e prático”, o que, na sequência, é justificado pelas seguintes considerações: “o ensino no Brasil é um ensino sem professores, isto é, em que os professores criam a si mesmos, e toda a nossa cultura é puramente autodidata” e, além disso, falta quadros tradicionais de cultura, “de maneira a constituir para o ensino superior e secundário um padrão, cujas exigências de crescimento e de aperfeiçoamento se desenvolvem em linhas ascendentes” (CAMPOS, 2000, p. 127).

Fica clara, assim, a razão da inclusão da palavra “educação” nessa nova faculdade, em lugar de “filosofia”: trata-se da questão da formação de professores. Eis aí “o destino atribuído, no nosso sistema universitário, à Faculdade de Educação, Ciências e Letras” (CAMPOS, 2000, p. 128).

Assim, conforme o seu idealizador, Francisco Campos, a nova faculdade não seria apenas um “órgão de alta cultura ou de ciência pura e desinteressada” (p. 128), mas deveria ser, “antes de tudo e eminentemente, um Instituto de Educação”, cuja função precípua seria a formação dos professores, sobretudo os do ensino normal e secundário (p. 128).

Para o ministro, o ensino secundário existente no Brasil era “pobre, ineficiente e muitas vezes nulo” e assim iria permanecer por muito tempo, independentemente dos esforços que viéssemos a fazer. E isso se devia à falta de um corpo docente “de orientação didática segura e com sólidos fundamentos em uma tradição de cultura” (CAMPOS, 2000, p. 128). A proposta da Faculdade de Educação, Ciências e Letras era feita para sanar essas deficiências. Considerando-se o juízo do ministro de que a pobreza, a ineficiência e a nulidade do nosso ensino secundário permanecerão, ainda, por muitos anos, deduz-se que os efeitos da nova faculdade só se exerceriam a longo prazo. Prescrevia-a, contudo, como obrigatória para todos quantos pretendessem exercer o ensino secundário nas instituições oficiais e equiparadas.

Portanto, na visão do ministro essa nova unidade universitária teria como papel primordial a preparação sistemática de professores para o exercício do magistério no ensino secundário e normal. Tinha, pois, o caráter de formação profissional. Marcava-a, porém, uma dupla ambiguidade: entre a formação profissional e a cultura geral, por um lado, e, por outro, entre a formação didático-pedagógica e o preparo no domínio das matérias que compunham o

currículo enciclopédico do ensino médio. Com efeito, o ministro se referia à função didática da faculdade na tarefa de transformar, “das fundações à cúpula, o arruinado edifício do nosso ensino secundário” (p. 128) e, ao mesmo tempo, definia como missão desse nível de ensino a elevação da cultura geral do povo. Defendia ainda que a Faculdade de Educação, Ciências e Letras deveria ir “muito além da sua função didática” em direção à investigação original e à alta cultura literária e científica.

Entretanto, embora o Decreto n. 19.852/31, que reorganizou a Universidade do Rio de Janeiro, tenha introduzido a Faculdade de Educação, Ciências e Letras em caráter obrigatório, esse dispositivo legal não se concretizou “por haver, da parte do Colégio Pedro II, interesse em que a nova faculdade fosse integrada ao colégio” (FÁVERO, 2000, p. 47). O ministro, porém, não reconhecendo “a competência ou capacidade” do Colégio Pedro II “para assumir tão alta responsabilidade” (p. 47), adiou a solução do problema.

A primeira universidade instituída na vigência do Estatuto das Universidades Brasileiras foi a Universidade de São Paulo que definiu como espinha dorsal da nova instituição a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, a qual, na concepção de seus fundadores, assumia o caráter de *alma mater* da universidade, pois lhe cabia integrar todos os conhecimentos humanos. Cultivando todos os ramos do saber, promovendo o ensino de disciplinas comuns aos demais institutos universitários e colaborando para a formação dos professores tanto das escolas secundárias como das próprias instituições de ensino superior, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras se constituiria, ao mesmo tempo, no alicerce e na cúpula da universidade. Por ela deveriam passar todos os alunos para adquirir sólidos conhecimentos que lhes permitiriam inserir-se na alta cultura como base para obter a formação específica e exigida pela carreira profissional que viessem a abraçar.

Vê-se, pois, que na concepção dos criadores da USP a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras se destinava ao cultivo do saber desinteressado, em que “a ciência pela ciência era a regra e o espírito de pesquisa e investigação seria o princípio norteador de todos os trabalhos” (FÁVERO, 2000, p. 60). Pode-se entender que, assim considerada, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras correspondia ao sentido também indicado para a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de um Instituto de Alta Cultura destinado ao cultivo do saber desinteressado. No entanto, distanciava-se claramente do caráter “utilitário e pragmático” atribuído por Francisco Campos à Faculdade de Educação, Ciências e Letras. Com efeito, na estrutura da USP, o espaço da educação não se

encontrava na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, mas em outro lugar: o Instituto de Educação, que se constituiu por incorporação da Escola de Professores do antigo Instituto “Caetano de Campos”, ao qual ficaram subordinados administrativa e tecnicamente, como institutos anexos, o Curso Complementar; a Escola Secundária; e a Escola Primária e o Jardim de Infância, “destinados à experimentação, demonstração e prática do ensino, e ao estágio profissional dos alunos da Escola de Professores” (SÃO PAULO, 2000, p. 211), conforme se estipulou no artigo 5º do Decreto Estadual n. 6.283, de 25 de janeiro de 1934, que criou a USP.

Vê-se, pois, que o Instituto de Educação da USP tinha um caráter de formação profissional (a formação de professores para as escolas normais e secundárias) do mesmo modo que os demais institutos ou faculdades. Assim, também os alunos do Instituto de Educação deveriam passar pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, já que “lá os estudantes estudariam as matérias fundamentais de todos os cursos (matemática, física, química, biologia, estatística, economia e outras), após o que se encaminhariam para as faculdades propriamente profissionais” (CUNHA, 1986, p. 270).

A implantação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras esbarrou, entretanto, na resistência das faculdades profissionalizantes que não aceitavam a centralização das disciplinas básicas na nova faculdade. Assim, a partir de 1938, também essa faculdade veio a se tornar, como as demais, uma escola profissional com o objetivo de formar professores para o ramo secundário do ensino médio. É nesse contexto que, pelo Decreto Estadual n. 9.269, de 25 de junho de 1938, extinguiu-se o Instituto de Educação que foi absorvido pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras como seção de Educação. Dessa forma a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP passou a abarcar quatro seções: filosofia, ciências, letras e educação.

Se, como já se assinalou, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras não chegou a ser implantada, o modelo por ela preconizado, adotado também na USP, veio a ser consagrado pelo Decreto-Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, que deu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, concebida como modelo padrão a ser seguido por todas as instituições de ensino superior do país.

Em suma, apesar de proposta em 1931, nos Estatutos da Universidade Brasileira, a Faculdade de Educação veio a ganhar sua primeira existência efetiva exatamente na Universidade de Brasília, estando presente entre as seis faculdades previstas no Plano Orientador e sendo implantada com a construção do

respectivo prédio em 1962 com dois pavilhões. No entanto, o golpe militar de 1964 acabou por abortar essa iniciativa adiando para 1966 a sua efetiva instalação, constituindo-se, assim, na UnB, a primeira Faculdade de Educação do sistema universitário brasileiro. As demais universidades passaram a instituir as respectivas faculdades de educação apenas após a entrada em vigor da Lei n. 5.540 de 28 de novembro de 1968, regulamentada pelo Decreto-Lei n. 464 de 11 de fevereiro de 1969.

2. O CURSO DE PEDAGOGIA

O mencionado Decreto n. 1.190/39, ao organizar a Faculdade Nacional de Filosofia, estruturou-a em quatro seções: filosofia, ciências, letras e pedagogia, acrescentando, ainda, a de didática, considerada como “seção especial”. enquanto as seções de filosofia, ciências e letras albergavam, cada uma, diferentes cursos, a de pedagogia, assim como a seção especial de didática, era constituída de apenas um curso cujo nome era idêntico ao da seção. está aí a origem do curso de pedagogia que, como os demais cursos das faculdades de filosofia, ciências e letras de toso o país, foi organizado em duas modalidades: o bacharelado, com a duração de três anos; e a licenciatura, que seria obtida mediante o acréscimo de um ano correspondente ao curso de didática

Foram definidos, para todos os cursos, os respectivos currículos plenos. Para o curso de pedagogia foi previsto o seguinte currículo:

- 1º ano: Complementos de matemática; História da filosofia; Sociologia; Fundamentos biológicos da educação; Psicologia educacional.
- 2º ano: Psicologia educacional; Estatística educacional; História da educação; Fundamentos sociológicos da educação; Administração escolar.
- 3º ano: Psicologia educacional; História da educação; Administração escolar; Educação comparada; Filosofia da educação.

Vê-se, pelo quadro acima, que psicologia educacional se destaca, pois é a única disciplina que figura em todas as séries. Em seguida, posicionam-se história da educação e administração escolar, figurando em duas séries. Às demais disciplinas reservou-se apenas um ano de estudo.

O curso de didática, com duração de um ano, se compunha das seguintes disciplinas: Didática geral; Didática especial; Psicologia educacional; Fundamentos biológicos da educação; Fundamentos sociológicos da educação; Administração escolar. Assim, no caso do bacharel em pedagogia, para obter o título de licenciado, bastava cursar Didática geral e Didática especial, uma vez que as demais já faziam parte de seu currículo de bacharelado. Essa estrutura prevaleceu até a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

Uma nova regulamentação do curso de pedagogia decorreu do Parecer 251, de autoria do conselheiro Valnir Chagas, aprovado pelo Conselho Federal de Educação em 1962. Quanto à duração do curso, foi definida em quatro anos, englobando o bacharelado e a licenciatura, correspondendo, portanto, à duração anterior. No que se refere ao currículo, foi mantido o caráter generalista, isto é, não foram, ainda, introduzidas as habilitações técnicas. O rol de disciplinas sofreu algumas alterações, porém não em aspectos substantivos. Diferentemente da regulamentação anterior, não se fechou a grade curricular com a distribuição das disciplinas pelas quatro séries do curso. Essa tarefa foi deixada para as instituições.

O currículo da Licenciatura se compunha das seguintes matérias: Psicologia da educação: adolescência e aprendizagem; Elementos de administração escolar; Didática; e Prática de ensino. Considerando-se a revogação do esquema “3+1”, a prática que se generalizou foi a de cursar Psicologia Educacional, Didática e Elementos de Administração Escolar na segunda e terceira séries do curso, deixando-se Prática de Ensino para a quarta série. Quanto ao curso de pedagogia, como já constavam em seu currículo Psicologia Educacional e Administração Escolar, para obter o título de licenciado bastava aos alunos cursar Didática e Prática de ensino.

A entrada em vigor da lei da reforma universitária (Lei n. 5.540/68) aprovada em 28 de novembro de 1968, ensejou uma nova regulamentação do curso de pedagogia, levada a efeito pelo Parecer 252/69 do Conselho Federal de Educação, também de autoria de Valnir Chagas, do qual resultou a Resolução CFE n. 2/69, com a seguinte ementa: “fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do curso de pedagogia” (BRASIL, 1969), prevendo-se, no artigo primeiro, diversas modalidades de habilitações, assim descritas, com as disciplinas correspondentes, no artigo terceiro:

1. **Orientação Educacional:** Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º

Grau; Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau; Princípios e Métodos de Orientação Educacional; Orientação Vocacional; Medidas Educacionais.

2. **Administração Escolar**, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau; Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau; Princípios e Métodos de Administração Escolar; Estatística Aplicada à Educação.
3. **Supervisão Escolar**, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau; Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau; Princípios e Métodos de Supervisão Escolar; Currículos e Programas.
4. **Inspeção Escolar**, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau; Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau; Princípios e Métodos de Inspeção Escolar; Legislação do Ensino.
5. **Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais**: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau; Metodologia do Ensino de 1º Grau; Prática de Ensino na Escola de 1º Grau (estágio).
6. **Administração Escolar**, para exercício na escola de 1º grau: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau; Administração da Escola de 1º Grau; Estatística Aplicada à Educação.
7. **Supervisão Escolar**, para exercício na escola de 1º grau: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau; Supervisão da Escola de 1º Grau; Currículos e Programas.
8. **Inspeção Escolar**, para exercício na escola de 1º grau: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau; Inspeção da Escola de 1º Grau; Legislação do Ensino.

Essa regulamentação do curso de pedagogia, não obstante as tentativas de modificação, de iniciativa do próprio Conselho Federal de Educação e do movimento organizado dos educadores, permaneceu em vigor até a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), em 20 de dezembro de 1996.

Foi justamente em 1969, com a aprovação do Parecer n. 252/69, que foram introduzidas as habilitações técnicas e começaram as dificuldades do curso de pedagogia, as quais se acentuaram a partir de 1971 com a descaracterização do

ensino normal, transformado, a partir da aprovação da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, em Habilitação Específica do Magistério. A partir daí, multiplicaram-se os debates e as propostas com os respectivos ensaios de aplicação sem que, até hoje, o curso tenha assegurado sua identidade e encontrado um rumo claro.

3. O ADVENTO DA PÓS-GRADUAÇÃO

Exatamente no momento em que a entrada em vigor do Parecer n. 252/69 prenunciou a crise do curso de pedagogia, foi aprovado, também, o Parecer n. 77/69, que regulamentou a implantação da pós-graduação tendo por base o Parecer n. 977/65, o qual havia conceituado a pós-graduação. Ocorre que ambos os pareceres cuidaram apenas da pós-graduação *stricto sensu*. Embora a diferenciação entre o *stricto* e o *lato sensu* tenha sido mencionada no Parecer n. 977, o *lato sensu* não foi objeto de regulamentação.

Assim, o que se implantou no Brasil a partir da entrada em vigor do Parecer n. 77/69 foi a pós-graduação *stricto sensu* que se destina à formação do pesquisador. A Pós *lato sensu*, voltada ao aperfeiçoamento, especialização e atualização profissional, foi ocorrendo de forma mais ou menos aleatória, à margem da efetiva política de pós-graduação que se restringiu ao *stricto sensu*. E a pós-graduação *stricto sensu* foi disposta em dois níveis, o mestrado ao qual competia a iniciação à formação do pesquisador, cabendo ao segundo nível, o doutorado, a consolidação da formação do pesquisador.

Considerando-se que a pós-graduação *stricto sensu* destina-se fundamentalmente à formação do pesquisador; que o mestrado, enquanto primeira etapa, tem a incumbência de efetivar a iniciação dos alunos tendo em vista a assunção, por parte deles, da condição de pesquisadores; que essa iniciação implica a realização de um trabalho próprio e completo de investigação consubstanciado na dissertação; conclui-se ser inconcebível um mestrado sem dissertação. Tal raciocínio evidencia a necessidade de se afastar certas alternativas por vezes ventiladas, as quais, tendo em vista o objetivo de redução do tempo de formação, acenam com a organização de cursos de mestrado sem dissertação, a exemplo do que ocorre nos Estados Unidos. Em verdade, esse tipo de mestrado se descaracterizaria como pós-graduação *stricto sensu*, sendo

assimilado aos cursos de especialização, integrantes da pós-graduação *lato sensu*, já que tenderia a subordinar a formação acadêmica à formação profissional, abrindo mão do objetivo de formação de pesquisadores. Aliás, ao que parece, é exatamente a admissão de uma distinção entre uma espécie de mestrado profissional e um mestrado acadêmico que explica a existência, nos EEUU, de um mestrado sem dissertação ao lado do mestrado com dissertação. Cabe, pois, considerar que, no caso brasileiro, a alternativa para mestrado com dissertação não seria o mestrado sem dissertação nem mesmo o mestrado profissional, ainda que com dissertação, mas os cursos de especialização. Ocorre, entretanto, que nesse caso é necessário considerar uma outra particularidade da introdução da pós-graduação no Brasil.

A regulamentação da implantação da pós-graduação no Brasil contemplou apenas o *stricto sensu*. Embora considerando a diferenciação em relação ao *lato sensu*, não cuidou de regulamentar a implantação dos cursos dessa modalidade. Assim sendo, as universidades que decidiram atuar no âmbito da pós-graduação *lato sensu* realizaram tal feito na forma de cursos de especialização, aperfeiçoamento e extensão, criando órgãos específicos para sua organização e gestão do tipo das COGEAES (Coordenação Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão). Com isso, aquilo que deveria estar articulado como duas modalidades do mesmo setor acadêmico, a pós-graduação, resultou em duas iniciativas inteiramente apartadas uma da outra, materializadas, inclusive, em dois órgãos totalmente separados. Considerando, ainda, que o destaque da regulamentação do nível *stricto sensu* pelo Conselho Federal de Educação levou as instituições já com certa experiência em pesquisa a tenderem para a dedicação apenas ao *stricto sensu*, o *lato sensu* acabou ficando circunscrito à iniciativa de instituições que se dedicavam predominantemente ao ensino sem, ainda, uma estrutura consolidada de pesquisa. Com isso, os cursos *lato sensu* foram sendo organizados de forma horizontalizada, segundo o modelo prevalecente na graduação, com várias disciplinas cursadas ao mesmo tempo, quando deveriam, como ocorre no caso do *stricto sensu*, serem organizados na forma verticalizada com duas ou três disciplinas, no máximo, por semestre, possibilitando, assim, o aprofundamento. Tal discrepância resultou tão evidente que mesmo no caso de instituições, como a PUC de São Paulo, que se dedicaram a ambos os níveis, isso ocorreu de forma inteiramente separada, ficando os programas de pós-graduação *stricto sensu* localizados num setor de pós-graduação inteiramente apartado dos cursos *lato sensu* alocados na COGEAE.

Posta essa situação, o papel dos Cursos de Especialização, Aperfeiçoamento e Atualização de assegurar, de fato, a especialização, o aperfeiçoamento e a atualização dos profissionais formados nos cursos de graduação, como indicam as denominações, resultou prejudicado, com o agravante da imagem de um *status* inferior com que os cursos *lato sensu* foram estigmatizados diante dos programas *stricto sensu*. Diante desse quadro, como indiquei anteriormente, não haveria lugar, no Brasil, para reproduzir a distinção existente nos Estados Unidos entre mestrados acadêmicos e mestrados profissionais. O que caberia fazer, efetivamente, seria articular o *lato sensu* com o *stricto sensu* inserindo os cursos de especialização, aperfeiçoamento e atualização no próprio setor de pós-graduação, submetendo-os às decisões das Comissões de Pós-Graduação no âmbito das unidades universitárias e à Comissão Central de Pós-Graduação no âmbito da universidade, conferindo-lhes o mesmo *status* e assegurando-lhes a mesma qualidade. Foi isso o que tentei fazer quando assumi, entre 1989 e 1992, a coordenação do Programa de Pós-Graduação da UNICAMP e formulei uma proposta de organização de cursos de especialização articulados com o mestrado. O fato, entretanto, é que, como atesta o “Processo de Bolonha”, o modelo americano tende a se impor e nós acabamos não tendo alternativa senão assumir, também aqui no Brasil, a distinção entre mestrado acadêmico e profissional, curvando-nos à exigência de criação dos mestrados profissionais.

Reconheço, então, nesse momento, a validade da iniciativa da Faculdade de Educação da UnB de criar o mestrado profissional. Com efeito, por esse mecanismo, o *lato sensu* efetivamente é elevado ao *status* de pós-graduação propriamente dita, qualificando-se para cumprir o papel de especializar, aperfeiçoar e atualizar os profissionais que atuam nos vários segmentos do campo educacional.

CONCLUSÃO: A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Como registrei na conclusão do livro *A pedagogia no Brasil: história e teoria*, o espaço apropriado para a realização de estudos e pesquisas educacionais amplos e aprofundados é a Faculdade de Educação. Seu papel é acolher os jovens interessados em se tornar educadores e propiciar-lhes uma formação consistente num ambiente de forte estímulo intelectual, começando pelo curso de pedagogia,

prossequindo com a pós-graduação *lato sensu* – no caso da UnB, com o mestrado profissional articulado com o mestrado acadêmico –, momento em que se daria sua plena iniciação nas lides da pesquisa, e completando com o doutorado.

Considerando a formação de educadores como uma totalidade será possível, pela articulação entre o curso de pedagogia e a pós-graduação em educação, revitalizar o curso de pedagogia, ao mesmo tempo em que se abre as portas para a consolidação da educação como área científica. Assim, em lugar da pós-graduação em educação buscar se firmar cientificamente, ao preço de elidir tanto a terminologia como a problemática própria da pedagogia, seu papel seria o de elevar a pedagogia à condição de ciência da e para a prática educativa (SAVIANI, 2012, p. 136-137).

Contudo, para que as Faculdades de Educação assegurem a referida formação com a qualidade proposta elas deverão, como regra, estar localizadas em universidades públicas. Aliás, essa exigência se impôs pelo próprio desenvolvimento do capitalismo. Do ponto de vista liberal, a educação pública a cargo do Estado é a regra. A iniciativa privada em matéria de ensino constitui exceção. Com efeito, o investimento privado em educação só é viável no que respeita à instrução da camada superior da população que, pela posição economicamente privilegiada que ocupa na sociedade, dispõe de renda suficiente para arcar com os custos da própria educação. Quando se trata da educação destinada a toda a população, o empreendimento capitalista se inviabiliza, demandando a interveniência do poder público. Tal situação é reconhecida pelos próprios privatistas, que invocam a responsabilidade do Estado em matéria de educação para justificar os subsídios públicos às escolas privadas, reivindicando, portanto, que o Estado arque com os custos do ensino remunerando, assim, os investimentos privados de modo a preservar sua margem de lucro. Enfim, concluímos que por razões econômicas, sociais, políticas e ideológicas, a tese básica do liberalismo em matéria de ensino afirma o primado da instrução pública e, em consequência, o dever indeclinável do Estado de organizar, manter e mesmo de impor a educação a toda a população.

Vivemos, contudo, atualmente no Brasil uma situação problemática em consequência do golpe jurídico-midiático-parlamentar consumado em 31 de agosto de 2016, que acabou legitimado pelas eleições de 2018. Nesse contexto caracterizado como retrocesso político, a educação, em geral, e a educação pública, em particular, está sendo fortemente afetada. Limitando-me, nessa fala, ao âmbito da educação superior registro a intromissão do Banco Mundial nos nossos assuntos educacionais ousando propor que o Brasil passe a cobrar taxas

dos estudantes das universidades públicas conforme o nível de renda. O argumento apresentado é aquele mesmo já brandido pelos conservadores e adeptos da economia de mercado aqui mesmo no Brasil desde a Constituinte, quando foram voto vencido ao surgir em diferentes ocasiões projetos de lei propondo a cobrança nas universidades públicas, com a consideração de que a maioria de seus estudantes pertence aos extratos econômicos de maior renda (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 138).

Contra esse tipo de argumento cumpre considerar que a questão da desigualdade social não é um problema da universidade. Trata-se de um problema cujo fundamento se encontra na estrutura econômica da sociedade que, por sua vez, é agravada por uma estrutura tributária injusta em que predomina a modalidade do imposto regressivo. Ora, aí está o cerne da questão uma vez que a estrutura e funcionamento do Estado é assegurada pelos impostos arrecadados de toda a sociedade. Com a predominância do imposto regressivo toda a estrutura do Estado é mantida basicamente pela população de menor renda, ou seja, aqueles que vivem do trabalho: a classe trabalhadora. Esclareçamos essa questão.

Há, basicamente, três tipos de imposto: o proporcional, pelo qual todos contribuem proporcionalmente à renda que auferem. Isso é traduzido pela aplicação do mesmo percentual à renda de cada um. Um segundo tipo é o progressivo, ou seja, quem ganha mais paga mais. Desse tipo é, por exemplo, o imposto sobre a renda em que se aplicam alíquotas progressivamente mais elevadas conforme se passa das faixas de renda inferiores às superiores. Finalmente, há o imposto regressivo: quem ganha menos paga mais e quem ganha mais paga menos. É desse tipo a maioria dos impostos vigentes no Brasil porque incidem sobre o consumo final, como são, por exemplo, o ICMS (Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços) e o IPI (Imposto sobre Produtos Industrializados).

Ilustremos esse caso com o exemplo do arroz, algo que se faz presente praticamente nas mesas de todas as famílias brasileiras desde as mais humildes até as mais ricas. Pois bem. Digamos que um pacote de cinco quilos de arroz esteja custando algo como R\$ 14,30 reais. O imposto, considerando tratar-se de um produto da cesta básica com alíquotas mais reduzidas, é de 7%, portanto, para cada pacote, o consumidor pagará R\$ 1,00 real de imposto, independentemente da renda mensal que possa auferir. Ora, um real para quem ganha R\$ 1.000,00 reais por mês significa que ele, ao comprar um pacote de cinco quilos de arroz, estará contribuindo com uma porção de seu salário dez

vezes maior do que quem ganha R\$ 10.000,00 por mês. Assim, os que ganham menos, os membros da classe trabalhadora, contribuem com uma parte maior de sua renda para a manutenção da estrutura e dos serviços do estado do que as camadas mais favorecidas da sociedade, as chamadas classes média e alta; mas não é só isso. Não é apenas em termos relativos, proporcionalmente, que os que ganham menos contribuem mais para a manutenção do Estado. Também em termos absolutos isso ocorre porque, obviamente, a classe trabalhadora é muito mais numerosa do que as camadas média e alta.

Considerando que as universidades públicas são mantidas com uma fatia dos impostos arrecadados pelo Estado, isso significa que seus recursos provêm predominantemente das camadas mais pobres da sociedade. Portanto, essas são as que teriam mais direito de usufruir das atividades desenvolvidas pelas instituições de ensino superior públicas. A conclusão é, portanto, que não deixa de ser procedente o argumento que considera uma injustiça as universidades públicas beneficiarem principalmente as camadas já mais favorecidas da sociedade.

No entanto, o raciocínio que precisa ser adicionado a essa análise é que não cabe à universidade fazer justiça tributária. A referida injustiça decorre da estrutura tributária e não da estrutura e funcionamento da universidade. Consequentemente, aquilo de que se trata é de uma reforma tributária que torne dominante o tipo progressivo de imposto adotando-se, para todos os casos, a regra: “quem ganha mais, paga mais”. Feito isso não se configurará uma injustiça estudantes de famílias com maior renda terem acesso ao ensino gratuito da universidade pública, pois eles já pagaram antes, ou seja, eles já terão contribuído, pela forma de arrecadação dos impostos, com um maior quinhão para a manutenção da universidade pública.

Essa consideração é de grande relevância porque, se for atribuída à universidade a tarefa de analisar o nível de renda de seus estudantes para estabelecer taxas de cobrança conforme as faixas de renda, ela será obrigada a criar toda uma estrutura permanente de análise dos níveis de renda que, obviamente, poderão variar durante o tempo de frequência dos estudantes na universidade. E deverá, além disso, criar uma estrutura de cobrança. Deverá, pois, instalar setores ou departamentos específicos para o desempenho dessas tarefas. Consequentemente, a manutenção de toda essa estrutura consumirá parte considerável de seu orçamento, parte essa que não deveria ser desviada de suas funções essenciais, a saber, o ensino, a pesquisa e a extensão. Na verdade, tratar-se-ia de uma espécie de desvio de função. Não! A universidade não deve

ser onerada com esse tipo de atividade. Ela deve estar liberada para produzir, pela pesquisa científica, novos conhecimentos e para formar, com elevada qualidade, os profissionais requeridos pela sociedade.

Aliás, sem criar novas estruturas de custo, as universidades públicas já vêm contribuindo para corrigir parte das distorções do sistema tributário num reconhecimento de que deve atender prioritariamente àqueles que contribuem mais para sua manutenção, ou seja, os membros da classe trabalhadora. Isto está sendo feito pelo sistema de cotas que, convenhamos, é um procedimento bem mais racional do que a cobrança de anuidade segundo a faixa de renda dos alunos. Que essa cobrança seja proposta pelo Banco Mundial é até compreensível, embora devamos rechaçar essa intromissão em um assunto interno de nosso país; mas é compreensível porque, como banco, ele se guia pela lógica do capital que busca converter tudo em mercadoria. Além disso, não nos iludamos! A introdução da cobrança de anuidade dos alunos é o primeiro passo para a privatização das universidades que hoje são definidas como públicas.

Ocupando os postos governamentais, os intelectuais conservadores acionam reformas educacionais regressivas procurando desconstruir os limitados avanços que ocorreram nos governos Lula e Dilma. Para isso retomam o espírito autoritário que foi a marca do período da ditadura militar. Diante desse quadro volto a advogar a resistência ativa que propus na Conclusão do livro sobre a atual LDB, cuja 13ª edição – atualizada e ampliada com um novo capítulo analisando as 39 leis que a modificaram – foi lançada em 2016, ao ensejo dos 20 anos da aprovação da LDB. O que chamei de resistência ativa implica dois requisitos: a) que seja coletiva, pois as resistências individuais não têm força para se contrapor ao poder dominante exercido pelo governo ilegítimo e antipopular; b) que seja propositiva, isto é, que seja capaz de apresentar alternativas às medidas do governo (SAVIANI, 2016, p. 303-307).

Enfim, se a educação pública enfrenta grandes dificuldades no Brasil atualmente, não podemos nos render considerando impossível reverter a escalada privatista. Ao contrário, é necessário organizarmos tenazmente a resistência preparando-nos para uma luta longa porque os que se apoderaram do governo não vão abrir mão dele facilmente. É preciso, pois, organizar e manter mobilizadas as forças progressistas e populares. E, nesse contexto, as Faculdades de Educação desempenham papel relevante propondo, para a luta em defesa da educação pública, a necessária rearticulação dos Fóruns Municipais, Estaduais e Nacional em defesa da escola pública, mas agora não se limitando aos profissionais da educação e, sim, ampliando-se para abarcar os sindicatos de

trabalhadores e movimentos sociais. Com efeito, educação pública de qualidade acessível a toda a população brasileira não é uma questão afeta apenas aos profissionais da educação, mas é um anseio de toda a classe trabalhadora do país.

Em conclusão, já que estamos no evento inaugural do período letivo de 2019, quero dirigir uma palavra aos presentes, em especial aos calouros. Aos ingressantes no curso de pedagogia que, diante de tantas profissões glamorosas diuturnamente aclamadas pela mídia, optaram por se tornar pedagogos, o mais apaixonante de todos os ofícios, pois se dedica a produzir a humanidade no homem. A vocês, desejo que se empenhem no estudo da teoria da educação visando adquirir pleno domínio das formas que possam garantir às camadas populares, por meio do trabalho pedagógico escolar, a apropriação dos conhecimentos sistematizados. Lembrem-se sempre que o papel próprio de vocês será prover as escolas de uma organização tal que cada criança, cada educando, em especial aquele das camadas trabalhadoras, não veja frustrada a sua aspiração a assimilar os conhecimentos metódicos, incorporando-os como instrumento irreversível que lhes permitirá conferir uma nova qualidade às suas lutas no âmbito da sociedade. Em vocês, a nova geração deposita suas esperanças de frequentar uma escola preparada para conduzir as crianças e jovens da classe trabalhadora ao domínio da cultura letrada, aquela que domina a sociedade em que vivemos.

Aos que ingressam no mestrado profissional almejo que, aprimorando-se em aspectos relevantes de sua atuação profissional, tornem essa atuação mais qualificada e, assim, teoricamente consistente e tecnicamente eficaz para assegurar uma escola pública capaz de realizar as mais lúbricas aspirações culturais das camadas populares.

Aos ingressantes no programa de mestrado e doutorado acadêmicos, que optaram por, além de atuar como profissionais da educação, ascender à condição de pesquisadores, espero que, atentos aos critérios de relevância não apenas epistemológica, mas também social na escolha dos temas de pesquisa, busquem adquirir uma sólida fundamentação filosófica e científica como base para investigar os problemas relevantes que dizem respeito às necessidades educacionais da população trabalhadora de nosso país.

Se os alunos tanto da pedagogia como da pós-graduação, assim como seus professores, estiverem imbuídos dessa perspectiva que procurei delinear, a Faculdade de Educação, além de atuar diretamente na defesa da escola pública, estará formando intelectuais orgânicos aptos nos vários setores do campo educacional engajando-se resolutamente na luta pela educação pública, único

meio de tornar vitoriosa a luta da classe trabalhadora por uma educação adequada às suas necessidades.

REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. *Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil*. Volume I: Síntese, 2017. [Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publicaton/brazil-expenditure-review-report>]. Acesso em: 18 dez. 2017.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução n. 2, de 11 de abril de 1969. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do Curso de Pedagogia. *Documenta*, Brasília, DF, n. 100, p. 113-117, 1969.

CAMPOS, F. Exposição de Motivos do Ministro Francisco Campos sobre a Reforma do Ensino Superior. In: FÁVERO, M. L. A. *Universidade e poder*. 2. ed. Brasília: Plano, 2000.

CUNHA, L. A. *A universidade temporã*. 2. ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

FÁVERO, M. de L. A. *Universidade e pode*. 2. ed. Brasília: Plano, 2000.

SÃO PAULO, GOVERNO DO ESTADO. Decreto Estadual n. 6.283, de 25 de janeiro de 1934. Cria a Universidade de São Paulo e dá outras providências. In: FÁVERO, M. L. A. *Universidade e pode*. 2. ed. Brasília: Plano, 2000.

SAVIANI, D. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. *A lei da educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas*. 13. ed. rev. e aum. Campinas: Autores Associados, 2016.

1 Conferência no evento de abertura das atividades do primeiro período letivo de 2019 da Faculdade de Educação da UnB, proferida em 21 de março de 2019.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NA ATUALIDADE¹

De início quero agradecer o gratificante convite para estar aqui hoje com vocês proferindo a aula magna deste evento de abertura das atividades do primeiro período letivo de 2019. Considerando que o convite foi acompanhado do pedido para que eu abordasse, nesta aula magna, os desafios da educação na atualidade, é preciso, preliminarmente, caracterizar a situação atual para, na sequência, identificar os desafios que essa situação coloca para a educação. Começo, então, esta nossa aula fazendo uma breve caracterização das bases materiais da realidade atual em suas linhas básicas.

1. SITUAÇÃO ATUAL

As transformações que vêm se processando na base material da sociedade capitalista desde os anos de 1970, correntemente denominadas de “Terceira Revolução Industrial”, “Revolução da Informática”, “Revolução Microeletrônica” ou “Revolução da Automação”, vêm promovendo a transferência não apenas das funções manuais para as máquinas, como ocorreu na Primeira Revolução Industrial, mas vêm transferindo as próprias funções intelectuais para as máquinas. Assim, do mesmo modo que, com a Primeira Revolução Industrial, desapareceram as funções manuais particulares próprias do artesanato dando origem ao trabalhador em geral, agora também as funções intelectuais específicas tendem a desaparecer, provocando a necessidade de elevação do patamar de qualificação geral. Se lá esse processo converteu a escola na forma principal e dominante de educação, aqui parece que estamos atingindo o limiar desse

mesmo processo quando o próprio desenvolvimento da base produtiva coloca a necessidade de universalização de uma escola unitária que desenvolva ao máximo as potencialidades dos indivíduos (formação omnilateral), conduzindo-os ao desabrochar pleno de suas faculdades intelectuais-espirituais. Com efeito, se as próprias funções intelectuais específicas são transferidas para as máquinas, então todo o trabalho passa a ser feito por elas. O processo de produção se automatiza; em outras palavras, se torna autônomo, auto regulável, liberando o homem para a esfera do não trabalho. Generalizar-se-ia, assim, o direito ao lazer, ao tempo livre. Seria, pois, superado o “reino da necessidade” e atingido o “reino da liberdade”.

Contudo, ao mesmo tempo em que o desenvolvimento das forças produtivas materiais aponta para a direção acima indicada, as relações sociais vigentes, baseadas na propriedade privada dos meios de produção, realizam o movimento contrário, conforme constataria Marx em sua análise do desenvolvimento histórico dos modos de produção da existência humana:

Na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. [...] Em certo estágio de desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção ou, o que é a sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais se tinham movido até então. De formas de desenvolvimento das forças produtivas, estas relações transformam-se no seu entrave. Surge então uma época de revolução social [MARX, 1973, p. 28-29].

Assim, as relações sociais vigentes, ao dificultar a generalização da produção baseada na ampla incorporação das tecnologias avançadas, dificultam também a universalização da escola unitária, vale dizer, a formação omnilateral preconizada pela concepção de politecnia. Em última instância, essa tendência só poderá se viabilizar com a universalização do trabalho intelectual geral. Com efeito, se todo o trabalho passa a ser feito pelas máquinas é preciso não esquecer que as máquinas, enquanto extensão dos braços e do cérebro humanos, são instrumentos por meio dos quais o homem realiza sua atividade vital para satisfazer suas necessidades existenciais. Portanto, o trabalhador propriamente dito continua sendo o homem. Seu trabalho, nessa nova situação, já que inclusive as operações intelectuais específicas terão sido transferidas para as máquinas, será um trabalho intelectual de caráter geral e consistirá em comandar e controlar todo o complexo das suas próprias criaturas.

Estamos, pois, num contexto em que, como dizia Gramsci, trava-se uma luta entre o novo que quer nascer e o velho que não quer sair de cena. O

desenvolvimento material põe novas exigências no que se refere aos processos formativos, em geral, e à qualificação da força de trabalho, especificamente. Ademais, os próprios empresários tendem a se mostrar mais sensíveis a essa questão. Eles desejam capacitação geral, rapidez de raciocínio, grande potencial de incorporação de informações, adaptação mais ágil, capacidade de lidar com conceitos abstratos e assim por diante. Mas a realização plena dessas exigências esbarra nos limites postos pelas relações de produção baseadas na propriedade privada dos meios de produção. Sendo o saber um meio de produção, sua apropriação pelos trabalhadores contraria a lógica do capital segundo a qual os meios de produção são privativos dos capitalistas, da burguesia, do empresariado, cabendo ao trabalhador a propriedade apenas de sua própria força de trabalho. Por outro lado, se os trabalhadores não possuem algum tipo de saber, eles não podem produzir. Eis a contradição. Como resolvê-la?

O taylorismo associado ao fordismo foi uma forma de resolver essa questão no contexto da chamada “Segunda Revolução Industrial”, quando imperava, na política e na economia, o liberalismo e, na cultura, a modernidade. Nessa fase procedeu-se à objetivação e ao parcelamento do trabalho por meio da estratégia de expropriação dos saberes dos trabalhadores, sua elaboração e devolução na forma parcelada. No contexto atual, com o advento do neoliberalismo e da pós-modernidade, o fordismo cede espaço ao toyotismo introduzindo-se a flexibilização do trabalho e a chamada “qualidade total”. Em lugar da produção em série e economia de escala, passa-se a produzir segundo demandas determinadas, diversificando-se os processos produtivos que se dirigem a determinados nichos ou segmentos do mercado. Com efeito, o que se chama “qualidade total” pode ser compreendido a partir de dois vetores: o primeiro, de caráter externo, diz respeito aos clientes. Nesse aspecto, qualidade total significa a satisfação total do consumidor, ou seja, adequar, o máximo possível, o produto às exigências da clientela à qual ele se destina. O segundo vetor, de caráter interno, se refere ao envolvimento do operário com o sucesso da empresa, procurando-se induzir o trabalhador a “vestir a camisa” da empresa, com o pleno convencimento de que seu sucesso resulta e é concomitante com o sucesso da empresa. Assim, a competição entre empresas se reproduz no interior de cada empresa entre os trabalhadores em busca do “máximo de qualidade”, eufemismo da máxima produtividade, isto é, da tendência a elevar ao índice máximo possível a extração da mais-valia exacerbando a exploração da força de trabalho. O resultado desse processo para os trabalhadores, enquanto classe, é mais desemprego, mais exclusão.

No contexto descrito reedita-se, obviamente em termos novos, o fenômeno que ocorreu por ocasião da Primeira Revolução Industrial quando a introdução da maquinaria, de instrumento que poderia libertar os trabalhadores do trabalho pesado, se converteu em meio que maximizava a exploração dos trabalhadores. Assim, as máquinas apareciam como algozes dos operários porque estes tinham que se ajustar ao ritmo alucinante das máquinas, esgotando todas as suas energias. Isso levou os trabalhadores a se insurgirem contra as máquinas e promoverem a sua destruição. Entretanto, esse resultado não se devia às máquinas enquanto tais, mas aos interesses a que elas serviam. Em outros termos, o que conduzia a esse resultado era o fato de que as máquinas eram propriedade privada dos capitalistas. Portanto, o inimigo do proletariado não eram as máquinas, mas os donos das máquinas.

Atualmente ocorre um processo semelhante. O advento das novas tecnologias acena com a possibilidade de libertação de praticamente todo tipo de trabalho material, ampliando sem precedentes a esfera do tempo livre e colocando-nos, portanto, no limiar do “reino da liberdade”. No entanto, assim como as máquinas mecânicas, também as máquinas eletrônicas são introduzidas no processo produtivo sob a forma de propriedade privada dos capitalistas. Nessa condição, cumprem o papel de aumentar as taxas de acumulação às custas da exploração da força de trabalho, aumentando igualmente os índices de miséria e exclusão. Estamos, agora, sob o império da economia e política neoliberais às quais corresponde a cultura da pós-modernidade. Feita essa breve caracterização da situação atual, podemos considerar a educação no contexto atual, fazendo já a conexão com a atual realidade brasileira.

2. A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO BRASILEIRO ATUAL

A política educacional que vem sendo implementada no Brasil se caracteriza pela flexibilização, pela descentralização das responsabilidades de manutenção das escolas por meio de mecanismos que forcem os municípios a assumir os encargos do ensino fundamental associados a apelos à sociedade de modo geral, aí compreendidas as empresas, organizações não governamentais, a comunidade próxima à escola, os pais e os próprios cidadãos individualmente considerados, no sentido de que cooperem, pela via do voluntarismo e da filantropia, na manutenção física, na administração e no próprio funcionamento pedagógico

das escolas. Delineia-se, assim, um estímulo à diferenciação de iniciativas e diversificação de modelos de funcionamento e de gestão do ensino escolar. Em contrapartida, com base na montagem de um “sistema nacional de avaliação” respaldado pela LDB, centraliza-se no MEC o controle do rendimento escolar em todos os níveis, desde as creches até a pós-graduação. Há, pois, um estímulo à descentralização traduzida na flexibilização, diferenciação e diversificação do processo de ensino, mas uma centralização do controle dos seus resultados.

Ora, as características acima enunciadas permitem perceber que a política educacional que está sendo implementada acentua, pela via da diferenciação apontada, as desigualdades educacionais.

Aliás, cabe observar que a orientação em pauta se inspira naquilo que poderíamos chamar de “modelo americano”. Esse modelo, diferentemente daquele que predominou nos países europeus, considera como função principal do ensino fundamental a socialização das crianças, ao passo que o modelo europeu enfatizava a função de formação intelectual, o que implica a garantia de uma base comum, mais ou menos homogênea, a partir da qual todos os cidadãos podem participar, em condições de igualdade, da vida da sociedade a que pertencem. Visando, pois, criar esse patamar comum centrado no domínio dos elementos fundamentais da cultura letrada de base científica, os principais países organizaram os sistemas nacionais de ensino como instrumento para universalizar a escola básica (o ensino elementar) e, por esse caminho, erradicar o analfabetismo.

Em contrapartida, nos Estados Unidos, a precedência da função de socialização das crianças atribuída à escola básica levou a vincular as escolas às comunidades próximas, isto é, aos municípios, dispensando-se um sistema nacional e privilegiando-se, na avaliação da aprendizagem das crianças, sua capacidade de relacionamento e interação com as demais crianças, ao passo que, no modelo europeu, a avaliação implicava um sistema de exames destinado a aferir o grau de apreensão dos conhecimentos elementares que caracterizam uma formação intelectual correspondente ao domínio da cultura moderna, entendida como necessária a toda a população e, por isso, sendo objeto de um ensino comum a todos.

Do ponto de vista do processo, o modelo americano levou a uma maior diferenciação de iniciativas assim como à maior diversificação das formas de gestão, enquanto o modelo europeu conduziu a uma maior centralização das iniciativas e a uma forma de gestão relativamente unificada, cuja responsabilidade primordial se localizava no Estado Nacional.

Do ponto de vista dos resultados se verifica que o modelo europeu foi capaz de garantir razoável coesão, assegurando um patamar comum que permitiu homogeneizar o acesso à cultura letrada, o que significou um razoável grau de igualdade de condições de participação de todos na vida social. Já o modelo americano resultou bem mais desigual, apresentando diversas distorções que têm sido objeto de alerta das próprias autoridades políticas e educacionais do próprio país e que volta e meia são divulgadas pela imprensa.

Com efeito, de vez em quando, deparamo-nos com notícias em jornais ou revistas dando conta de que nos Estados Unidos é comum ocorrer que um significativo número de jovens cheguem a concluir o ensino médio e até mesmo a ingressar na universidade sendo praticamente analfabetos, o que pode ser ilustrado com as seguintes constatações da *Revista Sala de Aula*:

escolas mal equipadas, “*drop-outs*” (alunos que largam os estudos no meio; literalmente, os ‘pula-fora’), falta de professores e um número enorme de diplomados do 2º grau (High School) que continuam sem saber ler, escrever e fazer contas, que não passariam no mais tolerante dos testes de aptidão [REVISTA SALA DE AULA, 1990, n. 21, p. 30].

O índice de evasão relativo aos alunos que frequentam a escola secundária se aproxima dos 30%.

Mas o sintoma mais alarmante do fracasso da escola pública talvez não esteja nos que pulam fora, e sim nos que permanecem dentro e não aprenderam nada. Os especialistas chamam-nos de “analfabetos funcionais”: embora possuam diplomas, isto é, sejam nominalmente alfabetizados, na prática são incapazes de entender, por exemplo, como funciona o metrô, e não conseguem consultar uma lista telefônica ou ler uma bula de remédio. Em Nova York, segundo as últimas pesquisas, há 2 milhões de indivíduos nessas condições [REVISTA SALA DE AULA, 1990, n. 21, p. 32].

Ora, essa é uma situação inteiramente estranha aos países europeus. Em verdade, nunca encontramos notícias semelhantes a respeito da Inglaterra, Alemanha, Bélgica, Holanda, Suécia, Dinamarca, Noruega, França, Itália, Espanha, Portugal, em suma, dos países europeus de modo geral. Sem dúvida isso tem a ver com a diferença de modelos que presidiu a organização do ensino em um e em outro caso.

As observações feitas acima nos permitem aquilatar a gravidade da situação em que nos encontramos no Brasil. Na verdade, considerando que nós sequer chegamos a universalizar a escola elementar, a adoção do modelo americano potencializa enormemente as consequências negativas detectadas nos Estados Unidos, pois contribui para aprofundar ainda mais a extrema desigualdade que é a triste marca de nossa tradição histórica. Vê-se assim que, se na Europa a

influência do modelo americano pode ser até benéfica já que poderá contribuir para flexibilizar a forma de um sistema já consolidado, no caso do Brasil, onde não se conseguiu ainda implantar um sistema de ensino abrangente em âmbito nacional, a referida influência resulta deletéria, distanciando-nos ainda mais da meta de garantir a todas as nossas crianças a desejada igualdade de acesso aos bens culturais.

3. OS DESAFIOS EDUCACIONAIS DA SITUAÇÃO ATUAL

Diante do quadro que acabei de expor, a conclusão a que chegamos é que o grande desafio que ainda se põe para o Brasil em termos educacionais, ao avançarmos para a terceira década do século XXI, vem do século XIX. Trata-se da tarefa de organizar e instalar um sistema de ensino capaz de universalizar a educação básica e, por esse caminho, erradicar o analfabetismo. Mas essa meta vem sendo protelada indefinidamente. A Constituição de 1988 estabeleceu, nas Disposições Transitórias, o prazo de dez anos para o cumprimento dessas duas metas: 1998. O Plano Decenal “Educação para Todos”, de 1993, também 10 anos: 2003. O FUNDEF, de 1996, igualmente 10 anos: 2006. O FUNDEB, de 2007, 14 anos: 2021. O PDE, de 2007, 15 anos: 2022. E o atual PNE, 10 anos, 2024. Mas, com a Emenda Constitucional 95, promulgada em 15 de dezembro de 2016, que ficou conhecida como a PEC do fim do mundo, nenhum aumento deverá ocorrer até 2036. Assim, de adiamento em adiamento, corremos o risco de chegarmos ao final do século XXI sem realizar aquilo que os principais países fizeram a partir do final do século XIX e início do século XX.

Nosso atraso já é, pois, secular, o que vem implicando um grande déficit histórico. E é preocupante constatar que, ao aderirmos ao “modelo americano”, acabaremos por conseguir universalizar o ensino fundamental sem erradicar o analfabetismo. E esse risco fica mais evidente ao se constatar que um dos principais vetores dessa política educacional é a redução de custos, sob o aspecto econômico, o que leva a apostar todas as fichas na “promoção automática” como via para possibilitar a todas as crianças a conclusão do ensino fundamental. Mas, convenhamos, a promoção automática não é solução para o problema da repetência. Isto porque, como se infere da própria denominação, a passagem é automática, isto é, os alunos são promovidos independentemente do que fizeram ou deixaram de fazer. Quer se tenha atingido os objetivos quer não, tenham ou

não preenchido os requisitos, a aprovação irá ocorrer. Deixa de ser relevante o desempenho tanto dos alunos como dos professores. Coisa diversa é o empenho em se atingir a meta da “repetência zero”, vale dizer, o objetivo de que todos sejam promovidos. Aqui se trata de criar as condições para que todos os alunos atinjam os objetivos definidos para os diversos componentes curriculares que integram o processo de ensino-aprendizagem. Acoplando-se simplesmente o mecanismo da “promoção automática” à situação atual das escolas, ficando intactas as suas condições de funcionamento, pode-se eliminar o problema da repetência resolvendo-se o problema do ponto de vista estatístico. Permaneceria, porém, o mesmo quadro de deficiências e precariedades que se associam, hoje, aos altos índices de repetência. O que precisa ser feito é equipar adequadamente as escolas e instituir uma carreira digna para o corpo docente como fizeram os países que, a partir do final do século XIX, implantaram os seus sistemas nacionais de ensino. Em condições adequadas, o normal é que as crianças aprendam sendo, portanto, promovidas. Assim, resolve-se o problema da repetência porque as crianças, de fato, aprendem e não porque se decretou a promoção automática. Aliás, os sistemas de ensino europeus estavam apoiados em uma sistemática relativamente rígida de exames como mecanismo para aferir se os alunos seriam ou não promovidos e nem por isso tiveram que se deparar com a necessidade de exorcizar o fantasma da repetência. Ao contrário, o sistema se mostrou eficaz para garantir a aprendizagem, o que permitiu estabelecer o fluxo regular dos alunos que evoluíam, sem problemas, de uma série para outra até a conclusão, sem defasagem de idade, da escolaridade obrigatória.

Para enfrentar esse desafio, que há um século nos afronta, será necessário assumir de vez a educação como prioridade de fato e não apenas nos discursos como ocorre recorrentemente. Isso implica em romper com a histórica resistência de nossas elites em destinar recursos adequados para a manutenção e desenvolvimento da educação. Essa resistência vem desde o início da educação formal no Brasil, em 1549, quando vieram os primeiros jesuítas para iniciar, por determinação de D. João III, a obra de catequese. Nessa condição cabia à monarquia portuguesa manter o ensino. Assim, o rei enviava verbas para a manutenção e para a vestimenta dos jesuítas, mas não para construções. Então, como relata o padre Manuel da Nóbrega em carta de agosto de 1552, eles aplicavam os recursos no colégio da Bahia “e nós no vestido remediamo-nos com o que ainda do reino trouxemos, porque a mim ainda me serve a roupa com que embarquei... e no comer vivemos por esmolas” (HUE, 2006, p. 68). Eu poderia prosseguir mostrando a penúria de recursos para a educação durante todo o

período colonial e também durante o império. Vou me limitar, porém, aos últimos cem anos.

Ao longo da Primeira República, o ensino permaneceu praticamente estagnado, o que pode ser ilustrado com o número de analfabetos em relação à população total, que se manteve no índice de 65% entre 1900 e 1920, sendo que o seu número absoluto aumentou de 6.348.869 em 1900, para 11.401.715 em 1920. A partir da década de 1930, com o incremento da industrialização e urbanização houve, também, um incremento correspondente nos índices de escolarização sempre, porém, em ritmo aquém do necessário à vista dos escassos investimentos. Assim, os investimentos federais em ensino passam de 2,1%, em 1932, para 2,5% em 1936; os estaduais se reduzem de 15% para 13,4% e os municipais se ampliam de 8,1% para 8,3% no mesmo período (RIBEIRO, 2003, p. 117). Isso não obstante a Constituição de 1934 ter determinado que a União e os municípios deveriam aplicar nunca menos de 10% e os estados 20% da arrecadação de impostos “na manutenção e desenvolvimento dos sistemas educacionais” (artigo 156). Essa vinculação orçamentária foi retirada da Constituição de 1937, do Estado Novo, e foi retomada na Carta de 1946, que fixou em 20% a obrigação mínima dos estados e municípios e 10% da União. No entanto, em 1955, tínhamos os seguintes índices: União, 5,7%; estados, 13,7%; municípios, 11,4%. A Constituição do regime militar, de 1967, e a Emenda de 1969, voltaram a excluir a vinculação orçamentária. Constata-se, então, que o orçamento da União para educação e cultura caiu de 9,6% em 1965, para 4,31% em 1975.

A atual Constituição, promulgada em 1988 restabeleceu a vinculação fixando 18% para a União e 25% para estados e municípios. E, como o texto constitucional estabelece esses percentuais mínimos em relação à “receita resultante de impostos”, além do desrespeito contumaz à norma estabelecida na Carta Magna, encontrou-se outro mecanismo de burlar essa exigência. Passou-se a criar novas fontes de receita nomeando-as, porém, não com a palavra “imposto”, mas utilizando o termo “contribuição”, como são os casos da COFINS (Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social), CPMF (Contribuição Provisória sobre Movimentação Financeira), CIDE (Contribuição sobre Intervenção no Domínio Econômico). A essas receitas, como não recebem o nome de impostos, não se aplica a vinculação orçamentária constitucional dirigida à educação. Além disso, instituiu-se a DRU (Desvinculação das Receitas da União), que permitia subtrair 20% das vinculações orçamentárias. E agora, com o governo que tomou posse em 1º de janeiro deste de 2019, pretende-se

simplesmente retirar da Constituição as vinculações orçamentárias, conforme vem insistindo o atual ministro da Economia, Paulo Guedes.

Nesse quadro geral de restrições cumpre registrar que, de modo especial, a partir do segundo mandato de Lula, o protagonismo dos educadores tornou-se mais efetivo, logrando vários avanços e convergindo para a I e II CONAES (Conferências Nacionais de Educação), tendo como tema central a construção do Sistema Nacional de Educação e do novo Plano Nacional de Educação.

No entanto, exatamente quando se alimentou a esperança de algum avanço mais significativo com a aprovação do novo PNE, em junho de 2014, que finalmente incorporou a meta de 10% do PIB para a educação, reivindicada desde a década de 1980 por ocasião da Constituinte, e com a destinação de parcela considerável dos recursos do pré-sal para a educação, sobreveio, em 2016, o golpe jurídico-midiático-parlamentar que destituiu a presidente Dilma provocando um retrocesso não de anos, mas de décadas, incidindo sobre vários aspectos a começar pelo próprio Plano Nacional de Educação que, com a instalação do governo ilegítimo, antipopular e antinacional, resultou totalmente inviabilizado.

De fato, várias metas do PNE já venceram sem serem atingidas (Meta 1, Educação infantil, 2016; Meta 3, Ensino médio, 2016; Meta 18, Planos de Carreira dos profissionais de todos os sistemas de ensino, 2016; Meta 19, Gestão democrática, 2016; Meta 20, Destinação de 7% do PIB para a educação, 2019;). E as demais, cujos vencimentos se distribuem até o limite final dos dez anos de sua vigência em junho de 2024 (Meta 2, Ensino fundamental, 2024; Meta 4, Educação especial, 2024; e Meta 20, 10% do PIB, 2024) também já se encontram inviabilizadas pela já mencionada Emenda Constitucional n. 95, que o governo fez aprovar no Congresso limitando, por 20 anos, os gastos públicos apenas ao índice de inflação do ano anterior.

Além da inviabilização das metas do PNE, outras medidas vêm neutralizando os limitados avanços dos governos Lula e Dilma. Retomando o espírito autoritário vigente na ditadura militar, o governo golpista baixou a reforma do ensino médio mediante Medida Provisória. Como responsáveis pelo ensino médio, conforme dispõe a LDB em vigor, os estados e o Distrito Federal deveriam ser consultados sobre a proposta de reforma desse nível de ensino. No entanto, nem mesmo foram informados, sendo surpreendidos com a entrada em vigor da referida reforma, uma vez que, sendo baixada por medida provisória, passou a valer imediatamente após sua promulgação.

Logo que foi promulgada, a medida provisória foi alvo de uma avalanche de

críticas provenientes do Fórum Nacional de Educação, dos Conselhos e Secretarias estaduais de educação, assim como de diversas entidades representativas dos profissionais da educação. No entanto, o governo, em lugar de levar em conta as críticas e rever a orientação impressa à reforma, ignorou-as e lançou uma agressiva campanha publicitária com muitas inserções diárias nos meios de comunicação, chegando, inclusive, ao deslante de colocar no ar uma propaganda com um indivíduo que afirmava que sua vida mudou quando passou a cursar uma escola de tempo integral, o que lhe permitiu entrar na faculdade, obter uma bolsa para se formar engenheiro na Espanha e agora é um profissional reconhecido em tal país. Ora, então essa é uma propaganda do governo do PT, pois essa pessoa cursou a escola de tempo integral bem antes dessa reforma do ensino médio e, além disso, teria se beneficiado do Programa “Ciência sem Fronteira”, do governo Dilma, para obter a bolsa e estudar na Espanha. Mas a população, de modo geral, não faz essa ilação e acaba sendo induzida a acreditar que o governo está favorecendo-a.

Consumado o golpe, passamos a viver um enorme retrocesso político que acabou sendo legitimado pelas urnas com a eleição de Bolsonaro, num processo marcado por uma dupla fraude. A primeira foi a prisão de Lula numa condenação sem provas, impedindo sua candidatura quando as pesquisas eleitorais o colocavam em primeiro lugar na preferência dos eleitores. A segunda fraude foi a estratégia da campanha do ex-capitão, planejada com a assessoria do marqueteiro de Trump, Steve Bannon, que espalhou largamente notícias mentirosas pelos diferentes dispositivos das redes sociais, entre os quais se destacou o WhatsApp. Conforme reportagem do Jornal *Folha de S. Paulo* de 18 de outubro de 2018, a campanha de Bolsonaro contratou empresas de disparos de mensagens em massa que, pelo aplicativo de mensagens instantâneas WhatsApp, espalharam notícias falsas contra a candidatura do PT em flagrante violação do artigo 222 do Código Eleitoral Brasileiro, que define como “anulável a votação, quando viciada de falsidade, fraude, coação...”.

É a esse estado de coisas que precisamos resistir com a população, organizando-se e mobilizando-se para reconstruir nossa democracia destruída quando ainda buscava se consolidar. Será uma luta longa e difícil porque democracia suicida significa precisamente isto: o povo iludido por falsas promessas, no exercício de sua soberania vota contra si mesmo elegendo seus próprios algozes. É uma luta árdua porque implica a mobilização contra cada medida antipovo e antinacional que vem sendo tomada pelo governo eleito, articulando, ao mesmo tempo, essa mobilização com um trabalho educativo

contínuo de conhecimento das condições objetivas como antídoto às ilusões ideológicas difundidas pela mídia tradicional e pelas redes sociais.

Do ponto de vista teórico, contamos com uma concepção pedagógica cujo entendimento das relações entre educação e política é diametralmente oposta àquela esposada pela autodenominada “escola sem partido”. Trata-se da pedagogia histórico-crítica. Para essa teoria pedagógica, na sociedade de classes, portanto, na nossa sociedade, a educação é sempre um ato político, dada a subordinação real da educação à política. Dessa forma, agir como se a educação fosse isenta de influência política é uma forma eficiente de colocá-la a serviço dos interesses dominantes e é esse o sentido do programa “escola sem partido”.

Portanto, guiados pela pedagogia histórico-crítica, é imperativo organizar na forma da resistência ativa a luta contra as medidas do governo e especificamente contra a “escola sem partido” e contra tudo o que ela representa. A luta contra o projeto de lei deve ser travada mostrando que se trata de uma aberração, pois fere o bom senso, vai na contramão do lugar atribuído à escola na sociedade moderna e nega os princípios e normas vigentes no Brasil, sendo manifestamente anticonstitucional.

Fere o bom senso, pois retira dos professores o papel a eles inerente de formar as novas gerações para que elas se insiram ativamente na sociedade, o que implica trabalhar os conhecimentos disponíveis, tendo como critério e finalidade a busca pela verdade sem qualquer tipo de restrição.

Tais medidas impostas pelo governo e a “escola sem partido” vão na contramão da sociedade moderna, que no século XVIII forjou o conceito de escola pública estatal e buscou implantar, no século XIX, os sistemas nacionais de ensino como instrumentos de democratização com a função de converter os súditos em cidadãos. É esta a condição para a existência das sociedades democráticas, mesmo sob a forma capitalista e burguesa que proclama a democracia como o regime baseado na soberania popular. E o povo, para se transformar de súditos em cidadãos, isto é, para ser capaz de governar ou de eleger e controlar quem governa, deve ser educado. Para esse fim é que foi instituída a escola pública universal, obrigatória, gratuita e laica.

Em consonância com esse significado histórico da escola, a Constituição vigente no Brasil define como finalidade da educação o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (artigo 205). Ora, o preparo para o exercício da cidadania tem um significado precipuamente político. Mas, mesmo que consigamos que o projeto de lei venha a ser rejeitado, é preciso manter a mobilização contra o programa da

“escola sem partido”, pois, mesmo nesse caso, os adeptos do referido movimento não desistirão de procurar, pelos mais diferentes meios, fazer valer as suas posições. Consequentemente, certa vigilância e pressão sobre os professores acontecerão e não apenas nas escolas particulares, mas também nas públicas, uma vez que a iniciativa privada, por meio de vários organismos, vem crescentemente interferindo na formulação das políticas educacionais e atuando na montagem dos currículos e no conteúdo do ensino por meio de materiais escolares, com destaque para a volta das apostilas e para a venda de pacotes para as redes públicas de ensino. Além disso, os adeptos do dito movimento já ocupam postos na rede pública com tendência a ampliar essa participação, visando a fazer prevalecer seus interesses e sua visão do papel da escola. Assim, o risco da vigilância torna-se ainda mais presente, uma vez que já há propostas de instalação de câmeras no interior das salas de aula, o que significa que o princípio da “liberdade de cátedra”, ou seja, a autonomia do professor na sala de aula acabará por ser simplesmente abolida.

CONCLUSÃO: FORMAS DE RESISTÊNCIA

Diante do exposto, fica evidente a necessidade de se organizar um amplo e consistente movimento de resistência contra o governo antipopular e antinacional de modo geral e, especificamente, no campo da educação. Volto, pois, a advogar a resistência ativa que propus na Conclusão do livro sobre a atual LDB, cuja 13ª edição – atualizada e ampliada com um novo capítulo analisando as 39 leis que a modificaram – foi lançada em 2016, ao ensejo dos 20 anos da aprovação da LDB. O que chamei de resistência ativa implica dois requisitos: a) que seja coletiva, pois as resistências individuais não têm força para se contrapor ao poder dominante exercido pelo governo antipopular e antinacional; b) que seja propositiva, isto é, que seja capaz de apresentar alternativas às medidas do governo e de seus asseclas. Essa forma de resistência é indispensável como estratégia de luta por uma escola livre das ingerências privadas e balizadas pelos interesses do mercado (SAVIANI, 2016, p. 303-307).

Em conclusão, já que estamos no evento inaugural do período letivo de 2019, quero dirigir uma palavra aos presentes, em especial aos calouros de Pedagogia, parabenizando-os por terem optado por se tornarem pedagogos, que considero o mais apaixonante de todos os ofícios, pois se dedica a produzir a humanidade no

homem. Se os alunos da Pedagogia, assim como seus professores, estiverem imbuídos dessa perspectiva que procurei delinear, o Centro Universitário de Jaguariúna estará formando profissionais aptos nos vários setores do campo educacional, engajando-se resolutamente na luta da classe trabalhadora por uma educação adequada às suas necessidades.

REFERÊNCIAS

HUE, S. M. *Primeiras cartas do Brasil (1551-1555)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

MARX, K. *Contribuição para a crítica da economia política*. Lisboa: Estampa, 1973.

REVISTA SALA DE AULA. São Paulo: Abril Cultural, n. 18, 1990.

REVISTA SALA DE AULA. São Paulo: Abril Cultural, n. 21, 1990.

REVISTA SALA DE AULA. São Paulo: Abril Cultural, n. 24, 1990.

REVISTA SALA DE AULA. São Paulo: Abril Cultural, n. 26, 1990.

RIBEIRO, M. L. R. *História da educação brasileira*. 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. *A lei da educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas*. 13. ed. rev. e aum. Campinas: Autores Associados, 2016.

1 Aula magna ministrada no Centro Universitário de Jaguariúna (UNIFA)), no dia 27 de março de 2019, em Jaguariúna-SP.

SOBRE O AUTOR

DERMEVAL SAVIANI é doutor em filosofia da educação (PUC-SP, 1971) e livre-docente em história da educação (UNICAMP, 1986), tendo realizado “estágio sênior” na Itália em 1994-1995. Lecionando ininterruptamente desde o segundo semestre de 1966, completou, em junho de 2019, cinquenta e três anos de magistério. Foi membro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, coordenador do Comitê de Educação do CNPq, coordenador de pós-graduação na UFSCAR, PUC-SP e UNICAMP, diretor associado da Faculdade de Educação da UNICAMP, professor titular colaborador da USP (*campus* de Ribeirão Preto) e sócio fundador da ANPED, CEDES, ANDE, CEDEC e SBHE (Sociedade Brasileira de História da Educação), da qual foi o primeiro presidente. Foi condecorado com a medalha do mérito educacional do Ministério da Educação e contemplado com o Prêmio Jabuti em três ocasiões (2008, 2014 e 2016), tendo recebido vários outros prêmios. Entre os mais recentes, destacam-se: em 2016, título de cidadão campineiro e prêmio CAPES Anísio Teixeira; em 2017, os prêmios “Tributo Docente” e “Grande Educador Projeção 2017” e os títulos de doutor *honoris causa* da Universidade Tiradentes e da Universidade Federal da Paraíba; em 2019, recebeu o título de doutor *honoris causa* da Universidade Federal de Santa Maria, no Rio Grande do Sul. Autor de grande número de trabalhos publicados, atualmente é professor emérito da UNICAMP, pesquisador emérito do CNPq, coordenador geral do HISTEDBR e professor titular colaborador pleno da Pós-Graduação em Educação da UNICAMP.