MOACIR GADOTTI

PEDAGOGIA DA PRÁXIS

PEDAGOGIA DA PRÁXIS



MOACIR GADOTTI

5ª edição

O Instituto Paulo Freire (IPF), uma rede de pessoas e instituições com membros distribuídos em quinze países, é uma associação civil sem fins lucrativos, criada em 1992, e tem por objetivo pesquisar, sistematizar e divulgar dados, reflexões e informações e atuar no campo de educação, cultura e comunicação.

Como um fórum de intercâmbio de idéias e concepções educacionais, o IPF contribui para o desenvolvimento da educação, difundindo conhecimentos e formando especialistas.

O IPF produz e difunde materiais educativos, bibliográficos e audiovisuais e responde, com propostas concretas, a solicitações de estudos, organização de cursos, consultorias e planejamento, provenientes do setor público e do setor privado.

Pedagogia da Práxis

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

Gadotti, Moacir. 1941-
Pedagogia da práxis / Moacir Gadotti ; prefácio de Paulo Freire. – 2. ed – São Paulo : Cortez : Instituto Paulo Freire, 1998.

Bibliografia
ISBN 85-249-0595-6 (Cortez)

1. Educação - Filosofia 2. Pedagogia 3. Prática de ensino I. Freire, Paulo, 1921- II. Título

95-3635 CDD-370.1

Índices para catálogo sistemático:

1. Pedagogia da práxis 370.1
2. Práxis : Filosofia da educação 370.1

Moacir Gadotti
Universidade de São Paulo

Pedagogia da Práxis

Prefácio de
PAULO FREIRE

2ª edição

CORTEZ EDITORA

PEDAGOGIA DA PRÁXIS é uma publicação destinada àqueles e àquelas que acreditam que a educação tem um papel primordial na luta pela eqüidade e se organizam para torná-la, de fato, um instrumento de paz e de esperança para todos.

Capa: Victor de Nazareth Gonçalves
Composição: Dormevilly Nóbrega Tertius
Coordenação editorial: Luiz Cavaline Jr. (EDUFJF)
Copidesque: Carmem Tereza da Costa
Revisão: Carla Cristina Silva
Melissa Martins Queiroz

O autor agradece à Editora da Universidade Federal de Juiz de Fora pela produção editorial desta obra.

Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou duplicada sem autorização expressa do autor e dos editores.

© 1995 by Moacir Gadotti

Direitos para esta edição

CORTEZ EDITORA
Rua Bartira, 387
05009-000 - São Paulo - SP
Tel.: (011) 864-0111
Fax: (011) 864-4290
E-mail: cortez@sti.com.br

INSTITUTO PAULO FREIRE
Rua Cerro Corá, 550 - cj. 22 - 2º andar
05061-100 - São Paulo - SP - Brasil
E-mail: ipf@paulofreire.org
Home Page: www.paulofreire.org

Impresso no Brasil - agosto de 1998

A história humana como história da liberdade de homens e de mulheres pode ser resumida na história da desigualdade e da luta contra ela. Nessa luta a educação tem um papel primordial.

A Claude Pantillon (1938-1980),
mestre e amigo.

Sumário

Prefácio de Paulo Freire 11
Introdução: Por que pedagogia da práxis? 13

Primeira Parte
FILOSOFIA CRÍTICA DA EDUCAÇÃO

1. A Dúvida e a tarefa de educar 35

Significado pedagógico da dúvida 40
Dúvida e libertação 43
Dúvida e maneira de ser do educador 45
A dúvida como atitude e método filosóficos 48

2. Idéias diretrizes para uma Filosofia crítica da educação 53

As tarefas da filosofia da educação 53
A questão do método 58
Especificidade da filosofia da educação 61

3. Revisão crítica do papel do educador 69

O educador precisa ser educado 70
A educação como espaço político em luta 73

4. Educação e mudança social 79

A história como possibilidade 79

Ideologia e educação 82
Postura do educador e mudança social 86

Segunda Parte
CONCEPÇÃO DIALÉTICA DA EDUCAÇÃO

5. Dialética: concepção e método 93

A dialética marxista 97
Princípios da dialética 103
O método dialético 109
Dialética e verdade 114

6. Crítica da educação burguesa 121

O trabalho como princípio antropológico 124
O trabalho como princípio educativo 130
O educador como intelectual orgânico 138
A escola unitária 144

7. Crítica da pedagogia crítica 151

A educação a serviço da autogestão social 152
O poder jovem e a generalização da informação ... 158
O papel dirigente da escola e do professor 164
A autogestão posta em prática 169

8. Educação e luta de classes 181

As classes sociais ainda existem 184
Consciência crítica e consciência de classe 188
Greve e educação política 193
A educação na sociedade de classes 195

Terceira Parte
UMA EDUCAÇÃO VOLTADA PARA O FUTURO

9. Uma só escola para todos 205

A concepção socialista de educação pública 205
Escola unitária, pluralista e autônoma 212
As alternativas capitalistas burguesas 216
A escola como agente cultural 222

10. A Escola como projeto sócio-cultural 229

Educação e modo de produção 229
A alegria como projeto da escola 236
A escola e a cultura popular de massas 239
O projeto de uma escola não-autoritária 243

11. Escola cidadã 249

Autonomia e natureza da educação 249
Autonomia da escola nas recentes reformas educacionais 256
Decálogo da escola cidadã 264
Administração pública e escola cidadã 267

12. Diversidade sócio-cultural e educação para todos. 273

Identidade cultural e itinerário educativo 273
As promessas da educação multicultural 280
Significado e desafio da educação básica 287

Conclusão: A educação depois de Marx 301
Bibliografia 315

Prefácio

Paulo Freire

Conheci Moacir Gadotti nos anos 70, em Genebra. Eu, no exílio, correndo mundo, enquanto consultor especial do World Council of Churches e ele fazendo seu doutoramento na Universidade de Genebra. Nos encontrávamos semanalmente em meu escritório, entregando-nos a uma conversa aberta, a um diálogo crítico em torno de alguns dos temas que ele trata, lucidamente, neste, que é o melhor de seus livros.

Na verdade, **Pedagogia da Práxis** não é um livro de quem se esconde ou esconde mas de quem arriscadamente desoculta e, ao fazê-lo, explica as razões por que se opacisam acontecimentos e verdades. Mais ainda, é um livro em que o filósofo inquieto convive com o historiador arguto e atento. Nenhuma dicotomia entre o pensador que reflete profundamente e o historiador que localiza tempo-espacialmente o objeto da reflexão. Historiador e filósofo trabalham juntos sem se fazerem concessões fáceis de que resultaria a negação de um ou de outro. Pelo contrário, dialogar para poder iluminar com precisão o objeto que os incita e que a eles, historiador e filósofo, se entrega para ser desvelado.

O discurso, por outro lado, e a linguagem ao mesmo tempo desveladora e não arrogante com que Gadotti o constrói, para mim o situa como um pensador progressistamente pós-moderno. Um pensador que, para ter verdades, sabe que é preciso delas não estar demasiado certo. Mas há certeza a não ser na incerteza do que parece absolutamente certo.

Da mesma forma como Gadotti, com acerto, não nega o pensador nem o historiador que atuam nele, é fundamental

que seu leitor se experimente, ao estudá-lo, assim também. Que aceite o seu convite para, pensando o objeto, situá-lo e datá-lo. Não é possível situar ou datar um objeto sem compreendê-lo na sua razão de ser.

A **Pedagogia da práxis**, como qualquer livro, não pode ser lido, estudado, com preconceitos, mas com o gosto da curiosidade e não apenas da curiosidade espontânea e não metódica de quem se sente atraído por uma cor mais forte, por uma forma mais marcante, mas por uma curiosidade epistemológica – a que nos move à procura da *raison d'être* do objeto.

Uma das notas positivas que caracterizam este livro é que, sendo um texto ousado, "possuidor de vontade", dono de uma certa cara, afirmado numa certa posição, não transpira, porém, arrogância. Não sugere, sequer, que a sua é a única cara, que fora da sua verdade não há solução. Mais uma vez a sua pós-modernidade. O que o texto deixa nas entrelinhas é a esperança de seu autor em que seus leitores e leitoras se assumam como produtores da compreensão de seu texto, em lugar de simplesmente a procurarem como algo que ele tivesse deixado para ser descoberto por elas e por eles.

Finalmente, uma palavra a mais e agora sobre a minha maneira de escrever prefácios, que não é a melhor nem a pior, mas a minha.

Como fazedor deste ou daquele prefácio sinto a minha tarefa como a de quem, simplesmente, convida os prováveis leitores a assumir sua intimidade com o livro. A se comprometerem com a "re-escrita" do livro. E como respeito leitoras e leitores e a mim também, jamais os convidaria a se entregar a um livro que me parecesse um desencanto, a não ser que expressando o meu sentimento. E como isto não teria sentido, prefiro, nestes casos, recusar a tarefa.

A **Pedagogia da práxis**, pelo contrário, me encantou.

São Paulo, agosto de 1993

Introdução

Por que pedagogia da práxis ?

Tudo começou com a *pedagogia do diálogo*. O diálogo é tão antigo quanto a educação. Porém, ele começa a ter maior importância, como idéia central da pedagogia, a partir do movimento da escola nova. Os teóricos da escola nova consolidaram suas posições antiautoritárias, opondo-se à escola tradicional sustentada por uma concepção da educação centrada na autoridade do professor. Os chamados escolanovistas buscavam construir relações democráticas numa escola livre, criadora, espontânea, sem medo da liberdade.

1. Muito contribuíram para a difusão das *teorias dialógicas*, o desenvolvimento da escola pública e as ciências da educação, notadamente a psicologia e a sociologia, que trouxeram uma nova compreensão da criança e da relação entre educação e sociedade.

De um lado, a *psicologia educacional* veio mostrar que a criança, ao contrário do que pensavam os antigos, é um ser completo, com exigências próprias diferentes das dos adultos. A criança não é uma miniatura do adulto. Por outro lado, a *sociologia da educação* trouxe a idéia da formação do homem para o exercício da democracia, colocando em questão a velha teoria de que a educação limita-se à influência da geração mais velha sobre a mais jovem.

Não se pode falar hoje do diálogo na educação sem mencionar a *filosofia educacional* do movimento da escola nova.

De início tinha-se uma compreensão ainda muito idealista do diálogo e da própria educação, da igualdade de oportunidades educacionais e da promoção humana via edu-

cação. A fenomenologia fornecia os fundamentos antropológicos à nova prática pedagógica. Veja-se, por exemplo, a influência de Martin Buber (1878-1966) com o seu "princípio dialógico" na obra *Eu e tu* (1923) e mais tarde Georges Gusdorf (1912) com a fenomenologia da "relação mestre-discípulo" desenvolvida no seu livro *Professores para quê?* (1963).

Encontramos, assim, duas vertentes da pedagogia do diálogo: a *liberal*, fundada no desenvolvimento das ciências da educação e nos princípios da democracia liberal e a *religiosa*, através da filosofia humanista cristã-judaica e do existencialismo.

Até aqui o diálogo é compreendido como uma relação privilegiada entre duas pessoas, como o entendia Sócrates, em igualdade de condições e na reciprocidade. Daí essa concepção ainda aristocrática do diálogo confrontar-se com as condições concretas da prática pedagógica e esbarrar nas desigualdades sociais e toda sorte de impedimentos à realização do ideal dialógico.

A partir dos anos 60, sob novas condições históricas, a noção de diálogo toma uma forma também nova: entra em cena um novo dado, que é o dado político da relação educadora.

Aquela concepção de neutralidade da ação educativa que orientava a teoria da educação da escola tradicional e que, de início, não havia sido posta em questão pela escola nova, torna-se problemática para seus defensores, entre eles, o educador brasileiro Anísio Teixeira (1900–1971), que havia sofrido a influência do filósofo e educador norte-americano John Dewey (1859–1952).

Como não podia deixar de ser, a pedagogia do diálogo é tão histórica quanto as outras e, portanto, em evolução. Seus principais defensores sofreram as influências do pensamento de sua época e das condições históricas de sua prática pedagógica. Ela cresceu em meio a períodos prolongados

de guerras e de constantes perturbações que envolveram quase todo o mundo na primeira metade do século XX, no bojo de um movimento histórico-social de reação ao autoritarismo e da constatação do *fracasso da educação*, diante das armas. A corrida entre a catástrofe e a educação, preconizada no início do século por H. G. Wells, havia sido vencida pela catástrofe.

Nesse contexto histórico, de fracasso da educação e de nova esperança, surge na pedagogia do diálogo uma nova sistematização, cuja maior figura é Paulo Freire. Paulo Freire (1921), herdeiro de Anísio Teixeira e da escola nova, nos oferece o melhor exemplo dessa nova compreensão do diálogo que supera os primeiros escolanovistas: ele dá um caráter eminentemente político ao diálogo, desde suas primeiras obras, *Educação como prática da liberdade* (1967) e *Pedagogia do oprimido* (1970). Em Paulo Freire o diálogo dos oprimidos, orientados por uma consciência crítica da realidade, aponta para a superação do conflito destes com seus opressores. Ele concebe o diálogo como postura do educador comprometido com o oprimido, postura oposta ao educador que se autoproclama neutro ou descomprometido.

Em Paulo Freire o diálogo não é só um encontro de dois sujeitos que buscam o significado das coisas – o saber – mas um encontro que se realiza na *práxis* – ação + reflexão –, no engajamento, no compromisso com a transformação social. Dialogar não é trocar idéias. O diálogo que não leva ação transformadora é puro verbalismo.

Em Paulo Freire o diálogo tem clara conotação política. Nisso ele supera o caráter até certo ponto místico e ingênuo da visão dialógica buberiana e da concepção metafísica de Gusdorf. A ótica política dos três é diferente. O enfoque de Freire é predominantemente social, ao passo que o de Buber é basicamente individual. O diálogo, para Gusdorf, é uma relação privilegiada entre educador e educando, que se encontram como mestre e discípulo e

que, testemunhando entre si a verdade, se auto-reconhecem como homens. Paulo Freire também se distancia de Carl Rogers (1902–1987). A visão existencialista e terapêutica de Rogers nos mostra um homem enfrentando solitariamente a hostilidade do mundo.

Essas diferenças não o separam inteiramente desses autores. Existe um ponto comum que é a *religiosidade*, expressa neles de forma diferente: o catolicismo de Freire, o hassidismo de Buber e o protestantismo de Gusdorf.

A pedagogia do diálogo atingiu o seu ponto mais elaborado com os filósofos da educação não-diretiva e com os socialistas autogestionários. Aqui o ponto de chegada da educação é a autogestão social. A formação e o trabalho do educador inserem-se numa estratégia político-pedagógica de transformação social na qual a educação deveria se constituir num fator importante. Entre os principais representantes desse pensamento pedagógico, como veremos, encontra-se Michel Lobrot, autor de *Pedagogia institucional*, que foi discípulo de Celestin Freinet (1896-1966), autor de *A educação pelo trabalho*.

Num primeiro momento a pedagogia do diálogo tinha por objetivo estabelecer relações amigáveis entre mestres e discípulos na sala de aula. Agora é diferente: o diálogo visa a atingir diretamente o coração das relações sociais. A autogestão pedagógica objetiva preparar para a autogestão social.

As *primeiras críticas* à pedagogia do diálogo vieram dos positivistas, notadamente dos economistas da educação, que a julgavam impregnada de conceitos humanistas, pouco científicos, se prestando muito pouco para as exigências dos aparelhos burocráticos da educação. A pedagogia do diálogo não se preocupava com questões tais como a supervisão, a normatização e o controle da eficiência dos sistemas educacionais. De fato, não se conseguiria quantificar, por exemplo, a eficácia do diálogo em sala de aula, ponto central dessa pedagogia.

Por outro lado, a crítica à pedagogia dialógica foi também exercendo-se no seu interior, a partir da sua própria prática, superando-se gradativamente e esbarrando com seus próprios limites, tornando-se mais dialética do que dialógica. É um movimento lento de auto-superação, fruto do envolvimento prático e não de um mero exercício mental.

2. Como entender hoje o diálogo na educação?

Essa foi a questão que me coloquei, em 1985, quando resolvi revisar e ampliar meu primeiro livro, *Comunicação docente*, publicado em 1975 com um belo prefácio de Georges Gusdorf, relendo-o dez anos depois, já como um leitor crítico. Seria, na verdade, a terceira vez que o faria de forma sistemática, pois já o havia feito, primeiro, prefaciando o livro *Educação e mudança* de Paulo Freire, em 1979, e, no ano seguinte, com a publicação do meu segundo livro *Educação e poder*.

Prefaciando Paulo Freire eu procurei mostrar a insuficiência de uma concepção do diálogo baseada apenas na unidade e na reciprocidade. Eu procurava dar uma interpretação dialética ao diálogo, isto é, concebendo-o ao mesmo tempo como unidade e oposição de contrários. Nesse prefácio eu mostrava que, numa sociedade marcada pelo antagonismo, o diálogo pode representar uma utopia romântica quando parte do oprimido ou um ardil astuto quando parte do opressor: "o diálogo pode estabelecer-se talvez no interior da escola, da sala de aula, em pequenos grupos, mas não na sociedade global. Dentro de uma visão macroeducacional, onde a ação pedagógica não se limita à escola, a organização da sociedade é também tarefa do educador. E, para isso, o seu método, a sua estratégia é muito mais a desobediência, o *conflito*, a *suspeita*, do que o diálogo (...). Não pretendo com isso condenar todo diálogo. O diálogo, porém, não pode excluir o conflito, sob pena de ser um diálogo ingênuo. Eles atuam dialeticamente: o que dá força ao diálogo entre os oprimidos é a sua força de

barganha frente ao opressor. É o desenvolvimento do conflito com o opressor que mantém coeso o oprimido com o oprimido" (GADOTTI, *in* FREIRE, 1979:12-13).

Essa dimensão contraditória *diálogo-conflito* da ação educadora havia escapado aos pioneiros da pedagogia do diálogo. Na prática do ensino, uma visão puramente unitária do diálogo faria desaparecer as diferenças essenciais entre aluno e professor: essas diferenças não são valorizadas como unidade na oposição e podem provocar o desânimo e a frustração do professor que espera condições favoráveis para uma relação amigável, unitária, e encontra, ao contrário, uma realidade adversa. E o resultado pode ser o oposto: a volta à escola autoritária. Diante do fracasso do diálogo apela-se para a autoridade do professor. Nas relações pedagógicas existe também o conflito, que não anula o diálogo, que é parte dele, e, por isso, é necessário que seja enfrentado e trabalhado.

Procurei realçar não só a igualdade entre educador e educando, mas também as *diferenças*. A concepção primeira de diálogo procura realçar demasiadamente a unidade e a igualdade, desvalorizando as diferenças. E o que ocorre na prática do ensino é que alguém ensina, que alguém aprende, que alguém provoca a aprendizagem, a estimula, a testemunha, etc. – papéis diferentes – e que também há uma relação educadora em que ambos se educam e aprendem.

Já superamos a fase de imposição mecânica do conhecimento pelo professor. O diálogo está definitivamente incorporado à tarefa de educar e de conhecer. No ato de conhecer e de pensar, como o demonstrou o filósofo espanhol Eduardo Nicol em seu livro *Los princípios de la ciência* (1965), estabelece-se uma relação dialógica, existe sempre o outro: o conhecimento precisa de uma expressão e de uma comunicação. Não é um ato solitário. Além das dimensões histórica, lógica e gnosiológica do conhecimento, existe uma quarta que é a

dimensão que indica o caráter social e interdisciplinar do conhecimento, ultrapassando as barreiras regionais dos diversos saberes.

A partir do momento em que a pedagogia se colocou a questão da democratização das relações escolares, muitos caminhos foram percorridos.

A pedagogia do diálogo contribuiu para a democratização do ensino na medida em que, ao colocar a questão das relações democráticas entre professores e alunos e na própria instituição, pôs em evidência outras relações autoritárias, notadamente as relações burocráticas institucionais e as relações autoritárias, o antidiálogo, que predominam na sociedade classista.

Coerente com os seus princípios, a pedagogia do diálogo foi mudando com a sua própria prática. As primeiras raízes humanistas e filosóficas foram se encontrando com a economia e a política, instrumentos necessários para a compreensão das novas questões que se iam colocando, como a gestão das instituições de ensino e a participação.

Partindo da análise da *relação teoria-prática* na história da pedagogia, Wolfdietrich Schmied-Kowarzik procura mostrar essa evolução da pedagogia dialógico-dialética, de Aristóteles a Paulo Freire. Falando de Paulo Freire ele destaca a característica problematizadora do diálogo e a relação do trabalho educativo com a transformação da sociedade. Segundo ele, Paulo Freire define a educação como a "experiência basicamente dialética da libertação humana do homem, que pode ser realizada apenas em comum, no diálogo crítico entre educador e educando (...), um momento da experiência dialética total da humanização dos homens" (SCHMIED-KOWARZIK, 1983:70).

Schmied-Kowarzik mostra por que chama essa pedagogia de dialética, evitando uma interpretação que ocorre com freqüência, segundo a qual a dialética se reduz à lógica do conhecimento, à uma forma rigorosa de pensar,

uma pura filosofia da linguagem. Schmied-Kowarzik analisa as semelhanças e as diferenças encontradas a esse respeito em Hegel e Marx. "Para ambos, Hegel e Marx", nos diz ele, "a dialética não é somente uma forma metódica de pensar, mas o próprio movimento de vir-a-ser histórico da humanidade – e até mais do que isso, o movimento do mundo em processo. A oposição básica entre ambos, entretanto, repousa na valorização diferenciada da teoria que compreende este movimento dialético. Para Hegel, a filosofia tem apenas a tarefa de recuperar à compreensão *a posteriori* um processo dialético de formação já concluído – no que se revela o caráter fundamentalmente afirmativo e também burguês desta concepção da dialética; Marx, ao contrário, atribui um papel basicamente crítico e revolucionário à teoria que compreende a história passada, para o que ela própria precisa se incluir dialética e praticamente no processo ainda inconcluso de formação do homem" (SCHMIED–KOWARZIK, 1983:36).

Segundo essa concepção da dialética, é perfeitamente legítimo considerar a obra pedagógica de Paulo Freire como uma manifestação particular do pensamento dialético. Paulo Freire capta esse sentido histórico e político do conhecimento e da teoria educativa, esse "papel crítico e revolucionário" (MARX, 1980, v.1:17) que Marx, no posfácio à segunda edição de *O capital*, atribuía à teoria.

Algumas contradições práticas evidenciam essa tensão entre diálogo e conflito, entre unidade e oposição, tão próprias do cotidiano escolar:

a) Disciplina e liberdade

Todos nós, professores, sempre tivemos, na prática escolar, problemas de disciplina. Eles fazem parte da nossa prática do ensino e aprendemos com eles. Nenhum curso, nenhuma fórmula existe para evitá-los. Precisamos é tirar ensinamentos deles.

b) Tolerância e intolerância

Como professores não podemos escapar a certos rótulos. Os alunos nos julgam, ora intransigentes, ora tolerantes. Alguns professores acabam se acostumando com o papel que lhes é atribuído, incapazes de manter a tensão dialética entre esses dois lados, sem considerá-los como momentos diferentes de um mesmo processo. Uns se comprazem em serem chamados de tolerantes, os "bonzinhos", e outros se comprazem em serem "exigentes".

c) Saber e consciência

Temos com freqüência dicotomizado saber e consciência, competência técnica e compromisso político. Não faltam também aqui os rótulos: "professor-policial", "professor-povo", etc.

Os exemplos poderiam multiplicar-se. A prática educativa é sempre muito mais rica do que a teoria. As teorias pedagógicas sofrem, com a prática, certas distorções que podem levá-las a desfigurarem-se completamente. Assim, a palavra diálogo pode esconder coisas como complacência, cumplicidade, onde as exigências e o compromisso com o conteúdo do ensino e da educação caem por terra. A palavra diálogo pode servir também de pretexto ora para o absenteísmo, ora para uma forma negativa de dominação, o aliciamento, a sedução, com o objetivo de atingir um falso consenso, uma unidade sem tensões, um diálogo sem oposição.

A pedagogia do diálogo contribuiu enormemente para o desenvolvimento da pedagogia contemporânea, para a compreensão da instituição escolar, desmistificando a superioridade natural do mestre, desmistificando a idéia da superioridade moral de alguns homens sobre outros ou porque ocupam funções superiores a outros ou porque são mais competentes. Nisso ela deu um salto em relação à crítica da educação burguesa iniciada pela análise marxista na segunda metade do século XIX. No século XX, contudo, a *pedagogia dialética* foi além da *pedagogia do diálogo*. A

pedagogia dialética encarou diferentemente a questão das relações da educação com a sociedade, porque recolocou o tema do poder como tema central da pedagogia.

3. A questão da educação nunca esteve separada da questão do poder. Os que ainda insistem que a educação é uma questão técnica, na verdade estão ocultando, atrás da razão técnica, um projeto político. A educação sempre foi o prolongamento de um projeto político. É assim que a encontramos tanto em Platão quanto em Jean-Jacques Rousseau, como em John Dewey.

A relação entre educação e poder acompanha o desenvolvimento de toda a história das idéias pedagógicas. O que existe de novo em cada época é que essa relação é vista de maneira diferente e suscita novas questões. A educação não é um processo que se repete sempre da mesma forma. Existe uma leitura histórica diferente em cada época do que se entende e do que se quer da educação.

As pedagogias modernas – tanto a tradicional quanto a nova – têm centrado demasiadamente a educação na relação bipolar educador-educando. E não escaparam a esse reducionismo as pedagogias mais atuais, que discutiram a diretividade e a não-diretividade na educação.

Com as contribuições da ciência política, da economia e da sociologia, aos poucos, os sistemas educacionais vão sendo enfocados numa perspectiva nova, educando os educadores. A escola deixa de ser considerada aquela ilha de pureza sonhada pelos educadores que viam a educação como a redentora da humanidade. Num mundo em que os conflitos sociais, étnicos e culturais são cada vez mais perceptíveis, a escola não pode ficar imune. A educação passou a ser o lugar da denúncia da própria educação e a escola tornou-se uma instituição em conflito como qualquer outra. Os poderes instituídos temem a escola, principalmente a universidade, pelo seu potencial crítico e pela capacidade de mobilização social. Esse conflito é hoje

visível no momento em que a escola, organizada como aparelho de reprodução, repensa a sociedade, unindo *lutas pedagógicas* e *lutas sociais*.

Há uma crise da educação, crise de suas finalidades, que não é apenas reflexo da crise da sociedade; a crise da educação é fruto dessa reeducação do próprio educador como profissional da educação, numa época em que ele deixou de ser mestre para tornar-se um profissional de massa e mal-remunerado. Aprendendo nas ruas, ele descobre que havia depositado muita confiança na escola e nas reformas escolares. Daí ele se interrogar sobre a sua função na sociedade, sobre as finalidades de sua prática. Essa questão não se resume apenas em saber se o educador reproduz ou pode transformar a sociedade. A relação entre educação e poder é muito mais complexa.

Normalmente, quando se fala em poder, pensa-se logo no poder político, que "uns querem conquistar, outros combater, uns se resignam a ele, outros o temem ou detestam" (LEBRUN, 1981:9). O poder pode ser definido como a capacidade, a potência, a virtualidade de realizar algum ato, mesmo que nunca venha a se realizar. O poder "é o nome atribuído a um conjunto de relações, que formigam por toda parte na espessura do corpo social: poder pedagógico, poder pátrio, poder do policial, poder do contramestre, poder do psicanalista, poder do padre, etc., etc." (LEBRUN, 1981:20).

Hegel dizia que a história do homem é a história da sua liberdade. Concordando com Hegel podemos dizer que o século XX representa, nessa história da liberdade, o século da descoberta de como o poder é tramado; o século da atenção ao poder, à dominação; o século da consciência dos direitos, justamente quando eles foram mais desrespeitados. É também o século das ciências do homem, das ciências sociais, como o século passado foi o século das ciências naturais. Não é ainda o século da criação de direitos, mas

apenas da consciência e da defesa dos direitos humanos, já que neste século o poder, sobretudo o poder econômico, concentrou-se cada vez mais nas mãos de cada vez menos pessoas, mesmo nos países mais ricos. O poder é descoberto e analisado, não apenas em seu caráter negativo, limitativo da liberdade, mas também em seu caráter de possibilidade e de projeto.

É nesse sentido que propus, em 1978, no primeiro número da revista *Educação & Sociedade*, lançada pela Universidade Estadual de Campinas, as bases de uma pedagogia que chamei de *pedagogia do conflito* (GADOTTI, 1980), a teoria de uma prática pedagógica capaz de identificar e trabalhar as contradições que se apresentam na escola como constitutivas essenciais da formação integral do homem. Se a liberdade é que faz o homem, e o homem é o resultado de muitas determinações, o homem torna-se homem num processo de descoberta dessas determinações e de ação sobre elas. Esse tornar-se homem significa que ele é essencialmente possibilidade, projeto. Poder tornar-se homem passa, portanto, pelo conhecimento de suas contradições e pela superação de suas próprias determinações.

Educação e processo de hominização são a mesma coisa. Por isso, educação não é apenas conscientização. É consciência das determinações – inserção num processo histórico – e ação histórica, isto é, capacidade de se impor, de se autodeterminar.

A formação da consciência do indivíduo não é inata. Exige esforço e atuação de elementos externos e internos. A educação é um processo contraditório de elementos subjetivos e objetivos, de forças internas e externas. Se a educação fosse um processo espontâneo, natural, e não cultural, não haveria necessidade de se organizar esse processo.

Na perspectiva de uma educação visando a transformação, a escola tem um papel estratégico, na medida em que pode ser o lugar onde as forças emergentes da nova

sociedade, muitas vezes chamadas de classes populares, podem elaborar a sua cultura, adquirir a consciência necessária à sua organização.

O caráter básico dos sistemas atuais de educação é a *tecnoburocracia* que os torna cada vez mais ineficientes. A tecnoburocracia não controla apenas os aparelhos do Estado e a organização, como também impõe novas crenças e valores: supervaloriza o planejamento e o conhecimento técnico-organizacional, a hierarquia, as estruturas, a impessoalidade, etc. Na tecnoburocracia o poder está entregue a uma espessa camada de burocratas, que se fazem passar por técnicos, não habituados ao exercício do diálogo e da participação, ao debate livre e à crítica. Todo tecnoburocrata é conservador, por isso, está sempre defendendo o poder instituído. Os tecnoburocratas concebem as coisas e fenômenos estaticamente, como funcionam hoje; estabelecem, por isso, normas fixas e abstratas, incrementam a massificação e a uniformização, reduzindo as possibilidades de participação efetiva dos indivíduos nas decisões.

Não se trata, evidentemente, de condenar o progresso técnico e o planejamento educacional, mas de condenar sua utilização para gerar o conformismo e a repressão. Trata-se, portanto, de denunciar a ilusão técnica e a coisificação da cultura, que isso acaba acarretando.

Com a tecnoburocracia escolar, a autoridade do sistema torna-se onipresente e difusa, freando o *élan* e a criatividade. O que predomina é a razão técnica, por isso, diz-se que o sistema é tecnicista. A razão técnica adormece o entusiasmo e a espontaneidade.

A tecnoburocracia é uma forma de organização da sociedade, subentendida quando se fala em planejamento, modernização, racionalização do trabalho, etc. Portanto, os seus pressupostos não são educacionais, mas políticos e econômicos. Os tecnoburocratas não aceitam discutir esses

pressupostos. Não aceitam discutir valores, finalidades, ideologias. Para eles as ideologias são irracionais, expressão de paixões e interesses.

A tecnoburocracia reconhece a existência de conflitos, só que ela os considera como defeitos técnicos, disfunções do sistema, que é preciso não revelar, mas camuflar e, dentro do possível, integrar ao sistema, recuperar, para estabelecer a harmonia, a ordem, a segurança. Na tecnoburocracia a escola tem que ser uma comunidade harmoniosa, imutável.

Portanto, dentro de uma concepção tecnoburocrática da educação, o educador assume um caráter de agente do controle, defensor dos interesses do Estado dentro da escola e não de defensor dos interesses dos cidadãos diante do Estado. Existem padrões burocráticos a serem alcançados. Se o educador não consegue alcançá-los, isto é atribuído à má administração ou à não-aplicação das técnicas mais adequadas. Todo o funcionamento da escola é medido em função dos resultados obtidos em termos de execução rigorosa do planejamento.

Entretanto, a escola é um organismo vivo. A rigidez e a inflexibilidade burocrática não impedem por muito tempo a inovação pedagógica. As contradições internas não podem ser totalmente absorvidas. Começa a aparecer a defasagem entre o apregoado e planejado e a realidade, entre o plano ideal e o plano real, entre o regimento, a legislação e a realidade, enfim entre as exigências do sistema e os seus resultados. E assim a escola entra em crise. Trata-se, porém, de uma crise benéfica na medida em que ela obriga a sociedade civil e o Estado a encontrarem soluções novas e uma revisão de modelos educacionais cristalizados.

4. Este não é um livro de especulações sobre a educação. É a manifestação, o resultado, de uma prática vivida. É o balanço de um intenso envolvimento com os problemas educacionais de meu país e de outros países. Daí as freqüentes reafirmações de posições. Elas também fazem parte deste

itinerário político-pedagógico, alimentado por certas crenças, por uma certa ética cheia de esperança: a alegria de participar de uma geração de educadores que buscou novos caminhos, que procurou abri-los na discussão e não se omitiu.

Uma dessas discussões girou em torno da relação entre competência técnica e compromisso político do educador.

Em face da deterioração do ensino, cresce a preocupação dos educadores com a sua própria capacitação. Cresce igualmente a exigência dos pais quanto aos conteúdos programáticos da escola, quanto à disciplina escolar, ao rigor e à energia com que devem ser tratados os assuntos educacionais.

Alguns educadores argumentam que, para obterem melhores resultados, deve-se recorrer à coerção. Associam a qualidade do ensino à disciplina e relações democráticas na escola à falta de rigor e improdutividade. Outros sustentam que as crianças não sabem do que precisam e, portanto, não podem participar nas decisões que envolvem currículos e programas escolares. Tendo sido muito enfatizado nas últimas décadas o papel político da educação, alguns educadores, cansados de ouvirem críticas inconseqüentes à escola, buscam projetos menos ambiciosos, mas que lhes trazem, a curto prazo, alguma satisfação.

Portanto, é um debate que acaba mordendo sempre a realidade do professor na sala de aula. Esse livro nasceu no seio de debates como esse. Procurei não ficar no debate puro e simples, prático, mas buscar numa teoria explicativa razões para enfrentá-los que pudessem, antes de mais nada, dar-me o alento necessário para gostar da profissão que havia escolhido, amá-la, que pudesse nutrir-me de esperança, que, apesar de tudo, ela pudesse contribuir para construir um mundo melhor.

Em todos os casos, repito, não se trata de metateoria, de especulação sobre o fenômeno da educação. Trata-se de uma reflexão sobre temas vividos e debatidos com

numerosos educadores. A pedagogia que chamo ora de *pedagogia do conflito* – e que cada vez mais chamo de *pedagogia da práxis* – reflete a minha prática da educação. Muito pouco dessa prática está escrito, como toda prática, e, como todo pensamento nascido da prática, não forma, necessariamente, um todo harmônico. Rejeito de imediato a hipótese de que o pensamento de alguém é uma totalidade em mudança. Por mais racionalista que seja um autor, toda a construção teórica da história de suas idéias é certamente descontínua, contraditória, fragmentada.

Ciente disso, procurei dar uma unidade na diversidade. Reli alguns dos meus livros. Procurei extrair deles o que mais resistiu ao tempo – a linha do horizonte – e que se referisse diretamente ao tema que me propus desenvolver: a *pedagogia da práxis*. A pedagogia da práxis é a teoria de uma prática pedagógica que procura não esconder o conflito, a contradição, mas, ao contrário, os afronta, desocultando-os. Mas a pedagogia da práxis não é uma pedagogia inventada a partir do nada. Ela já tem uma história. Ela se inspira na dialética. Por isso foi preciso, na segunda parte deste livro, recorrer às fontes do pensamento dialético, notadamente ao marxismo.

Tentei fazer uma leitura não positivista de Marx. Há uma leitura positivista – notadamente sob a forma estruturalista – que descaracteriza Marx enquanto educador popular e enquanto pensador revolucionário e militante. Ao contrário, uma leitura pedagógica e crítica busca nele o educador político, com uma ética fundada na igualdade entre os homens, um rigor de linguagem próprio, uma paixão e uma utopia. Não se trata de buscar em Marx resposta para todos os problemas atuais e nem, tão pouco, de negar totalmente a sua contribuição. Trata-se de entendê-la histórica e criticamente. Só assim ela pode ter alguma validade hoje para nós, educadores.

A leitura do presente me obrigou a recorrer ao passado. Tive a preocupação de confrontar teoria e prática. Caminho assim da prática à teoria e da teoria à prática. A educação é um fenômeno dinâmico e permanente como a própria vida e o educador busca compreender justamente esse fenômeno para compreender melhor o que faz.

Toda tentativa de sistematizar uma prática é certamente frustrante: o ato educativo não é sistematizável. A prática educativa é outra coisa além da ciência e das metodologias. É um complexo de atos e de conhecimentos, de decisões e de atenção que ultrapassam as possibilidades de uma teorização global. Tento evitar, a todo custo, a ilusão filosófica da totalidade e da globalidade em si mesmas para buscá-las sempre como horizonte.

Falar e escrever o que observamos e praticamos e achamos que deve ser dito, isso talvez valha a pena fazer. Os leitores, porém, continuarão sendo os únicos capazes de comprovar se isso é verdadeiro ou não.

Por que dei a este livro o título de *pedagogia da práxis*?

Tenho sido identificado desde 1978 com a pedagogia do conflito, expressão que cunhei naquele ano, referindo-me a uma pedagogia inspirada no marxismo. Conflito é uma categoria que continuo utilizando como essencial a toda pedagogia: o papel do pedagogo é educar e educar supõe transformar e não há transformação pacífica. Ela é sempre conflituosa. É sempre ruptura com alguma coisa, com preconceitos, com hábitos, com comportamentos, etc.

Faço freqüentes referências, neste livro, à pedagogia do conflito. Ela continua sendo minha pedagogia, a pedagogia que procuro praticar, mesmo reconhecendo as dificuldades. Nem sempre estamos dispostos a enfrentar o conflito. Nem sempre estamos dispostos a assumir o ônus de nos envolver, de assumir o risco do engajamento. Mas só assumindo esse risco é que podemos nos tornar educadores. O educador é aquele que não fica indiferente, neutro, diante da realidade. Procura intervir e aprender com

a realidade em processo. O conflito, por isso, está na base de toda a pedagogia.

O referencial maior dessa pedagogia é a práxis, a ação transformadora. Por isso chamei a este livro – que resulta de uma prática da pedagogia do conflito – de pedagogia da práxis. *Práxis*, em grego, significa literalmente ação. Assim, pedagogia da práxis poderia ser confundida com pedagogia da ação, defendida pelo movimento da escola nova. Poderia ser considerada como uma nova versão da pedagogia pragmática que entende a práxis como prática estritamente utilitária, reduzindo o verdadeiro ao útil. Contudo, mais do que a escola nova, a pedagogia da práxis evoca a tradição marxista da educação, embora a pedagogia aqui apresentada transcenda o marxismo. Nesta tradição, práxis significa *ação transformadora*. É essa a acepção que assumo neste livro.

A pedagogia da práxis pretende ser uma pedagogia para a educação transformadora. Ela radica numa antropologia que considera o homem um ser criador, sujeito da história, que se transforma na medida em que transforma o mundo.

Alguns poderiam pensar que se trata de uma pedagogia para adultos, uma "andragogia" (FURTER, 1982:199). Muito pelo contrário. É uma pedagogia que pretende dar conta das transformações por que passa a criança e o adolescente no seu período escolar, uma pedagogia apropriada também a essa idade, que é cheia de conflitos e é, por isso mesmo, uma idade de fascinantes transformações. Como demonstrou o educador norte-americano Matthew Lipman, não há idade para filosofar (LIPMAN, 1988), não há idade para pensar criticamente. Desenvolver, desde cedo, a capacidade de pensar crítica e autonomamente, desenvolver a capacidade de cada um tomar suas decisões, é papel fundamental da educação para a cidadania.

Toda pedagogia refere-se à prática, pretende se prolongar na prática. Não tem sentido sem ela, pois é ciência da

educação. Mas não só. Fazer pedagogia é fazer prática teórica por excelência. É descobrir e elaborar instrumentos de ação social. Nela se realiza de forma essencial a unidade entre teoria e prática. A pedagogia, como teoria da educação, não pode abstrair-se da prática intencionada. A pedagogia é sobretudo teoria da práxis.

Em pedagogia, a prática é o horizonte, a finalidade da teoria. Por isso o pedagogo vive a dialética instigadora entre o seu cotidiano, *a escola vivida* e instituída, e escola dos seus sonhos, *a escola projetada* que procura dar vida, instituir, na escola instituída. A teoria pedagógica antecipa o indivíduo educado, mesmo que seja sempre como horizonte e nunca como o ponto de chegada, pois a educação é um processo realmente interminável. O educador antecipa uma realidade que ainda não existe, mas que deseja criar. A educação é ao mesmo tempo promessa e projeto. Por isso a educação é também utopia.

A educação que copia modelos, que deseja reproduzir modelos, não deixa de ser práxis, só que se limita a uma práxis reiterativa, imitativa, burocratizada. Ao contrário desta, a práxis transformadora é essencialmente criadora, ousada, crítica e reflexiva.

Primeira Parte

Filosofia Crítica da Educação

1

A DÚVIDA E A TAREFA DE EDUCAR

Em 1976, trabalhando no Centro de Filosofia da Educação da Universidade de Genebra, juntamente com o professor Claude Pantillon, divulgamos um documento, que intitulamos *Manifeste philosophique: vers une philosophie de l'éducation*. Responsáveis, naquela época, pelos destinos daquele Centro, que dava os seus primeiros passos, queríamos, com a publicação de um manifesto, indicar as linhas diretrizes de um programa com o qual ele pudesse enfrentar a situação de indefinição que viviam, naquele momento, as ciências da educação.

O Instituto Jean-Jacques Rousseau, fundado por Éduard Claparède em 1912, depois de transformar-se na Escola de Psicologia e de Ciências da Educação, pela reunião desse com o Centro de Epistemologia Genética de Jean Piaget, tornara-se, em 1975, a sétima Faculdade da Universidade de Genebra, mudando inclusive de local: do caloroso e vetusto Palais Wilson para os espaços grandiosos e frios da Uni II, um prédio moderno, que passou a abrigar também a administração, a reitoria e todo o aparato burocrático.

A nova Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação passou por uma crise que se iniciou com a implantação do sistema de co-gestão da Secção de Ciências da Educação, com suas intermináveis e barulhentas assembléias e a divisão em departamentos (setores), cuja formação gerou um clima de competição e de discórdia entre os professores.

Nesse clima surgiu o *Manifesto filosófico*.

Mas antes de falar dele, desejo apresentar algumas notas históricas sobre a fundação do Instituto Jean-Jacques Rousseau.

A origem e os objetivos desse Instituto são apresentados pelo próprio Claparède num documento sobre a sua fundação, publicado nos *Archives de Psychologie* (Genebra, 1912, tomo 12, pp. 21–55): "a sua origem é muito simples", diz Claparède. "O projeto de um Instituto deste gênero deriva de uma dupla constatação: de um lado, a preparação psicológica e pedológica dos educadores não é suficiente; de outro lado, nenhuma medida é tomada para assegurar o progresso e o desenvolvimento da ciência da educação. O nosso Instituto tem por finalidade contribuir para remediar a essas duas lacunas (...). Mas para que a ciência pedagógica progrida, duas condições são necessárias: 1) devem existir órgãos – estabelecimentos, institutos, escritórios, funcionários especiais e cientistas particulares – capazes de coletar fatos, material documentário, e de elaborá-los no sentido de tirar deles, se possível, conclusões práticas e até mesmo leis, se os fatos o permitirem; 2) os educadores e professores, ou um certo número deles, que estão em contato diário com as crianças devem estar habilitados, seja para recolher esses documentos, seja para controlá-los, seguindo o método científico – sabendo que ele é a causa dos possíveis erros – seja para prosseguir sozinho na investigação de uma questão mais limitada. O Instituto Jean-Jacques Rousseau tem precisamente por ideal permitir a realização, ao menos parcial, dessas duas condições, tornando-se um centro de coordenação e de pesquisa e iniciando seus alunos nas regras do método científico, de maneira que eles possam praticar com êxito a experimentação escolar (...). É necessário acrescentar que, mesmo convencido de que só esse método conduz à verdade – visto que a sua essência mesma é a de verificar as hipóteses

que até esta verificação não passam de afirmações incertas – estamos perfeitamente conscientes da delicadeza de seu manejo e do perigo que pode haver, fazendo passar por fatos demonstrados aquilo que seria o resultado de experimentações insuficientes ou de generalizações precoces."

Foi dentro desse espírito que o Instituto Jean-Jacques Rousseau foi criado e se desenvolveu. Agora ele estava se transformando em faculdade e parecia-nos que tinha falhado, ao menos, parcialmente. Não havia evitado nem a "charlatanice do pseudocienticismo" nem o "estagnado pântano da rotina", contra os quais Claparède chamava a atenção no documento de fundação. O clima de mudanças evitou em parte a rotina, mas quanto ao pseudocienticismo, este parecia tomar conta, apesar da reação de boa parte dos estudantes. De positivo havia o fato de que as coisas eram ditas com certa franqueza, rudeza às vezes, o que permitia senão o diálogo, ao menos a discussão.

O *Manifesto filosófico* não veio pôr em ordem a casa, diminuir a rigidez das posições, das idéias ou da intolerância, talvez até contribuiu para aumentá-las, mas foi um excelente exercício filosófico, pelo qual algumas linhas novas, para uma *filosofia crítica da educação*, foram tomando força e vigor. A inquietação e a desorientação reinantes, a crise das ciências da educação, foram os lugares ideais para plantar a reflexão filosófica. Estudantes e professores, que freqüentavam o Centro de Filosofia da Educação nesta época, tomaram consciência de que a filosofia da educação não era apenas uma questão de gosto, de interesse ou de disponibilidade, mas exigia um trabalho de aprofundamento e de compreensão da situação da educação tal qual era vivida concretamente. Parecia-nos que, se a tradição filosófica nos oferece muitos recursos, estudar os seus grandes clássicos não era suficiente; era preciso tomar a realidade educativa em evolução, o contexto em que ela surgia, para tentar "atravessá-la", como nos dizia o filósofo francês Paul Ricoeur, professor convidado da Facul-

dade. A filosofia requer informação, análise, trabalho. Se a filosofia pode fecundar a educação, isso dependerá do afrontamento das questões urgentes e concretas da educação e não de uma pretenciosa orientação teórica da educação a partir de cima.

Por tudo isso, o *Manifesto* era um documento datado, circunstancial, resultado de um caminho percorrido, de uma maneira de ser que orientava a pesquisa e o ensino da filosofia da educação desde que ela surgira no quadro das ciências da educação na Universidade de Genebra; era a manifestação do que estávamos tentando fazer em filosofia, anunciando, denunciando e acusando nossa situação, que era a situação da escola, dos alunos e dos professores.

O ato filosófico é sempre resultado, produto e fator dessa exigência de enraizamento histórico, preenchendo a função essencial do ato educativo, que é a formação da consciência crítica, a leitura histórica da realidade. As circunstâncias podem mudar, o que importa é a maneira de interrogar. É por isso que ainda lhe atribuo uma validade que transcende aquele momento. O tema da *dúvida* – tema central desse *Manifesto* –, que é esta maneira de interrogar a realidade, parece-me de extrema atualidade em face dos problemas da pedagogia atual e das ciências da educação. A filosofia que realmente quer pôr a mão na massa encontrará material fértil e questões relevantes para serem, não apenas discutidas e refletidas, mas, sobretudo, pensadas em função do encaminhamento de soluções práticas.

A primeira parte desse documento, escrita inteiramente por mim, sob um título dado por Claude – "Variações sobre um mesmo tema" –, reunia depoimentos de professores e alunos com o objetivo de provocar um debate mais amplo sobre a filosofia e a situação da educação tal qual a sentíamos na Europa, principalmente na Suíça e na França. Já a segunda parte, sob o título "Da dúvida como primeira tarefa de uma filosofia da educação", mais doutrinária, trazia considerações

gerais. Essa segunda parte poderá ajudar a compreender melhor o nascimento dessa categoria que chamamos de "dúvida", no contexto desta pedagogia, que chamo de *pedagogia da práxis*. Essa parte do *Manifesto* partiu da reelaboração de um texto inicial de Claude Pantillon sobre Descartes, que ele havia escrito sob a forma de carta aos amigos educadores, no momento em que ele se encontrava hospitalizado e não podia ministrar cursos.

Poucas foram minhas contribuições a essa parte do texto. Toda a riqueza literária e o seu conteúdo profundo devem ser atribuídos a ele. Era difícil modificar um texto cujo estilo levava a marca inconfundível de Claude Pantillon. Mesmo assim, todas as alterações que propus foram aceitas por ele, que não estava tão satisfeito com a primeira versão do texto. Ele escrevia muito, mas estava sempre insatisfeito e fazia constantes emendas. Com certeza, pediu-me para assumir a co-autoria não tanto pelas minhas contribuições, mas para me estimular a escrever mais. Se essa foi sua intenção, ele atingiu seu objetivo.

Começamos, depois de um tempo de trabalho conjunto no Centro de Filosofia da Educação, a nos apaixonar pelo tema da dúvida, certos de que a superação da consciência ingênua de que nos falava Paulo Freire – então professor convidado da nossa Secção de Educação de Adultos – passava por um ato: o ato de duvidar. Aos poucos fomos descobrindo, porém, que não falávamos da mesma dúvida e ambos acabamos vendo que a primeira dúvida não era suficiente. De um lado, eu já começava a radicalizá-la e passava a utilizar muito mais a categoria *soupçon* – suspeita, em francês –, influenciado não mais por Descartes e Husserl mas muito mais por uma primeira e entusiástica leitura de Marx e Habermas. Por outro lado, Claude também tinha, por outras razões, motivos para duvidar da dúvida. Mesmo assim, o documento saiu. Alguns meses depois da sua publicação, dizia Claude em um dos nossos seminários do Centro: "este texto tem uma história:

de um lado a história de minha doença e de outro, o peso de uma certa cultura e tradição filosófica. Diante de minha doença, de minha fragilidade, de minha incerteza, um certo humanismo triunfante e pretencioso tornou-se grotesco e insustentável". "Hoje", nos dizia Claude, "esse texto me parece ainda muito filosofante. Por isso me sinto agora mais próximo de Freire do que do sujeito transcendental kantiano ou do *je pense* cartesiano."

Seja como for, o *Manifesto* não era apenas o resultado de uma reflexão, de uma meditação, mas de uma presença combativa, participante. No momento em que ele foi escrito, era a maneira da filosofia fazer face concretamente à situação das ciências da educação na nossa Faculdade. Ele tinha uma dimensão política. Corríamos o risco de destruir até o nosso ganha-pão (ele e eu como seu assistente), mas não queríamos apenas refletir sobre uma realidade. Queríamos intervir nela. E no início desse ato de intervenção, desse ato educativo, estava a dúvida como primeiro passo.

Eis alguns trechos desse documento, reunidos sob quatro pontos.

Significado pedagógico da dúvida

Quando as dúvidas e as questões nos assolam; quando as ideologias e os dogmas nos formam; quando juntos eles nos condicionam a tal ponto de nos subjugar passivamente, é necessário responder por uma dúvida ativa, ousada, que se impõe o dever de os encarar; ripostar a esse *dizem*, vivendo passivamente, por um *vamos ver* que empreende com resolução o seu exame crítico. Tal é a tarefa da dúvida filosófica que ataca desse modo, simultaneamente, as dúvidas e as posições dogmáticas. Pois o dogmatismo, a rigidez do pensamento, o conformismo intolerante e as dúvidas formam geralmente um todo. Eles obedecem ao princípio de submissão passiva, de demissão ou de alienação.

É diante desse princípio que a dúvida filosófica toma posição diretamente, a que se opõe radicalmente, ao qual decide derrotar. A dúvida é, pois, um ato de liberdade e de responsabilidade pelo qual um homem empunha, retoma a situação na qual vive, colocando-se como sujeito dela. Um ato, não uma ação entre outras; uma maneira de se reerguer, de levantar a cabeça e fazer frente, caminhar e avançar. Se a dúvida significa agir como sujeito, podemos dizer com Descartes que duvidar é existir. E pouco importa que, contrariamente àquilo que desejava Descartes, não nos seja mais permitido sonhar com um refúgio tranqüilo, nem esperar alcançar alguma verdade em si, definitiva e absoluta; pouco importa se toda a verdade fica doravante provisória, relativa, contestável, dimensionada pela nossa fragilidade e historicidade, se ficamos sempre sendo. Nossa tarefa, nossa dignidade, nossa liberdade surgem quando, rompendo com o papel de expectador submisso, resignado, quando, abandonando o estatuto de objeto modelado pelos conformismos de momento, tomamos a decisão sempre inconfortável de fazer face e de nos situar.

Afirmação do sujeito e da existência, a dúvida é mudança completa. Por meio dela opera-se uma retomada, uma ruptura das regras do jogo. Essa mudança que quebra a banalidade do *se* é decisiva. Não se explica somente pela pressão das circunstâncias e das condições, ela representa e repousa sobre uma decisão. Ela revela e atesta o momento em que surge a pessoa, em que descubro que existir deve tornar-se meu negócio e que ninguém pode nem deve me desobrigar dessa tarefa. Qualquer que seja o valor dos mestres, da educação, da cultura adquirida, chega o momento em que é necessário se situar, colocar-se em relação a eles, aventurar-se sozinho no mundo e na história. A existência, a liberdade humana, dependem desse esforço; elas se mostram no mesmo instante em que eu me compreendo, aceito-me e me conduzo como

indivíduo e não mais como um carneirinho; quando recuso não ser apenas o porta-voz, o resultado de uma educação, o fruto e o joguete de um condicionamento social, o parlamento dos meus instintos, para correr o risco de dizer e de ser *eu*.

Na dúvida, opera-se a passagem à consciência crítica ou simplesmente à consciência, que significa que eu renuncio a me submeter ao julgamento de outrem, a toda autoridade exterior, qualquer que seja o seu valor. Cabe a mim procurar descobrir o que me pode elucidar e conduzir, a mim, enfrentar e fazer frutificar os desafios presentes, lançando-me resolutamente para diante. É assim que, por uma série de atos, eu replico pessoalmente e solidariamente à situação: o oposto da resignação, do fatalismo, da fuga para a frente ou para trás. Pela dúvida, eu me determino em relação à realidade e livro-me da ditadura do *se*.

A dúvida significa, pois, muitíssimo mais. Não se trata de qualquer processo metodológico que se usaria de maneira neutra, deixando a pessoa no vestiário. Ela consiste numa atitude existencial, uma maneira de ser: cabe a cada um configurá-la em função de suas particularidades próprias, de sua história e dos aspectos da situação com a qual se encontra defrontado aqui e agora.

A dúvida nos mete medo. Interrogar, determinar com exatidão, ir ver, situar-se, todos esses atos de liberdade, de decisão e de responsabilidade são terrivelmente angustiantes; angústia análoga àquela de uma criança que rompe o cordão que o liga a seus pais, a seus mestres, aos grupos dos quais ela faz parte, perdendo assim a doce segurança da dependência, da obediência, do conformismo. Essa angústia é inevitável; ela leva o selo da existência; nela se exprime a vertigem perante a liberdade e a finitude. Não se trata, nessas condições, de liquidar a angústia, mas de saber se o homem deve procurar evitá-la, fugir dela por qualquer saída ou se, em vez disso, deve aceitá-la aventurando-se a viver longe da terra firme. Optando por essa última atitude, a dúvida

acolhe a existência nas suas características fundamentais e rompe ao mesmo tempo com o fatalismo e a demissão.

Ora, o que vale para a existência em geral, vale também e muito particularmente para aqueles que estão ligados ao problema da educação. Esta é, na realidade, profundamente geradora de angústias. De um lado toda relação pedagógica é fonte de tensão, de desequilíbrio, de conflito, para aqueles que a vivem, na medida em que ela os implica naquilo que são, os interroga, coloca em questão suas preferências, seus valores, seus atos, sua maneira de ser, seu projeto de existência. Por outro lado, essa tensão e essa interpelação os ultrapassam enquanto atores particulares e individuais, pois o que importa pedagogicamente é o projeto educativo-histórico de uma sociedade no interior da qual a pedagogia desempenha um papel importante.

A educação participa inevitavelmente do debate no qual a nossa sociedade em crise se encontra envolvida e da angústia que ela suscita. A educação é um lugar onde toda a nossa sociedade se interroga a respeito dela mesma, ela se debate e se busca: educar é reproduzir ou transformar, repetir servilmente aquilo que foi, optar pela segurança do conformismo, pela fidelidade à tradição ou, ao contrário, fazer frente à ordem estabelecida e correr o risco da aventura; querer que o passado configure todo o futuro ou partir dele para construir outra coisa.

Dúvida e libertação

A dúvida, como a estamos esboçando, opera, em diferentes níveis, uma ação libertadora.

Antes de mais nada, pelo fato de ela nos reenviar imediatamente à nossa existência própria. Tal é, com efeito, o primeiro negócio que temos para gerir. A dúvida reorienta o olhar do educador muito freqüentemente abarcado pela relação pedagógica, onde ele encontra um pretexto honroso

– fazer qualquer coisa por outrem – para fugir daquilo que ele é, fazendo abstração da vida própria. Ela não nos afasta, a nós, educadores, do dever necessário de armar, de ajudar, de conduzir nossos educandos e de os acolher, mas ela, por outro lado, mostra-nos que não é possível substituir a experiência da existência deles pela nossa própria experiência da existência. A existência, essa misteriosa questão, depende toda desses frágeis titãs, muitas vezes ridículos, que são os responsáveis pela educação? Será que é preciso ser educado para ser verdadeiramente um homem? Os exemplos não faltam, em que o humano surge às vezes, na sua autenticidade, contra toda a expectativa, nas condições mais desfavoráveis e, inversamente, pode não aparecer quando as melhores condições são reunidas.

Num segundo nível, a dúvida é libertadora na medida em que permite um distanciar-se em relação às diversas situações pedagógicas com as quais nós somos confrontados quotidianamente, em relação às teorias, à literatura pedagógica, assim como às palavras de ordem, às quais esta última dá tal retumbância. Esse distanciamento passa pela interrogação crítica que a dúvida opera. Tratar-se-ia, por exemplo, de perguntar se os fracassos – esses malvistos da pedagogia – não têm nenhuma importância formativa; se a contrariedade deve, custe o que custar, desaparecer da escola; se os conflitos não são às vezes mais estimulantes que o bom entendimento.

Em face da proliferação das exigências e tarefas, em face do aumento fabuloso dos encargos burocráticos do docente, da escola e das instituições paralelas de formação, a dúvida pode se provar benéfica, higiênica, libertadora de uma outra maneira ainda: convidando-nos, efetivamente, a perseguir primeiramente o essencial, a nos pronunciar, a nos tornar disponíveis, a nos decidir por ele, e, em seguida, a agir resolutamente em função dele. Quando há tanto por fazer a tal ponto que antes de começar já nos sentimos cansados, incomodados, a dúvida orienta para onde está o

importante, quem merece, em primeiro lugar, atenção, disponibilidade, decisão; o que podemos negligenciar e, inversamente, em que não podemos ceder.

Fazendo isso, a dúvida nos aparece como prolegômeno para toda a educação, para toda pedagogia capaz de contribuir para uma verdadeira mudança, capaz de alimentar uma política e uma ação realmente inovadoras em matéria de educação.

Dúvida e maneira de ser do educador

É preciso agora examinar uma importante objeção: que se espera dos educadores senão que eles executem o seu trabalho, que preencham corretamente o papel que a sociedade lhes confiou? Que importa, finalmente, a sua existência própria? A dúvida como esforço de se situar, como preocupação em existir autenticamente não é de domínio privado? Ela não é aqui secundária e imprópria?

Essa objeção é tanto mais forte que repousa sobre diferentes fatos, sobre diversos motivos dos quais eis aqui alguns exemplos particularmente significativos.

Primeiramente, nossos sistemas educativos fazem efetivamente a economia desse tipo de interrogação e de preocupação. Efetivamente, a vida espiritual do educador – e igualmente aquela do educando – fica freqüentemente à margem dos sistemas educativos e do seu funcionamento, pois postulam e conservam uma dissociação entre o homem e sua função. A existência própria cederia, pois, o lugar às competências, às sabedorias, às habilidades, aos instrumentos e métodos pedagógicos; o indivíduo se apagaria perante o personagem.

Essa dissociação é reforçada pela importância e o crédito atribuídos atualmente às estruturas, às suas leis, ao seu funcionamento. A escola está mergulhada na sociedade. São os sistemas sociais, políticos, econômicos que determi-

nam os sistemas educativos e são esses sistemas que se expressam por intermédio dos educandos.

Da mesma maneira, a luta em matéria de educação – se ela deve realizar-se – deverá voltar-se antes de tudo sobre os sistemas e sobre as superestruturas ideológicas que eles segregam e que os afiançam. Para modificar significativamente o curso das coisas, a maneira pela qual o homem existe, contaria menos do que sua capacidade de organizar-se com os outros, a sua aptidão para agir e para explorar as oportunidades do momento. Nessas condições, o julgamento, a reflexão crítica, a decisão, a maneira pessoal de ser do educador parecem novamente irrisórias e marginais. Parecem puro idealismo.

A objeção é séria. Ela indica que a dúvida filosófica corre o risco de contribuir para alimentar, para justificar a hostilidade e a desconfiança. Contudo, alguns argumentos, pelo menos, podem ser invocados contra ela, sem, evidentemente, pretender, desse modo, liquidar a objeção e as dificuldades concretas sobre as quais ela repousa, mas indicar as razões de esperar e de agir pacientemente para as superar.

Em primeiro lugar, qualquer que seja a pertinência, essas considerações nos parecem reveladoras de um reducionismo niilista aos olhos do qual o homem não é nada mais do que o resultado ou o produto de um jogo de forças, cujos componentes variam de acordo com as escolas, os modos de análise – superego, hereditariedade, meio social, etc. – e as ideologias. Enquanto esse niilismo latente, orquestrado, segregado, planificado pelas nossas sociedades industriais avançadas não for posto radicalmente em questão por homens resolutos, decididos a apresentar-se na qualidade de sujeitos da situação, o homem será efetivamente tido por um fantoche irrisório.

Ora, essa luta contra o niilismo, contra a força real e o peso das coisas, pode e deve encontrar lugar especialmente no ensino. Até prova em contrário, a educação tem neces-

sidade dos educadores e dos educandos. Uma brecha fica então constantemente aberta, pela qual a liberdade, a responsabilidade pessoal podem se precipitar, mediante uma certa maneira de existir, de pertencer ao mundo, perturbando a ordem das coisas. Enquanto o educador – e isto poderia igualmente vir a ser para o educando – tiver a possibilidade de dizer, de ser, de transformar-se e de agir, a dúvida, movida pela preocupação de existir autenticamente, achará um ponto de apoio e uma ocasião de morder o andamento das coisas.

Há mais: na realidade, as coisas não estão tão determinadas quanto os argumentos precedentes poderiam fazer crer. A estreita fenda pela qual podem se introduzir e de onde podem fazer a irrupção, a liberdade e a responsabilidade pessoal, se alarga historicamente. Na educação e por seu intermédio, os homens de uma época, de uma sociedade historicamente situada, se exprimem em relação àquilo que convém ser, que convém fazer e agem em conseqüência; nela, é toda uma sociedade que se encontra empenhada, implicada. Na medida em que, hoje em dia, a nossa sociedade está em crise, se interroga e hesita, a educação torna-se, por sua vez, um lugar posto em questão, um lugar de tensão e de debate. Nesse sentido, ela se constitui num espaço político-pedagógico e de liberdade, em que os homens preocupados em se situar podem, portanto, lutar por uma existência mais autêntica e uma sociedade mais justa. A nossa sociedade, a educação vacilam e procuram; a dúvida filosófica anuncia-se então como uma resposta pronta a esse desafio e como abertura em direção de uma educação e de uma sociedade com aspecto mais humano.

Como não é possível separar a educação da sociedade, no interior da qual ela se desenrola, não se pode, igualmente, dissociar a relação pedagógica daqueles com os quais ela se liga. O educador não é nunca simplesmente um papel, uma

função, um personagem, uma ruela residual da máquina educativa; e se assim o for é porque se demitiu como pessoa.

A dúvida como atitude e método filosóficos

Por que razão eu e Claude Pantillon apresentamos estas reflexões sobre a dúvida no quadro de um manifesto sobre a filosofia da educação? Outras contribuições, outros temas não teriam podido legitimamente pretender nele figurar?

Certamente, não entendemos limitar desse modo as tarefas e os serviços que uma filosofia da educação poderá prestar. Todavia, diversas razões justificaram aos nossos olhos o lugar privilegiado ocupado aqui pela dúvida. Primeiramente pelo fato de que a dúvida é o resultado, ou melhor, a expressão de um encaminhamento, de uma maneira de ser, de uma atitude e de uma preocupação que têm constantemente orientado os nossos trabalhos e o nosso ensino da filosofia da educação.

O nosso *Manifesto filosófico*, como o seu próprio nome o indicava, tornou manifesto aquilo que estávamos fazendo no Centro de Filosofia da Educação da Universidade de Genebra, isto é, anunciar, enunciar, denunciar a nossa situação, a situação da escola, dos professores e dos alunos, da relação pedagógica; uma tarefa que foi, desde o começo, animada pela necessidade de nos situar pessoalmente, de permitir a outros de o fazer por sua vez ou, pelo menos, de os encorajar.

Mas a dúvida filosófica, além de caracterizar bastante bem o nosso encaminhamento, os nossos primeiros passos em direção de uma filosofia crítica da educação, oferecia uma outra vantagem. Ela esboçava e prefigurava o espírito e o *projeto* que nos guiava na elaboração da filosofia da educação, finalidade do Centro. Nós estávamos efetivamente convencidos de que a filosofia deve, sem cessar, se colocar

à escuta da educação, ajustar interrogativamente o diálogo com ela. Em outros termos, nós nos recusávamos a considerar que a filosofia devesse ou pudesse legiferar de fora, *a priori*, em matéria de educação. A dúvida filosófica representava e atestava essa vontade de diálogo e de interrogação.

Considerada e compreendida dessa maneira, a dúvida filosófica tinha, para nós, valor de *programa*. Falar da dúvida como de um ato que compromete a existência é designar esse ato, mostrar aquilo que representa e significa; entretanto, em nenhum caso esse discurso pode substituir este mesmo ato. Mesmo se a dúvida exprime aquilo que fizemos, desejamos fazer, indica também tudo aquilo que falta fazer. Ela esboça e propõe, portanto, uma atitude, uma maneira de empunhar, de afrontar, o conjunto dos problemas e das tarefas educativas. Ela aponta um caminho. Somente assim poder-se-á constituir progressivamente uma filosofia da educação como discurso que preste contas desse trabalho e desse esforço.

Acrescentemos imediatamente que se trata bem mais do que discursar sobre a educação, formular certas críticas ou retificar algumas concepções; importa igualmente, e muito mais ainda, lutar concretamente pelo homem e por uma sociedade com um rosto mais humano. Essa tarefa é imensa e excede radicalmente os recursos da filosofia como disciplina particular e como trabalho de um punhado de especialistas. Dissertar com fineza a propósito da existência humana é talvez muito interessante e útil, mas não oferece infelizmente nenhuma garantia quanto àquilo que os homens são e quanto àquilo que eles podem tornar-se concretamente; não é suficiente para mudar o curso das coisas. É preciso também trabalhar, agir e, certamente, educar, isto é, proteger a chama da existência, alimentá-la, dar aos homens um asilo, um teto que lhes permita tornar-se, ser aquilo que são.

O *Manifesto filosófico*, e hoje estou ainda mais convencido disso, requer um prolongamento num pensamento e numa ação política mais definida. O nosso *Manifesto* havia

sido escrito para um público notadamente francês e respondia à uma demanda precisa de um momento de crise porque passavam as ciências da educação e, em particular, a filosofia da educação em nossa Universidade. Não é preciso acrescentar que era um texto marcado por uma preocupação nitidamente existencial, traída pela linguagem e pelo seu conteúdo.

Tínhamos insistido que era tarefa da filosofia despertar a consciência política, que filosofar não era tarefa exclusiva do filósofo, que a filosofia não deve permanecer simplesmente na reflexão. Mas isso não é suficiente ainda. Por falta de um engajamento real, correndo o risco de errar, os filósofos, em sua grande maioria, não respondem às necessidades das nossas sociedades e, por isso, eles e sua filosofia são cada vez mais marginalizados.

Depois de quase quatro anos de estudo e trabalho e convivência ao lado de Claude Pantillon, que foi não apenas um mestre, mas um grande amigo, com um longo e afetuoso abraço despedi-me dele e de sua esposa, na *Cité Universitaire* de Genebra, na noite de 22 de junho de 1977, para voltar ao Brasil. Foi nosso último encontro. Claude Pantillon não resistiu à sua longa enfermidade. Faleceu no dia 7 de fevereiro de 1980. Foi, acima de tudo, um homem bom. Na base das indicações deixadas por ele, um grupo de trabalho composto por sua esposa Simone Pantillon, por Ulrich Brugger, André Masiala Solo, Laurent Pauli, Pierre Raymond e Samuel Roller, reuniu os seus principais textos de filosofia da educação que foram publicados no ano seguinte com o título: *Une philosophie de l'éducation: pour quoi faire?*. Algumas partes do nosso *Manifesto* foram incluídas nesse livro. Esse é o segundo volume dos *Cahiers de philosophie de l'éducation*, coleção que havíamos programado, em 1977, junto à editora L'Age d'Homme, de Lausanne (Suíça) e que foi iniciada com o lançamento de um livro de minha autoria, em 1979: *L'éducation contre l'éducation*. Tratava-

se de minha tese de doutoramento em Ciências da Educação orientada por Claude Pantillon.

Devo a ele minha iniciação à reflexão filosófica, como devo a Paulo Freire a iniciação à educação libertadora. Com uma nova bagagem e uma nova visão dos problemas brasileiros e do Terceiro Mundo, regressei ao Brasil em junho de 1977 disposto a retomar, em meu país, o trabalho de professor de filosofia da educação.

Seguindo o propósito de historiar essa *pedagogia da práxis*, apresento a seguir a primeira proposta de curso que ofereci aos alunos da Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no segundo semestre de 1977. Esse programa seguia a mesma linha dos nossos seminários de Filosofia da Educação da Universidade de Genebra, dirigidos por Claude Pantillon.

2
IDÉIAS DIRETRIZES PARA UMA FILOSOFIA CRÍTICA DA EDUCAÇÃO

A filosofia da educação não é uma iniciação à filosofia antiga ou contemporânea. Seus limites situam-se exatamente entre a educação e a pedagogia, as ciências da educação de um lado, e a filosofia, do outro. Em outras palavras, o que a filosofia da educação aborda numa perspectiva filosófica, o que dá a pensar à filosofia, é a situação da educação e da pedagogia como se encontram atualmente.

Nesse sentido, ao iniciar um curso de filosofia da educação convém colocar as principais orientações ou *linhas diretrizes* básicas. Em seu decorrer, o curso deverá permitir a abordagem de certos problemas educativos e pedagógicos e nos auxiliar na determinação de algumas das tarefas, o horizonte, as possibilidades de uma filosofia crítica da educação.

As tarefas da filosofia da educação

O problema da educação é menos da competência de uma filosofia geral do que de uma filosofia da educação. Para que a educação tire um real proveito do seu comércio com a filosofia é necessário que esta última se coloque, antes de mais nada, à escuta da educação. A filosofia da educação, por isso, implica uma educação da filosofia. Ela

não pode pretender intervir de forma eficaz, se não estiver por dentro de sua análise, do levantamento dos seus problemas, suas riquezas e possibilidades, enfim, se não se articular com a situação concreta na qual se dá a educação e, em particular, a inovação educacional.

Quero dizer que a educação deve representar para a filosofia um autêntico desafio. E, neste caso, sua principal tarefa consistirá em ajudar os homens a enfrentar esse desafio, em não depor armas em face do rumo dos acontecimentos, mas em tentar dar-lhes novos rumos voltados para uma perspectiva humana, ajudando a definir e a delimitar constantemente essa perspectiva.

Mas essa vontade e intenção de reorientar com maior firmeza o processo educativo, colocando-o de maneira mais apropriada a serviço dos homens, de todos os homens, aproveitando das brechas abertas por uma sociedade e uma educação em transição, significam que a reflexão e o pensamento devem traduzir uma atitude, uma maneira de ser, um engajamento, uma luta, uma presença efetiva no mundo. É necessário, pois, que essa reflexão, que esse pensamento resolvam habitar o mundo, viver neste mundo, encarnar-se, aceitando o risco da *práxis*, de caminhar verdadeiramente com os homens, o povo e de fazer com ele e a favor dele a aventura da educação.

Uma filosofia da educação que foge a essa responsabilidade em face do outro, criança ou adulto, da sociedade e do mundo, entrincheirando-se atrás do mundo das idéias, só pode desiludir e trair; arrisca-se a ser um ópio, uma fuga, em resumo, uma caricatura do homem e do pensar.

A quem compete a filosofia da educação?

Aos filósofos, certamente. Por que não? Mas sob a condição de que eles se submetam às condições e exigências indicadas acima. Mas cabe também aos representantes dos meios educacionais – responsáveis, técnicos, pedagogos,

especialistas das diferentes disciplinas – sob a condição, também, de que, por sua vez, façam o caminho inverso: interessem-se, formem-se e se informem sobre a filosofia.

Esses dois tipos de parceiros, unidos pela mesma preocupação e vontade de diálogo, colocarão, então, em comum, as respectivas competências, suas experiências e seus recursos.

A filosofia da educação não poderá tornar-se uma especialidade qualquer com seus mestres e seus peritos. A meu ver, ela deve ser uma preocupação que concerne finalmente todos os parceiros, a todos os agentes da educação. Promover uma filosofia da educação não significa dar o poder aos filósofos – em nome de uma doutrina ou de uma sabedoria dos quais eles seriam os guardiões e teriam o monopólio – de decidir, do alto e pelos outros, o que a educação deveria ser, separando os que pensam daqueles que executam. A filosofia da educação deve contribuir para indicar possíveis caminhos, para esclarecer, para suscitar o espírito de responsabilidade, de lucidez, de participação na solução dos problemas educacionais que são os problemas do nosso tempo.

Eis, em resumo, algumas das tarefas de uma filosofia da educação que leva em consideração as exigências acima apontadas:

1. Colocar-se à escuta, formar-se e informar-se, tomar o pulso da situação da educação e de seus problemas mais emergentes.

2. Dar-se em seguida a uma reflexão crítica destinada à problematização dessa situação. Por exemplo, o problema da finalidade da educação, da existência de antropologias, de ideologias subjacentes aos sistemas educacionais, às reformas, às inovações, às concepções e doutrinas pedagógicas, à prática da educação, etc. A esse respeito parece-me indispensável e salutar a explicitação crítica, já que esses pressupostos estão implícitos, insuficientemente elaborados, às vezes, contraditórios entre si ou em relação aos dispositivos, aos métodos,

aos conteúdos, às estruturas que esses sistemas, essas reformas, essas doutrinas, essas disciplinas preconizam ou veiculam.

3. Semelhante trabalho de reflexão crítica seria incompleto, porém, se não tentasse pôr igualmente em evidência os recursos, as possibilidades, as promessas que oferece o desenvolvimento da pedagogia, das ciências da educação e da tecnologia.

4. Afrontar as questões, as opiniões, as ideologias que tentam desvalorizar a reflexão, o ato de pensar, o esforço de coerência e que, sob diferentes rótulos, por diversas razões, desviam da vida pessoal e das exigências da existência: o homem como sujeito da práxis.

5. Enfrentar este problema decisivo: é possível uma filosofia da educação? Qual é o seu sentido? Tem ela alguma coisa a dizer, a dar, para a solução dos problemas encontrados? Por quê, em nome de quê? Sua tarefa limita-se ao exame crítico?

6. À luz e em função das questões e problemas que surgirão dentro de uma prática da filosofia da educação que leve em consideração as tarefas indicadas acima, o recurso à história da filosofia tornar-se-á indispensável na medida em que ele esclarece o presente. Um diálogo fecundo entre o passado e o presente pode, então, instaurar-se. As leituras das fontes básicas da filosofia e da filosofia da educação, então, adquirem sentido pleno.

7. Evidentemente, o recurso apenas à tradição não satisfaz. Novas sínteses são indispensáveis, mesmo devendo levar em conta os ensinamentos preciosos do passado. Caberá à filosofia da educação levantar novas pistas, abrir novos caminhos, apresentar novos projetos. Para isso, essa filosofia deverá aproveitar-se das experiências e recursos oferecidos pelas ciências da educação. A filosofia da educação deve ter como meta a indicação concreta dos primeiros passos a serem dados, o esboço de uma linha de ação, de uma práxis educativa.

8. Será conveniente o estabelecimento de um diálogo constante, de permutas, de comunicação entre os diferentes setores ou departamentos, entre as disciplinas, os autores e protagonistas da educação. A filosofia da educação não trabalha em círculo fechado. A filosofia é uma disciplina intrinsecamente interdisciplinar.

Como se pode observar, essas tarefas são consideráveis. Se é verdade que filosofar significa sobretudo certa presença no mundo, na história, junto ao outro e perante si mesmo, uma maneira de ser, de existir, o que importa, antes de mais nada, é que os obreiros de uma filosofia da educação dêem verdadeiramente o exemplo de lucidez, de atenção paciente e vigilante, de engajamento, de responsabilidade, de companheirismo. Enfim, devem preocupar-se com tudo o que possa encorajar, nutrir, suscitar essa atitude nos meios educativos e dela fazer o alvo central e decisivo da educação.

Uma das tarefas essenciais da filosofia da educação, preocupada com o homem, consiste em decifrar o mundo em que vivemos, quero dizer, em lutar contra esse analfabetismo que se confunde com o não saber ler nem escrever: a educação dominante talvez ensine a ler, mas contribui muito pouco para a leitura e a compreensão da realidade, da história, da vida. Ler e escrever, contudo, continuam sendo o essencial do ato educativo, mesmo depois da alfabetização.

Decifrar o mundo significa que o acesso à realidade é possível e necessário, mas é também problemático, que é preciso ir além das aparências, atrás das máscaras. É este o papel da conscientização de que nos fala Paulo Freire em suas primeiras obras. A conscientização deve levar em consideração principalmente o sistema escolar, o ensino público e particular de crianças, jovens, adultos e idosos, a educação permanente, para fazer delas uma leitura crítica, radical, na medida em que a educação instituída tornou-se um dos maiores obstáculos à conscientização.

Assim, para educar, isto é, conscientizar, é preciso lutar contra a educação, um luta retomada incessantemente, contra a educação dominante. Não apenas interrogar a educação sobre a natureza do seu projeto, sua coerência e sua incoerência, suas finalidades, explícitas ou implícitas, a diferença entre o que ela preconiza e o que ela faz, etc., mas, além disso, pôr em evidência sua função ideológica em relação ao contexto político, social e econômico. Essa leitura crítica da educação é essencial para a formação dos estudantes tendo em vista a sua profissão. Formados como cidadãos participantes, poderão continuar essa crítica fora da universidade nos meios onde eles atuarão.

Isto posto, fica cada vez mais evidente que a conscientização e análise crítica da educação devem ser ampliadas. A conscientização na educação é apenas uma pequena província dessa consciência da vida, do mundo, de si mesmo, à qual os homens devem ter acesso para serem plenamente e enfrentarem os desafios do presente. Da mesma maneira, a crítica da educação, para que seja aprofundada e dê frutos, deve apoiar-se numa inteligência que leve em conta as múltiplas dimensões do humano, dimensões que, geralmente, a educação menospreza, ignora, negligencia e às quais ela vira as costas.

A missão da universidade em face da educação, da escola, consiste em tornar-se um local onde essa crítica e essa conscientização possam ter lugar, onde se leva a sério a questão da educação, tema central da filosofia da educação, como questão, em vez de dar simplesmente soluções.

A questão do método

Tomar a educação como questão, como fenômeno no sentido fenomenológico – mostrar-se e esconder-se – implica não ter do desenvolvimento dessa questão a não ser uma linha diretiva e provisória. O mesmo ocorre com a

bibliografia. Por isso, o que nos preocupa ao atender à exigência de apresentação de um programa é esse pressuposto de que o desenvolvimento correto de uma pesquisa não é possível sem uma longa lista de assuntos e uma bibliografia que determine com precisão a maneira, o tratamento a ser dado. Um trabalho de pesquisa determinado por esse ponto de vista teria chegado às conclusões antes mesmo de iniciar a busca. Pelo contrário, um programa de filosofia da educação deveria partir apenas de um certo número de preocupações, os temas geradores, na linguagem de Paulo Freire, o esboço da direção que se quer dar ao trabalho filosófico sobre a educação.

Essa atitude implica deixar que essas preocupações, essas inquietações – a coisa mesma – determinem a maneira, o tratamento que lhe deve ser aplicado. Não se pode prever de antemão o desenvolvimento que terá um curso de filosofia da educação. E é nesse sentido que a bibliografia deveria ser a última coisa a ser elaborada. Ela deveria apenas nomear as contribuições recebidas para chegarmos ao encontro do que procuramos. Ela deveria ser a lembrança, a memória, o traço dos que, antes de nós ou conosco, se preocuparam pelas mesmas questões. Uma bibliografia, por isso, só pode pôr em evidência um caminho já percorrido, o de seu autor. Por isso ela sempre é parcial e não poderá representar a experiência de todo o grupo que vai iniciar o trabalho. Provavelmente, representará muito mais a visão do professor.

Para os já acostumados com uma metodologia muito estreita, delimitada por regras muito precisas – precisão quanto ao conteúdo, precisão quanto às diversas etapas do desenvolvimento do programa, etc. –, o método proposto pode parecer um não-método. Mesmo assim não deixaria de ser um método. Não quero dizer que a filosofia da educação não seja precisa ou não tenha rigor científico. Só que o rigor e a precisão em filosofia são de outra ordem que não aquela das ciências.

Esse não-método, contudo, pode-nos levar a uma verdadeira prática e criação da filosofia da educação. Um programa rigorosamente planejado só poderia surtir o efeito contrário, isto é, reproduzir uma filosofia da educação, a filosofia da educação dominante. Se entendermos que a tarefa principal da filosofia da educação é pensar a educação, a nossa educação, o caminho – *methodus*, no latim medieval – deve ser o não-método, tomando o risco dos percalços.

Decidir-se pelo não-método não significa não ter caminhos, significa ser autor, construir caminhos. Decidir-se pelo não-método significa decidir-se pela autonomia e pela participação na busca de novos métodos. São essas suas exigências pedagógicas primeiras. Autonomia, aqui, significa liberdade de organização de suas atividades em função de seus interesses, liberdade de disputar o espaço que é liberado para a conquista de cada um na sala de aula; significa, ainda, a possibilidade de se expor e, portanto, de receber críticas e rever seu próprio caminho.

Nesse caminho, aparentemente sem regras, cujas regras são feitas caminhando, a forma e o conteúdo não se separam. A filosofia, nesse caminhar, pode ser o seu próprio conteúdo. De afirmativa ela passa a ser interrogativa. As afirmações tornam-se problemáticas aumentando as interrogações e as inquietações. A filosofia da educação, interrogando a teoria e a prática da educação, se utiliza da filosofia para denunciar a filosofia, o que ela tem sido, o que ela veicula na educação.

Se avançamos na tarefa de demolição de uma filosofia eminentemente afirmativa, devemos igualmente avançar na edificação da uma nova. É preciso ser autor. Para ser autor é preciso tomar a sério a tarefa da destruição da filosofia, como diz Martin Heidegger, que na acepção heideggeriana significa decifração do essencial. Essa destruição é também tarefa da filosofia da educação, uma destruição cheia de amor pelo outro e pela verdade.

Por essas razões, não insisto tanto numa teoria do conhecimento quanto numa *teoria da práxis*, ou numa filosofia da práxis. Como pensar a prática? Aqui está a questão mais grave que nos deve ocupar constantemente. Como interrogar a prática da educação. O interesse maior de um curso de filosofia da educação não é o de trazer numerosos conhecimentos que possam servir para a dominação, para obter mais poder. Pelo contrário, deve interessar-se em conhecimentos que destruam o poder, ou melhor, que o dissolvam, sobretudo o poder de uma relação docente fundada na hierarquização.

Isso não significa que o conteúdo do curso será aligeirado e as exigências acadêmicas menosprezadas. Ao contrário, a atenção e a escuta, que tal proposta de curso exige, incitará a busca de muito mais conhecimentos do que um programa previamente limitado de conteúdos programáticos e um maior envolvimento de todos os participantes. A exigência prévia de tal proposta é de que todos se sintam realmente implicados e participem ativamente da aventura de filosofar.

Especificidade da filosofia da educação

O que é o ato filosófico?

Afirmei no início desta proposta que um programa de estudos filosóficos deveria começar por interrogar a própria filosofia. Quero dizer com isso que a primeira questão de quem deseja filosofar é esta: o que é a filosofia? E no nosso caso: qual é a especificidade de uma filosofia da educação? Ou ainda: qual é a validade de uma intervenção filosófica na educação?

Começo por delimitar sumariamente o que não é ato filosófico, o que não é filosofia ou o que uma filosofia da educação deveria evitar.

Em primeiro lugar, uma filosofia da educação deveria evitar a ilusão de pensar que basta filosofar sobre a educação para consertar os erros porventura existentes no quadro educacional no qual vivemos. Uma filosofia da educação deve, antes de mais nada, reconhecer os limites de sua intervenção.

É preciso ainda evitar a ilusão de que a educação é um processo tão simples que bastaria estabelecer claramente seus objetivos e finalidades para que o curso das coisas se modificasse. Uma reflexão fundamental sobre a educação só pode ser estimulante e útil na medida em que ela pode mostrar concretamente os primeiros passos a dar na superação das contradições que ela mesma põe em evidência.

Em terceiro lugar, é preciso reconhecer que não é necessário saber filosofia para filosofar. Por isso os educadores não precisam esperar que os filósofos lhes digam qual é a finalidade da educação. Contudo, a práxis de uma filosofia da educação feita pelos educadores deve ser nutrida por uma leitura que os familiarize com as noções de base, o discurso, o método, a maneira de fazer filosofia e de questionar. O ato filosófico exige uma preparação. O exercício do ato filosófico, a atitude filosófica, não aparece naturalmente. É o resultado de um longo trabalho, do qual também o discurso dos grandes filósofos não está ausente. Eles podem nos indicar pistas para avançar na exploração deste imenso campo que é a educação.

Mas, por que interrogar-se sobre a especificidade da filosofia da educação?

Essa é uma questão muito concreta que se coloca toda vez que um aluno me pergunta como fazer um trabalho de filosofia, quando ele afirma ter feito, até então, apenas trabalhos em ciências da educação: história, economia, psicolo-

gia, metodologia, currículo, etc. Quando podemos dizer que um trabalho, uma reflexão são filosóficos? Em que a filosofia da educação é diferente das ciências da educação?

Se a filosofia é concebida como uma reflexão radical e crítica sobre a realidade dos homens, sobre seus trabalhos, no que concerne à educação, a filosofia deve responder, antes de mais nada, à questão: para que serve a educação, em que sentido o homem se educa? Por que e para que o homem precisa educar-se? Isso quer dizer que a primeira preocupação do filósofo e do educador, enquanto faz filosofia da educação, é saber quais são os fundamentos da educação. Essa preocupação é diferente da preocupação do sociólogo da educação, do psicólogo, etc., pelo tipo de questão que aquele põe à educação. O filósofo – o educador-filósofo – interessa-se justamente por aquelas questões que as ciências da educação esquecem, que as ciências da educação pressupõem ou que simplesmente não lhes interessam.

Isso não significa separar ciência e filosofia. A diferença está menos no objeto da educação do que na maneira de explorar a educação. A filosofia da educação explora as raízes, os pressupostos, aquilo que está subjacente à educação. É por isso que ela pode – sem risco de cair num idealismo inconseqüente – interrogar-se sobre as ideologias e o projeto de homem e de sociedade subjacente à teoria e à prática da educação. Seu interesse a leva a explorar o que está por trás da educação, a suspeitar da educação.

O *cientista da educação* interessa-se pelos fatos educativos. Ele os analisa e os explica pelas relações mantidas na sociedade e faz sociologia da educação. Ele os contabiliza e os traduz em números, dados, quadros e faz estatística da educação. Ele os explica pelo comportamento da criança, do adolescente e do adulto e esse trabalho é um trabalho de psicologia da educação.

Nutrido por essas perspectivas, certamente importantes, mas insuficientes para compreender os fundamentos da educação, o *filósofo da educação* procura compreender a significação do ato-fato educativo, sem pretensões de esgotar o conhecimento ou de substituir a abordagem daquelas ciências. Ele não procura explicações, nem as dá: ele busca situar-se teoricamente para compreender e orientar o que faz e o que é feito em educação. A reflexão filosófica tem um interesse eminentemente ético-prático.

Mas como podemos realmente desvelar tudo o que precede o ato educativo? Existe um método filosófico radicalmente diferente daquele que pode seguir o cientista da educação?

Do que procurei expor até aqui, pode-se concluir que a filosofia não separa a questão que ela coloca, da maneira de colocá-la. Se as ciências da educação diferenciam-se pelos métodos que empregam na exploração da educação, isso não ocorre com a filosofia. Ela não se distingue pelo seu método, mas por aquilo que precede o método, isto é, a teoria, o interesse que comanda os métodos. É por isso que o filósofo pode articular métodos científicos diferentes em função da questão que ele coloca. Isso quer dizer que a filosofia é guiada, de um lado, pelo objeto, pela coisa mesma que é interrogada, e, de outro lado, pelo interesse, pelo tipo de questão que ele coloca, pela preocupação que o habita.

Mesmo quando o filósofo se utiliza da sociologia ou da psicologia da educação, ele não faz sociologia ou psicologia da educação da mesma maneira que o sociólogo e o psicólogo. Ele constrói seu método praticando a filosofia, filosofando. Esse método, essa atitude, essa maneira de fazer filosofia, é sempre ligada a um sujeito histórico, por isso é sempre provisória, ao contrário das ciências que não podem questionar os pressupostos dos seus métodos. Tem que aceitá-los ou não, valendo como hipótese de trabalho. Isso também não significa que o

cientista da educação não possa filosofar. Só que, ao filosofar, sua atitude é diferente da atitude que toma ao fazer ciência. Tentando manter sempre viva a dialética sujeito-objeto do conhecimento, a filosofia representa, em relação às ciências, uma crítica fundamental do objetivismo freqüentemente sustentado por elas. A filosofia assim concebida exige a prática das coisas mesmas das quais ela fala. Sua prova da verdade é a *práxis*. O filósofo da educação não pode falar da educação abstraindo-se da sua própria prática educativa. Ele não pode falar a não ser após ter feito a experiência da educação. Pelo seu próprio método, ele se recusa a *falar sobre* a educação. Precisa *falar da* educação, o que implica em falar da sua própria educação, da educação que ele mesmo fez e está fazendo. O cientista da educação pode abstrair-se da sua prática da educação sem riscos para a objetividade do seu produto. Todavia, o filósofo da educação não alcança essa objetividade na abordagem do seu objeto de trabalho se não estiver implicado como sujeito no estudo do seu objeto.

Um bom resultado em filosofia da educação não se mede pela lógica, pelo rigor interno de sua metodologia, de sua dinâmica, mas por essa coerência do conteúdo do discurso com o sujeito que o pronuncia. O discurso educativo alimenta-se constantemente por essa relação entre o autor e o que ele diz, entre a teoria e a práxis. A minha filosofia da educação, para que seja válida, deve referir-se necessariamente à minha prática da educação.

O método filosófico não apresenta regras ou técnicas seguras, de tal sorte que, praticando-as, poderíamos obter filosofia. É por isso que ao pedir um trabalho, uma monografia filosófica, não podemos ensinar como fazê-lo mediante esquemas rigorosos. Ninguém pode garantir que estamos filosofando apenas porque sabemos o abecedário da filosofia, mesmo porque a filosofia considera suas conclusões sempre provisórias em relação ao objeto de reflexão, do qual ela permanece sempre como aprendiz.

A filosofia que estou propondo para que nós a pratiquemos e pela qual eu combato não é uma filosofia sagrada, reservada a alguns especialistas. Todos os homens são filósofos, não necessariamente porque elaboram a filosofia, mas porque trabalham e pensam o seu trabalho, pela reflexão que todo homem pode fazer sobre o sentido da sua vida e do que faz. Nem toda filosofia se resume na filosofia denunciada por Marx na *XI Tese sobre Feuerbach*, quando afirmava que todos os filósofos tinham apenas interpretado o mundo e o que importava era transformá-lo. Não quer dizer com isso que Marx recusasse a legitimidade da filosofia. Marx com essa sua tese repudiava uma certa filosofia, a filosofia alienada, afirmando a unidade da teoria e da prática. Foi por isso considerado por Antonio Gramsci como o corifeu da *filosofia da práxis*. O filósofo, na concepção de Marx, não é aquele especialista que elabora novas concepções de mundo, mesmo que nos pareçam geniais, mas aquele que pela sua práxis modifica o seu meio, dando-lhe sentido e, desse modo, dando sentido à história, fazendo história.

A realização prática dessa proposta de curso de filosofia da educação permitiu um trabalho coletivo denso, mas também suscitou muitos problemas. Foi difícil aos participantes entender a nova metodologia, em que não apenas a filosofia, mas o método e o próprio curso passaram a se constituir num dos conteúdos mais importantes. Ficou claro, contudo, que não é possível separar conteúdo, teoria e método, se se quer fazer filosofia e não apenas estudá-la.

Todos estavam cientes, desde o início, de que se tratava de uma experiência radical e inovadora. Uma possível entre tantas. Que não descartávamos cursos elaborados com leituras e conteúdos rigidamente limitados. Isso também seria possível em filosofia da educação. Contudo, entendíamos que isso restringia muito o papel criador e o próprio aprendizado da prática filosófica. Podia representar

um ganho maior na assimilação de conteúdos filosóficos, mas talvez perdesse o sentido primeiro de um curso de filosofia que é ensinar a pensar, a pensar criticamente.

Mas o que causou mais problemas foi a minha atitude enquanto coordenador do grupo, recusando-me a dar todas as respostas. Estávamos vivendo já, naquela época, treze anos de ditadura militar e o dirigismo, a ordem, a disciplina, enfim, o comando, estavam impregnando todos os ambientes, inclusive os intelectuais. Como disse um dos alunos, no ano seguinte, escrevendo um artigo sobre a experiência desse curso, "o dirigismo, tão cômodo, já que evita a desconstrução do discurso escolar, ainda lança suas raízes nos ambientes que se propõem combatê-lo (...). Quando assoma uma sugestão de modificação na estrutura do relacionamento educacional, a reação é imediata e extensa. Mesmo entre aqueles a quem cabe, por dever de ofício ao menos, questionar a educação nos seus moldes atuais, a resistência se mostra" (CORTELLA, 1978:183–184).

Existe um dito popular no Brasil: "não se pode fazer uma omelete sem quebrar os ovos". Não se pode construir o novo, repetindo o velho. É preciso destruí-lo. Essa destruição, contudo, não significa aniquilamento, pois, como no caso dos ovos, o essencial do velho é preservado para se construir o novo.

3
REVISÃO CRÍTICA DO PAPEL DO EDUCADOR

Estávamos em 1977. Eu voltava como professor para a Universidade onde havia concluído o mestrado em filosofia da educação quatro anos antes: a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Nela havia defendido tese sobre o papel do educador. Mas não estava satisfeito com ela: queria fazer uma revisão crítica. Minha tese de mestrado tomava como ponto de partida uma antropologia filosófica para propor uma pedagogia do diálogo. Considerando a realidade brasileira pensava que precisávamos mais de uma pedagogia do conflito do que uma pedagogia do diálogo; pensava que, no otimismo dialógico, dever-se-ia introduzir a dúvida, a suspeita – perspectivas que estava trazendo de Genebra –, partindo não mais da antropologia filosófica, mas de homem concreto, de suas necessidades mais imediatas, e das relações deste homem numa sociedade real, numa dada sociedade. Isso levaria a uma pedagogia válida para um homem concreto, para uma sociedade historicamente situada e não a uma pedagogia válida em todos os contextos, para todos os homens, fundada numa metateoria da educação.

O tema do diálogo e do conflito na educação está ligado ao caminho que percorri na prática da minha educação e de uma educação da filosofia, porque essa revisão crítica do papel do pedagogo não se operou, em mim, apenas no mundo das idéias, dos conceitos, mas na prática e na reflexão sobre essa prática da educação. Foi uma prática não apenas

educativa *strictu sensu*, mas prática social, já que também havia me envolvido na militância política. O pedagogo fazendo prática social está também exercendo seu papel específico na sociedade, que é o de vincular o ato educativo e o ato político, a teoria com a prática social emancipadora.

O texto que se segue retrata uma época de luta contra a ditadura militar brasileira (1964–1985), quando o educador precisava rever o seu papel porque não podia calar diante da injustiça.

O educador precisa ser educado

Começo minha reflexão dizendo que a pedagogia é uma noção inadequada, obsoleta, esdrúxula. A palavra pedagogia exprime ainda, como o indica a sua etimologia, a condução das crianças, numa época em que o adulto e o próprio educador precisam ser educados. A noção de pedagogo, portanto, como o condutor das crianças, é inadequada a estes tempos novos que exigem do educador muito mais do que isso. Quero dizer que a comunidade está pedindo ao pedagogo que exerça hoje outras funções, outros papéis. Essa comunidade, esse povo, pelo seu grito, coloca-nos seguidas questões, perguntando sobretudo: para que, como, para quem, contra quem, estamos trabalhando? Para ouvir esse grito é preciso nos colocar à sua escuta. Exige, portanto, de nós, educadores, uma atenção que é a atenção às necessidades de nossa sociedade, aos seus problemas, às suas angústias e inquietações, que são as inquietações do nosso povo, seus problemas, etc.

Tomemos o exemplo do curso de formação do especialista em educação, o curso de pedagogia. No Brasil esse curso foi regulamentado em 1969, no período mais repressivo da ditadura militar. Foi um verdadeiro estrangulamento da educação, entendida como prática da cidadania. A favor de quem foi feito esse estrangulamento?

Contra quem? Essa regulamentação orientou o curso para a formação de profissionais técnico-administrativos, oferecendo habilitações em supervisão, orientação, administração, inspeção e planejamento. A formação do pedagogo, que já era insipiente, deixou de ser tomada de consciência dos problemas educacionais para se tornar puro treinamento. Na verdade, o curso de pedagogia é um fragmento do processo de normalização, de enquadramento ao sistema, que se seguiu ao movimento estudantil de 1968. E não só no Brasil e não só no curso de formação do educador. O curso de filosofia, de sociologia e outros, sofreram, até antes, o mesmo processo.

Reivindico para o educador o direito à desobediência. A prática da educação começa pela desobediência e pelo desrespeito. Entenda-se bem essa desobediência e esse desrespeito, para o leitor não se equivocar. É preciso ser desrespeitoso, inicialmente, consigo mesmo, com a pretensa imagem do homem educado, do sábio ou mestre. E é preciso desrespeitar também esses monumentos da pedagogia, da teoria da educação, não porque não sejam monumentos, mas porque é praticando o desrespeito a eles que descobriremos o que neles podemos amar e o que devemos neles odiar.

É preciso ter coragem para praticar a educação dessa maneira, mas é somente dessa maneira que podemos formar gente capaz de assumir a sua autonomia, gente inconformada, capaz de autodeterminar-se e participar na construção de uma sociedade de direitos iguais.

Nessas circunstâncias, o educador tem a chance de repensar o seu estatuto e repensar a própria educação. O educador, ao repensar a educação, repensa também a sociedade. O ato educativo é essencialmente político. O papel do pedagogo é um papel político. Não acredito numa educação neutra: ou fazemos uma pedagogia do oprimido ou fazemos uma pedagogia contra ele. Essa tese, defendida

desde os anos 60 por Paulo Freire, continua válida. Nenhuma pedagogia é neutra. Toda pedagogia é política. Há uma pedagogia que reforça o silêncio em que se acham as massas oprimidas e uma pedagogia que tenta dar-lhes a palavra. Daí a impossibilidade de neutralidade da prática educativa e da teoria dessa prática.

Não existem receitas mágicas nem métodos ou técnicas que garantam que estamos realmente reaprendendo a educação ou reproduzindo a educação. Houve tempos em que se pensava que era suficiente opor uma pedagogia não-diretiva a uma pedagogia diretiva. Mas a não-diretividade pode também se constituir numa excelente técnica de ocultação ideológica e, portanto, de manipulação. A pedagogia do diálogo, centrando o problema da educação na relação professor-aluno, desviou a atenção para um problema importante, mas não o principal. O problema central continua sendo a relação da educação com a sociedade, essencial para entender a própria relação professor-aluno. O problema fundamental da educação do nosso tempo continua sendo a vinculação entre o ato educativo, o ato político e o ato produtivo.

O educador, o filósofo, o pedagogo, o artista, o político têm e tiveram, historicamente, um papel eminentemente crítico: o papel de inquietar, de incomodar, perturbar. Numa *pedagogia do conflito*, a função do pedagogo parece ser esta: à contradição ele acrescenta a consciência da contradição. Foi isso que fizeram, por exemplo, Lao-Tsé, Sócrates, Rousseau, Marx, Nietzsche, Freud, Mao Tsé-tung, Gramsci, Illich, Suchodolski, Amílcar Cabral, Freire e outros grandes pedagogos: à contradição inerente às coisas, à sociedade, à natureza, o educador acrescenta a consciência da contradição. Portanto, sua tarefa é a de quem incomoda, de quem evidencia e trabalha o conflito, não o conflito pelo conflito, mas o conflito para a sua superação dialética.

Um dos principais problemas da nossa sociedade é o individualismo. Como educador crítico eu me pergunto: o que tem feito a educação pela formação societária e pela cidadania? Ela parece estar voltada muito mais para a reprodução do individualismo, hierarquizando a força de trabalho, do que propriamente para educar para uma vida comunitária, solidária. A educação tem-se centrado em seu papel de preservação da sociedade e seu potencial transformador tem sido quase sempre ignorado.

A prática consciente de uma pedagogia que, na falta de expressão mais adequada, venho chamando de pedagogia do conflito, que é, em todos os casos, a expressão de uma pedagogia maior, a *pedagogia da práxis*; é, ao mesmo tempo, militante e amorosa, exige coragem e ternura. Por isso é que eu a fundamentaria inicialmente numa suspeita dialética como seu método, mas não esqueceria de fundamentá-la também na ética, porque a eficácia dessa pedagogia deve-se menos à lógica interna do enunciado do que à coerência entre o enunciado e a prática do enunciante.

A educação como espaço político em luta

Se a educação reproduz a sociedade, não poderia transformar o que reproduz. E não haveria nenhuma educação transformadora. A pedagogia libertadora é possível porque, mesmo num sistema educativo construído para a reprodução, em que a educação reproduz a sociedade, ela necessariamente reproduz as contradições existentes na sociedade, possibilitando uma pedagogia libertadora.

É possível uma educação que tente participar do processo de transformação da sociedade que a mantém? O que seria uma educação transformadora?

Reconheço que essas não são questões simples. Vou tentar, por isso, simplificá-las para facilitar a sua compreensão. Podemos dizer que nos extremos existem dois "tipos

ideais" (WEBER, 1968) de educação: uma educação como prática da domesticação e uma educação como prática da libertação. Evidentemente, essas educações não existem em estado puro. Em estado puro esses dois modelos de educação são caricaturas, abstrações. Eles não existem porque não existe uma sociedade abstrata que seria ou totalmente conservadora ou totalmente libertadora. Porém, esses dois modelos seriam apenas horizontes opostos, em direção dos quais a educação tentaria caminhar, mantendo o conflito, a dialética, entre o velho e o novo, entre a reprodução e a transformação.

A educação não é a alavanca da transformação social, mas também não reproduz integralmente a sociedade da qual depende. A relação entre educação e sociedade não é simétrica. O sistema escolar não é apenas um subsistema do sistema social. Há uma contradição interna na educação, própria da sua natureza, entre a necessidade de transmissão de uma cultura existente – que é a tarefa conservadora da educação – e a necessidade de criação de uma nova cultura, sua tarefa revolucionária. O que ocorre numa sociedade dada é que uma das duas tendências é sempre dominante. Num dado momento, essas duas tendências entram em conflito aberto, podendo, então, ocorrer um salto qualitativo.

Enquanto a educação reproduz a sociedade, a contradição e o conflito não são tão manifestos porque a reprodução é dominante: a educação faz o que a classe dominante lhe pede. Nesse contexto, o que poderíamos chamar de pedagogia transformadora? Certamente aquela pedagogia que não tenta esconder as contradições existentes na sociedade, mas tenta mostrá-las: a contradição, por exemplo, de uma escola que se diz igual para todos e a seletividade escolar.

O que distingue, nesse contexto, uma pedagogia transformadora de uma pedagogia conservadora?

Essa questão foi posta no momento em que as pedagogias não-diretivas ou autogestionárias se apresentavam como pedagogias revolucionárias. Uma pedagogia é revolucionária pelo seu conteúdo, pelo que ela ensina, transmite, faz aprender na escola ou fora dela. Como diz Georges Snyders (1974:274), "uma pedagogia progressista distingue-se de uma pedagogia conservadora, reacionária ou fascista por aquilo que ela diz, por aquilo que ela explica sobre o racismo, as guerras, as desigualdades, começando pelas desigualdades do êxito na classe". É claro que Snyders parece fazer uma falsa dicotomia entre o conteúdo e a forma da educação. Poderíamos dizer que o conteúdo da educação é a forma. Mas, ainda neste caso, haveria, para distinguir uma pedagogia conservadora de uma pedagogia revolucionária, a primazia do conteúdo, mesmo que esse conteúdo fosse a sua forma.

O professor, numa pedagogia que pretenda caminhar lado a lado com a transformação social, não é um ausente, mas uma presença atuante, participante, dirigente, "especialista mais político" (GRAMSCI, 1968:8), que anima, constrói, organiza. Que o professor participe, dirija, por meio de uma pedagogia diretiva ou não-diretiva, isso é secundário. O que é essencial é que ele, pelo seu discurso, que é a sua arma, dê respostas ou tente responder aos problemas que a sociedade lhe coloca, que se posicione e se pronuncie, não seja omisso. É isso que seus alunos querem ver nele e é nisso que eles podem reconhecer um mestre. Nesse sentido, um encontro com um mestre é um privilégio que não pode ser desperdiçado em pequenas experiências pedagógicas e nem na pura transmissão de conteúdos programáticos.

O espaço pedagógico é um espaço político em luta, luta entre as várias tendências que vão de um extremo a outro. Educar-se para o educador pode significar, por isso, lutar contra a educação, a educação dominante; lutar contra a inculcação ideológica e a legitimação do *status quo* que representam os sistemas educacionais.

Esse espaço político-pedagógico é certamente dependente da legislação, das normas, dos programas de ensino, etc., mas permite uma *relativa autonomia*. Nele, o trabalho crítico não consiste apenas em denunciar a seletividade, a injustiça, mas consiste muito mais em pesquisar e apontar reais soluções. Esperar a grande mudança social para depois operar a modificação da educação, acobertando-se em teorias como a da dependência ou da reprodução social, é um álibi para justificar a passividade e a inércia dos educadores e cientistas da educação, traindo sua função de organizador da sociedade, enquanto intelectuais que são. Ficar no nível da sensibilização dos problemas – tomada de consciência – é uma posição muito cômoda. Pelo contrário, um trabalho realmente crítico deve mostrar a possibilidade de fazer frente aos desafios do presente: descobrir, inventar, propor razões de esperança e os meios de traduzi-la concretamente.

É equivocada a tese de que nada é possível fazer na educação enquanto não houver uma transformação da sociedade, porque a educação é dependente da sociedade. Se é verdade que a educação não pode fazer sozinha a transformação social, também é verdade que ela não se efetivará e não se consolidará sem ela. Se ela não é a alavanca da transformação social, isso significa, ainda, que a sua luta deve estender-se além dos muros da escola, não deve limitar-se ao seu *campus*.

Nisso a educação não é diferente da sociedade. Como a sociedade, a educação é um campo de luta entre várias tendências e grupos, um espaço que nenhuma ideologia pode dominar inteiramente. Nem o nazismo, que teve o mais centralizado dos sistemas escolares, conseguiu isso. E porque a educação é um espaço de luta, ele se constitui num espaço importante. É um espaço em evolução: num determinado momento esse espaço é dominado por uma pedagogia autoritária, opressiva e em outros não. Compete ao educador, reassumindo a sua função crítica, tornar dominante o espaço livre, que pode ser um espaço inicialmente minúsculo e vigiado.

Se amanhã uma educação transformadora for possível é apenas porque, hoje, no interior de uma educação conservadora, os elementos de uma nova educação, de uma outra educação, libertadora, formaram-se dentro dessa educação. Essa mudança de espaço dominado para um espaço dominante não se fará nem espontaneamente, nem de um momento para outro; por isso é necessária uma verdadeira pedagogia do conflito que evidencie as contradições em vez de camuflá-las, com paciência revolucionária, consciente do que historicamente é possível fazer.

O progresso não é o massacre das teorias e das práticas precedentes, mas o resultado de um esforço comum. A educação sempre foi necessária. Viver é sempre tomar lugar num certo espaço. A educação é uma linguagem pela qual eu tomo assento neste lugar, ascendo a uma certa comunidade, a uma sociedade, onde não estou sozinho. Mas essa educação não pode caminhar, libertar-se do seu passado, a não ser na medida em que os educadores a ponham fundamentalmente em questão. Assim, o que eu chamo de "educação contra a educação" (GADOTTI, 1979) é essa tensão, esse conflito que deve ser mantido para que ela não se transforme, em nenhum sistema social, num mecanismo de opressão.



4
EDUCAÇÃO E MUDANÇA SOCIAL

A questão da relação entre mudança social e educação é muito antiga na história das idéias pedagógicas. A relação entre educação e sociedade sempre foi tensa, desde as origens da escola. Como o tema do poder, esse tema, na educação, vem tendo abordagens renovadas. Apesar de hoje ele não se colocar com a mesma intensidade que foi colocado nos anos 70, ele continua ainda muito atual. Por isso convém novamente colocar esta questão: qual é a possibilidade de uma prática social do educador visando interferir no desenvolvimento das forças que levam uma sociedade a se modificar substancialmente?

Uma *pedagogia da práxis*, de forma renovada, deve recolocar sempre essa questão.

A história como possibilidade

Pode-se dizer que hoje não existem sociedades que não estejam em processo de mudança. Ao contrário, a maioria encontra-se em processo de profundas transformações. Não há sociedades estáveis ou estáticas. Contudo, a educação e, em particular, os sistemas educacionais não têm acompanhado o mesmo ritmo de transformação. Ao contrário das sociedades chamadas impropriamente de "primitivas", e que gozavam de certa estabilidade social, as sociedades modernas caracterizam-se pela mudança. Naquelas, a educação exercia papel eminentemente conservador,

reproduzindo valores, cultura e estágio do seu progresso técnico e científico. Nas sociedades atuais, a mudança e a transitoriedade são elementos essenciais de sua dinâmica.

Para abordarmos adequadamente essa questão, temos inicialmente que fazer algumas considerações em torno da questão da mudança que tem sido o alimento primeiro da filosofia. Muito antes de Marx, essa questão ocupou muitos pensadores. A história da filosofia pode ser resumida nessa luta pela compreensão do movimento, sem a qual não se pode compreender o mundo.

Os primeiros filósofos, de Lao Tsé a Sócrates, do Oriente ao Ocidente, procuraram de diversas maneiras explicar o movimento, uns afirmando-o e outros negando-o. Como veremos no próximo capítulo, duas correntes de pensamento dominaram a explicação do movimento: os metafísicos e os dialéticos. Na tradição filosófica da metafísica, fundada definitivamente a partir de Aristóteles, o movimento é devido a um motor exterior. A causa do movimento é externa.

Na lógica de Aristóteles *A* é *A* e é *B* apenas em potência. *A* é *A* e *A* não é *não-A*. *Não-A* é tudo menos *A*. À essa concepção se opunha a dialética ou a lógica do movimento. A lógica formal de Aristóteles é totalmente válida num mundo estático. *A* é igual a si mesmo enquanto não se transforma em outra coisa. Essa lei é verdadeira, abstração feita do movimento. Ao admitirmos que no mundo real tudo está em movimento, a lógica aristotélica começa a oferecer problemas.

Toda lógica do real é lógica do concreto. Embora essa lógica já tivesse sido desenvolvida inicialmente pelos filósofos gregos, foi só com o desenvolvimento das ciências modernas que a explicação do movimento foi considerada suficiente. A *contradição* interna a todos os fenômenos e coisas foi descoberta como a causa do movimento. Ao contrário do que pensava Aristóteles, as ciências modernas demonstraram que o motor que inicia o movimento é interno.

Para isso contribuiu a Física, com a descoberta da unidade dos contrários da eletricidade positiva e negativa e do mecanismo de ação e reação na mecânica; contribuiu a Química, por exemplo, por meio da descoberta da tensão existente entre a combinação e dissociação dos átomos, a fusão e a fissão atômicas. Contribuiu a Matemática, mediante o desenvolvimento do cálculo integral e diferencial, as Ciências Sociais, evidenciando a luta de classes, etc. O que se descobriu é que a mudança é operada pela superação do conflito interno de forças opostas.

Esse processo, contudo, não é mecânico: as forças internas não se desenvolvem espontaneamente. Para o seu desenvolvimento contribuem forças externas. No caso concreto da mudança social, a aceitação mecanicista da luta dos contrário levaria inevitavelmente ao *ceticismo* – negação da possibilidade de uma intervenção do sujeito na história – ou ao *niilismo* – negação da possibilidade de operar qualquer mudança. O mecanicismo se identifica com a metafísica, pois reduz a mudança a um processo determinado por forças incontroláveis, portanto, transcendentes.

O homem faz a sua história intervindo em dois níveis: sobre a natureza e sobre a sociedade. O homem intervém na natureza, descobrindo e utilizando suas leis, para dominá-la e colocá-la a seu serviço, desejando viver bem com ela, isto é, em harmonia com ela. Dessa forma ele transforma o meio natural em meio cultural, isto é, útil ao seu bem-estar. Da mesma forma ele intervém sobre a sociedade de homens, na direção de um horizonte mais humano. Nesse processo ele humaniza a natureza e humaniza a vida dos homens em sociedade. O ato pedagógico insere-se nessa segunda tipologia. É uma ação do homem sobre o homem, para juntos, construírem uma sociedade com melhores chances de todos os homens serem mais felizes.

Até aqui procuramos demonstrar a necessidade e a possibilidade de uma intervenção pedagógica. A mudança se opera por ato de decisão dos homens juntos (fatores subjetivos) e levando em conta as condições concretas que possibilitam a mudança (fatores objetivos).

Ideologia e educação

Muitos educadores e intelectuais têm hoje enorme dificuldade em utilizar certas categorias clássicas do marxismo, entre eles, ideologia e luta de classes. Não podemos ter medo delas numa época em que o stalinismo morreu, mas o socialismo, entendido como idéia-força para construir uma sociedade humana, continua muito vivo. Não há por que renunciar a categorias explicativas da história.

É preciso reconhecer, contudo, a dificuldade em fazer-se entender hoje, quando se fala em ideologia e luta de classes, numa época em que se declarou o fim da ideologia e da utopia. De qualquer forma existem muitos argumentos e explicações que tornaram enfadonho o tema da ideologia e da luta de classes. Os que se negam a utilizar esses termos têm lá suas razões, como eu tenho para continuar utilizando-as neste final de milênio. Se as classes sociais ainda existem na história concreta dos homens e estão em luta, não há como negar a luta de classes, mesmo que a chamemos convenientemente por outro nome. Se fosse possível abolir as classes sociais por decreto, certamente elas teriam sido abolidas há muito tempo. Mas a história não se faz por decreto. Por isso a ideologia e as classes sociais continuam existindo concretamente e o educador crítico não pode cair na armadilha dos conservadores que, utilizando-se das velhas armas da ideologia burguesa, pretendem decretar o fim da história.

O mais difícil, porém, é traduzi-las, concretamente e de forma crítica, na prática da educação, pois, muitas vezes, elas foram traduzidas de forma dogmática em várias correntes do marxismo.

A força da educação está no seu poder de mudar comportamentos. Mudar comportamentos significa romper com certas posturas, superar dogmas, desinstalar-se, contradizer-se. Portanto, a força da educação está na ideologia.

Vejamos algumas categorias que poderiam, nesse nível, mostrar o papel da ideologia e da contra-ideologia (SEVERINO, 1986) na educação. Poderíamos, inicialmente, falar de quatro dessas categorias, mas haveria outras: contradição, divergência, desobediência e desrespeito. Categorias que só podem ser entendidas a partir de uma *ética* fundante de toda ação pedagógica, sem a qual não se pode falar em pedagogia. É a ética que dá sentido ao trabalho pedagógico.

No plano individual, a *contradição* é um ato de decisão que consiste em dizer *não* aos próprios preconceitos. Certamente é um ato voluntário, mas iluminado por uma nova compreensão da realidade. Exige humildade e força. A contradição, motor de nossa mudança de comportamento, tem seu fundamento antropológico na transitoriedade e inacabamento humanos. O homem é sempre limitado e sua compreensão da realidade é sempre finita.

O que mantém o homem de pé é o equilíbrio de forças opostas. Esse equilíbrio é estático quando um pé age sobre o outro, mas o homem só avança quando toma o risco de desequilibrar-se, impulsionando um pé para a frente, rompendo o equilíbrio. Romper o equilíbrio é um ato pedagógico transformador: significa impulsar os homens para a frente.

Destacamos o papel da contradição numa pedagogia transformadora. Vamos destacar outra categoria: a *divergência*.

Praticar a divergência como ato pedagógico significa colocar-se diante do educando e discutir com ele os vários caminhos, as várias possibilidades que a solução de uma questão pode tomar. A divergência é o resultado prático do pluralismo de idéias. De forma alguma se confunde com

a pura e simples contestação e oposição sistemática, tão comuns na prática política das esquerdas.

A história passada pode ser escrita hoje de muitas maneiras. Cada presente pode ler o seu passado de forma diferente. O passado não é estático e intocável. A prática da divergência deveria deixar o educando diante de alternativas não apenas em questões fundamentais como as ideologias, mas em questões menos complicadas como as técnicas, as metodologias, as profissões.

Poderíamos realçar outras categorias dessa pedagogia da transformação. Uma que foi muito bem apontada por Erich Fromm (1981): a *desobediência*. A desobediência é um instrumento privilegiado do progresso humano. Ela pode ser individual ou coletiva. Esta última também chamada de desobediência civil. Em todos os casos, é um ato de lucidez e de criticidade para o educando que o faz assumir uma postura, tornar-se alguém, libertar-se e dizer *eu*. É também pela desobediência que o educando, ao dizer *não*, diz também *eu* e se assume criticamente.

Por trás dessas categorias existe uma ética da esperança, uma vontade de fazer justiça que move toda pedagogia transformadora. A contradição, a divergência, a desobediência e também o *desrespeito* como atitude de insubmissão aos nossos preconceitos, voltam-se muito mais contra as idéias do que contra as pessoas. De outro modo, o educador não alcançaria o seu objetivo. Pelo contrário, sua ação torna-se-ia conservadora, já que incitaria o outro a permanecer na sua posição, na segurança que lhe dá o sagrado ou consagrado em sua vida.

Aparentemente a escola está imune à luta de classes. É evidente que em cada sociedade, dependendo de seu estágio de evolução na extensão dos direitos, a manifestação da luta de classe, bem como das lutas étnico-culturais, é diferente. Mas ignorar essas lutas seria desconhecer um continente da educação chamado história. Os sistemas

escolares traduzem de perto o estágio de evolução da história das lutas sociais e das lutas étnico-culturais em cada sociedade. Uns são mais autoritários, outros mais democráticos. Nunca são mais avançados do que a sociedade. Nisso eles são subsistemas dos sistemas sociais. O avanço das lutas sociais modifica a fisionomia das lutas pedagógicas.

Uma pedagogia que leva em conta esse continente histórico não pode preocupar-se apenas com o conteúdo e a forma de ensinar, mas com o contexto no qual se ensina. Nesse sentido é que poderíamos falar em *politização do ensino*. Estudante politizado é aquele que atua politicamente dentro e fora da escola. É um estudante que tem motivação pela qualidade, pela relevância social e teórica do que é ensinado. Passa a exigir explicações, motiva o professor, tem interesse pelas relações humanas estabelecidas no interior da escola, discute a gestão da escola, o currículo, enfim, o *projeto político-pedagógico da escola*.

Uma pedagogia transformadora não atua apenas no nível da ideologia e da teoria. Visa a formação de grupos políticos preocupados em defender a qualidade das relações sociais e humanas que se estabelecem na escola que também definem a qualidade do que é ensinado. Nesse caso, as *associações de docentes e alunos* são instrumentos essenciais na defesa dos seus interesses profissionais e sociais, mas igualmente para a organização do trabalho na escola, as atividades extra-classe e o fortalecimento da sociedade civil. Com certeza, a luta de classes não se decide na escola. Mas a escola é, pelo menos, o local onde o debate e o aprofundamento das questões sociais e políticas existem. Como diz Georges Snyders (1977:405), "se a escola, pelo peso da sociedade e também por tanta lentidão que lhe é própria, conduz à opressão dos oprimidos, ela é ao mesmo tempo um dos lugares onde o combate existe, onde o combate pode, de maneira privilegiada, se desenvolver de tal maneira que os oprimidos possam adquirir lucidez e força".

Há décadas os pedagogos vêm mostrando a estreita relação entre ideologia, luta de classes e educação. Nesses últimos anos, contudo, dominaram as análises da relação entre a diversidade cultural e a escola. A escola tornou-se um dos palcos principais onde se jogam as lutas étnico-culturais. Desse importante tema tratarei no último capítulo deste livro.

Postura do educador e mudança social

Uma sociedade entra em fase de conflito quando as contradições existentes no seu interior rompem os laços orgânicos que as mantinham em equilíbrio. Toda sociedade sobrevive graças a esse equilíbrio de forças opostas. Quando uma classe que detém a direção de uma sociedade necessita usar da violência, da repressão, é um sinal de que esse equilíbrio está se rompendo, que forças novas, emergentes, estão nascendo. A velha classe dirigente poderá utilizar-se da violência por meio dos aparelhos de coerção do Estado, para impedir que essas forças se unam e se fortaleçam. A contradição, porém, não desaparece.

Por sociedade em conflito entendo aquela sociedade que conquistou o direito de falar, de dar voz ao seu grito sufocado; uma sociedade que ainda não conquistou sua liberdade, mas apenas a possibilidade de dizer que não é livre. É uma sociedade, portanto, em conflito entre a liberdade e a opressão, entre o medo de gritar e a coragem de ser, entre a revolta e a resignação, enfim, uma sociedade onde duas forças contrárias medem seu poder. Para utilizar os termos de Antônio Gramsci, é uma sociedade que vive num momento histórico no qual o bloco hegemônico dominante entra em crise frente à ameaça de um novo "bloco histórico" (PORTELLI, 1977).

Educar nessa sociedade é tarefa de partido, isto é, não educa para a mudança aquele que ignora o momento em que vive, aquele que pensa estar alheio ao conflito que o

cerca. É tarefa de partido porque não é possível ao educador permanecer neutro: ou educa a favor dos privilégios ou contra eles, ou a favor das classes dominadas ou contra elas. Aquele que se diz neutro estará apenas servindo aos interesses do mais forte. No centro, portanto, da questão pedagógica situa-se a questão do poder.

Por muito tempo a tradição pedagógica tentou ignorar essa questão e é por isso que insisto na necessidade de uma revisão crítica do papel do educador. Não significa que tenhamos descoberto hoje algo novo para a educação. Não. Apenas havíamos ignorado, tínhamos apenas esquecido ou não queríamos entender. Nossa tarefa de educadores nos parecia muito nobre para que pudesse ser conspurcada pela questão do poder. Afinal, ensinaram-nos que o poder é sujo e a nós, educadores, competia zelar pela limpeza, pelas boas maneiras, pela cortesia, ordem, bons modos, bons costumes e todas essas belas mentiras de que andam cheios os manuais que utilizamos todos os dias. O educador mede-se, portanto, pelo grau de consciência crítica que tiver, pois, por educador, no seu sentido amplo, entendo o intelectual capaz de transmitir uma ideologia que organize e cimente os homens entre si, um grupo, uma pequena comunidade, uma categoria social, etc.

É na prática da educação que o educador se educa. Ele não se educa antes para exercer depois a prática da educação. Não existem propriamente escolas de educação. Se isso é verdade, a função de educar é particularmente relevante e exige um esforço constante de atenção e de renovação de si mesma. O educador tem que se educar com cada educando. Isso não o exime, porém, da sua função essencial de coordenar e dirigir a aprendizagem do educando.

O educador consciente dos limites de sua ação pedagógica procura educar-se educando, aprender ensinando, sem renunciar ao risco de indicar um caminho. A falha fundamental de algumas pedagogias contem-

porâneas consiste exatamente nisto: na renúncia ao que é essencial à tarefa pedagógica, isto é, assumir o risco de indicar uma direção a seguir. Indicando um caminho, o educador pode errar e, percebendo que está errado, terá a oportunidade de modificar sua orientação. Essa orientação, contudo, não se confunde com manipulação, porque a direção apontada pelo educador nasce no diálogo estabelecido entre ele e o educando.

Se educar é conscientizar, a educação é ato essencialmente político. Portanto, ninguém educa ninguém sem uma proposta política. Marx não precisava lembrar isso aos educadores quando foi um dos grandes educadores que, um século antes dele, já havia demonstrado o quanto pedagogia e política caminham juntos. Foi Jean-Jacques Rousseau que, em 1759, escrevia, simultaneamente, o *Emílio*, que é sua proposta pedagógica, e o *Contrato social*, que é sua proposta política. Nós educadores não podemos ler o primeiro livro de Rousseau sem ler o segundo. Nossos cursos de formação do educador, em geral, preocupam-se muito com métodos, técnicas, meios de ensinar, orientar, supervisionar ou coordenar uma sala de aula, mas evitam a questão política da educação.

Discutir a questão política da educação não significa reduzir tudo ao político, como se o político explicasse tudo. Significa não ignorar os prolongamentos políticos do ato pedagógico. Perceber, por exemplo, que há uma estreita relação entre o rendimento escolar do aluno e as suas condições sociais e econômicas. Perceber, em relação a esse fato, que o aluno que recebe a melhor nota é, principalmente, aquele que tem origem social privilegiada. Perceber ainda que o acesso à escola continua sendo privilégio. Mas não só estabelecer relações entre escola e sociedade, senão estabelecer relações também entre o que se ensina e o conteúdo ideológico do que se ensina, entre os valores que testemunha o educador e os padrões de comportamento exigidos por uma sociedade ou pelo grupo social dominante.

Como pode o educador assumir um papel dirigente na sociedade se na sua formação o todo social resume-se a uns poucos conhecimentos de métodos e técnicas pedagógicas ou a uma história da educação que se perdeu no passado e nunca chega aos nossos dias? Como pode uma nação esperar que as novas gerações sejam educadas para o progresso, o desenvolvimento econômico e social, para a construção do bem-estar para todos, sem uma sólida formação política?

É preciso que tornemos os cursos de formação do educador verdadeiros laboratórios de análise da sociedade que vivemos e não apenas a local, mas a nacional e a internacional. Vivemos a era da aldeia global. Com muito mais razão do que no passado, podemos hoje dizer que tudo se liga a tudo. É assim que começaremos a entender o papel da educação e o nosso próprio papel. Entenderemos de educação ao entendermos o homem concreto, suas necessidades básicas e suas privações. É preciso muito trabalho, esforço mesmo, um esforço coletivo, organizado, coeso e consciente. Quanto ao resto, é na prática que encontraremos a necessidade de recorrer a análises teóricas para compreendê-las melhor. E não faltarão apelos à teoria, apelos ao aprofundamento das questões que a vida nos suscita a cada momento. Caberá ao educador, sobretudo, não deixar que a escola mate essa capacidade de se espantar diante do mundo e buscar compreendê-lo cada vez melhor, que nasce com os primeiros passos das crianças.

Uma visão dogmática das teorias pedagógicas esconde o essencial, a realidade que não se adapta definitivamente à nenhuma teoria. Foi no grande livro da realidade que aprenderam os grandes teóricos e não há outro caminho para aprender. Tenho medo dos educadores que ficam só lendo livros de educação como temo aqueles que nada lêem.

Ao novo educador compete refazer a educação, reinventá-la, criar as condições objetivas para que uma educação realmente democrática seja possível, criar uma

alternativa pedagógica que favoreça o aparecimento de um novo tipo de pessoas, solidárias, preocupadas em superar o individualismo criado pela exploração do trabalho. Esse novo projeto, essa nova alternativa, não poderá ser elaborada nos gabinetes dos tecnoburocratas da educação. Não virá sob a forma de lei ou reforma. Se ela for possível amanhã é somente porque hoje ela está sendo pensada pelos educadores que se reeducam juntos. Essa reeducação dos educadores já começou. Ela é possível e necessária.

Segunda Parte

Concepção Dialética da Educação

5
DIALÉTICA: CONCEPÇÃO E MÉTODO

Na Grécia Antiga, a palavra dialética expressava um modo específico de argumentar que consistia em descobrir as contradições contidas no raciocínio do adversário (análise), negando, assim, a validade de sua argumentação e superando-a por outra (síntese).

Sócrates (479-399 a.C.) foi considerado o maior dialético da Grécia. Utilizando-se da dúvida metódica e sistemática, procedendo por análises e sínteses, elucidava os termos das questões em disputa, fazendo nascer a verdade como um parto no qual ele – o mestre – era apenas um instigador, um provocador e o discípulo, o verdadeiro descobridor e criador.

Mas a dialética é anterior a Sócrates.

Lao Tsé, autor do célebre livro *Tao tö King* (o livro de Tao), que viveu sete séculos antes de Cristo, é considerado o precursor da dialética, não porque tenha elaborado suas leis, mas por tê-las incorporado à sua doutrina. No sentido que chegou até nossos dias, como lógica inerente à natureza, aos homens, ao conhecimento e à sociedade, ela se iniciou com Zenão de Eléia (340–263 a.C.). Zenão ficou conhecido por seus inúmeros paradoxos e por considerar a dialética como uma filosofia da aparência.

Outro filósofo pré-socrático que deu origem à dialética é Heráclito de Éfeso (535–463 a.C.). Para ele a realidade é um constante devir, em que prevalece a luta dos

opostos: frio-calor, vida-morte, bem-mal, saúde-doença, etc., um se transformando no outro. Tudo muda tão rapidamente, dizia ele, que não é possível banhar-se duas vezes no mesmo rio: na segunda vez o rio não será mais o mesmo e nós mesmos já teremos também mudado.

Ao contrário de Heráclito, Parmênides de Eléia sustentava que o movimento era uma ilusão e que tudo era imutável.

Como vemos, a questão que deu origem à dialética é a *explicação do movimento* e da transformação das coisas. Na visão metafísica do mundo, à qual a dialética se opõe, o universo se apresenta como "um aglomerado de coisas ou entidades distintas, embora relacionadas entre si, detentoras cada qual de uma individualidade própria e exclusiva que independe das demais coisas ou entidades" (PRADO JR; 1963, v.1:11). A dialética considera todas as coisas em movimento, relacionadas umas com as outras.

Para Platão (420–348 a.C.), a dialética era considerada como um método de ascensão ao inteligível, *método de dedução* racional das idéias. Esse duplo movimento do método dialético permitia, primeiro, passar da multiplicidade para a unidade e, segundo, discriminar as idéias entre si, não confundi-las. Para ele, a dialética era uma técnica de pesquisa que se aplicava mediante a colaboração de duas ou mais pessoas, procedendo por perguntas e respostas. O conhecimento deveria nascer desse encontro, da reflexão coletiva, da disputa e não do isolamento. Esse processo teria dois momentos: o primeiro consistia em reunir sob uma única idéia as coisas dispersas, tornando-as claras e comunicáveis; o segundo momento consistia em dividir novamente a idéia em suas partes.

Para Aristóteles (385–322 a.C.), a quem Marx (1980, v.1:465) chamava de "o maior pensador da Antigüidade", a dialética era apenas auxiliar da filosofia. Ele a reduzia à atividade crítica. Não era, portanto, um método para se

chegar à verdade; era apenas uma aparência da filosofia, uma lógica do provável. Para ele o método dialético não conduzia ao conhecimento, mas à disputa, à probabilidade, à opinião.

Aristóteles conseguiu conciliar Heráclito e Parmênides com sua teoria sobre o *ato* e a *potência*: as mudanças existem, mas são apenas atualizações de potencialidades que já preexistem mas que ainda não foram desabrochadas. O educando seria potencialmente educado. A educação do homem seria o processo mediante o qual ele desabrocha todas as suas potencialidades.

No terceiro século depois de Cristo, com o ressurgimento do platonismo, renova-se também o debate em torno da dialética. Plotino (203–259) a considera uma parte da filosofia e não apenas um método. Mas o sentido da dialética enquanto método predominou na Idade Média, constituindo-se, ao lado da *retórica* e da *gramática*, como uma arte liberal, isto é, a maneira de discernir o verdadeiro do falso.

A filosofia considerada pela Igreja como escrava da teologia menosprezou a dialética, comparando-a, pejorativamente, à sofística. Segundo Leandro Konder (1981:9), "a concepção metafísica prevaleceu, ao longo da história, porque correspondia, nas sociedades divididas em classes, aos interesses das classes dominantes, sempre preocupadas em organizar duradouramente o que já está funcionando, sempre interessadas em amarrar bem tanto os valores e conceitos, como as instituições existentes, para impedir que os homens cedam à tentação de querer mudar o regime social vigente".

No início da Idade Moderna a dialética foi considerada inútil, na medida em que se considerava que Aristóteles já havia dito tudo sobre a lógica e nada havia a se acrescentar. A dialética limitar-se-ia ao silogismo, uma lógica e nada havia a se acrescentar. A dialética limitar-se-ia ao silogismo, uma lógica das aparências. Assim pensava Immanuel Kant (1724–1804).

Contudo, René Descartes (1596–1650) deu sua contribuição ao método dialético. Para atingir a verdade, dizia ele no seu *Discurso do método*, é preciso proceder por análises e sínteses: a *análise*, para atingir cada elemento do objeto ou fenômeno estudado e a *síntese* para a reconstituição do conjunto. Como veremos, Karl Marx (1818–1883) sugere também, em seu método dialético, proceder por análise e síntese, chamando-os, respectivamente, de método de pesquisa e um método de exposição.

A concepção dialética da história, oposta à concepção metafísica da Idade Média, começa a criar forma com o filósofo social e pedagogo suíço Jean-Jacques Rousseau (1712–1779). Para Rousseau, todas as pessoas nascem livres e só uma organização democrática da sociedade levará os indivíduos a se desenvolverem plenamente. O indivíduo é condicionado pela sociedade.

Mas é só a partir de Friedrich Hegel (1770–1831) que a dialética retorna como tema central da filosofia. Hegel a concebeu como uma "aplicação científica da conformidade às leis, inerentes à natureza e ao pensamento, a via natural própria das determinações do conhecimento, das coisas e, de uma maneira geral, de tudo que é finito" (LALANDE, 1960:227). A dialética, segundo ele, é o momento negativo de toda realidade, aquilo que tem a possibilidade de não ser, de negar-se a si mesma. Entretanto, para Hegel a razão não é apenas o entendimento da realidade como queria Kant, mas a própria realidade: o racional é real e o real é racional. A idéia – a razão – é o próprio mundo em evolução. A mudança no mundo das idéias é a própria mudança na história e no mundo. Por isso a história universal é ao mesmo tempo domínio do mutável e manifestação da razão.

Hegel chega ao real partindo do abstrato: a razão domina o mundo e tem por função a unificação, a conciliação, a manutenção da ordem do todo. Essa razão é dialética, isto é, procede por unidade e oposição de contrários. Hegel retoma, assim, o conceito de unidade dos contrários de Heráclito.

Hegel concebe o processo racional como um processo dialético no qual a contradição não é considerada como ilógica, paradoxal, mas como o verdadeiro motor do pensamento, e ao mesmo tempo, motor da história, já que a história nada mais é do que a manifestação da idéia. O pensamento não é considerado como algo estático. Ele evolui por contradições superadas: da tese (afirmação) à antítese (negação) e daí à síntese (conciliação). Uma proposição (tese) não existe sem oposição a outra proposição (antítese). A primeira proposição será modificada nesse processo de oposição e surgirá uma nova. A antítese está contida na própria tese que é, por isso, contraditória. A conciliação existente na síntese é provisória na medida em que ela própria se transforma numa nova tese.

Com Ludwig Feuerbach (1804–1872), a dialética ganha um novo defensor. Para Feuerbach o homem projeta no céu o sonho de justiça que não consegue realizar na terra: o homem pobre possui um Deus rico, afirmava ele. Desse modo, Deus é uma projeção imaginária do homem que se encontra despojado de algo que lhe pertence, alienando-se. Portanto, negar a existência de Deus é afirmar-se como homem.

A dialética marxista

Mas é apenas com Marx e seu companheiro Friedrich Engels (1820–1895) que a dialética adquire um *status* filosófico (o materialismo dialético) e científico (o materialismo histórico).

Marx ultrapassa o idealismo de Hegel por um realismo materialista: "na produção social da sua vida", diz ele, "os homens contraem determinadas relações necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada fase de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção forma a estrutura econômica da

sociedade, a base real sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral. Não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas pelo contrário, o seu ser social é que determina a sua consciência" (MARX–ENGELS, 1977a, v.1:301).

A dialética de Hegel limitava-se ao mundo do espírito, e Marx a inverteu, introduzindo-a na matéria. Para ele, a dialética explicava a evolução da matéria, da natureza e do próprio homem; é a ciência das leis gerais do movimento, tanto do mundo exterior como do pensamento humano. Essa origem hegeliana do pensamento marxista é reconhecida por Lênin quando afirma nos *Cadernos Filosóficos* (LÊNIN, 1973:170) não se poder compreender *O capital* de Marx sem ter antes estudado e compreendido toda a *Lógica* de Hegel.

Para Marx e Engels os princípios da dialética hegeliana são puras leis do pensamento. "Era preciso evitar", afirma Leonardo Konder, "que a dialética da história humana fosse analisada como se não tivesse absolutamente nada a ver com a natureza, como se o homem não tivesse uma dimensão irredutivelmente natural e não tivesse começado sua trajetória na natureza" (KONDER, 1981:9).

A dialética em Marx não é apenas um método para se chegar à verdade, é um concepção do homem, da sociedade e da relação homem-mundo.

Marx não parte, como fizeram os filósofos idealistas, de um esquema conceitual, constituído teoricamente *a priori*, procurando identificar a essência. Também não toma como ponto de partida os fenômenos isolados em si, como faziam os empiricistas. Marx critica essas duas posições e toma um caminho novo.

Isso é particularmente demonstrado em *O capital*. Marx preocupava-se em entender o processo de formação histórica do modo de produção capitalista, não como se fosse uma forma acabada de relação homem-sociedade, mas como um *fieri*, um sendo. Para ele não existem fatos em si, como quer fazer crer o empiricismo, que se deixariam examinar de maneira neutra, desligados do processo histórico-econômico, psicológico e político da humanidade. Não é a consciência humana, como sustenta o idealismo, nem a pura realidade, como sustenta o empiricismo, mas é o próprio homem que figura como ser produzindo-se a si mesmo, pela sua própria atividade, pela sua maneira de viver, isto é, pelo modo de produção da sua vida material. A condição para que o homem se torne homem – porque ele não é, ele se torna – é o trabalho. A mediação entre ele e o mundo se realiza pela atividade material. "Para Hegel o processo de pensamento que ele transforma em sujeito autônomo, sob o nome de idéia, é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado" (MARX, 1980, v.1:16).

O que distingue Marx e Hegel, neste ponto, é a explicação do movimento. Ambos sustentam a tese de que o movimento se dá pela oposição dos contrários, isto é, pela contradição. Mas, enquanto Hegel localiza o movimento contraditório na lógica, Marx o localiza no seio da própria coisa, fenômeno, matéria ou pensamento. Mao Tsé-tung (1893–1976) resume assim o pensamento de Marx a esse respeito: "a concepção materialista-dialética entende que, no estudo do desenvolvimento dum fenômeno deve partir-se do seu conteúdo interno, das suas relações com os outros fenômenos, quer dizer, deve-se considerar o desenvolvimento dos fenômenos como sendo o seu movimento próprio, necessário, interno, encontrando-se, aliás, cada fenômeno no seu movimento, em ligação e interação com outros fenômenos que o rodeiam. A causa fundamental do desenvolvimento

dos fenômenos não é externa, mas interna; ela reside no contraditório do interior dos próprios fenômenos. No interior de todo fenômeno há contradições, daí o seu movimento e desenvolvimento" (TSÉ-TUNG, 1979:32).

Não se trata, portanto, de saber apenas como se passa a dialética do conhecimento e, muito menos, de reduzir a dialética da natureza ao puro conhecimento, como pensava Hegel, para o qual o mundo não passava de uma sucessão de idéias. Hegel, dizia Marx, imaginava que construía o mundo "por mediação do movimento do pensamento, mas na realidade não faz mais que reconstruir sistematicamente, e dispor com relação a seu método absoluto, os pensamentos que se aninham na cabeça de todos os homens" (MARX, 1965:104).

Marx, com isso, não quer negar o valor e a necessidade da subjetividade no conhecimento. O mundo é sempre uma visão do mundo, o mundo refletido. Mas ele não tem uma existência apenas na idéia. Sua existência é real, material, independente do conhecimento deste ou daquele homem. A dialética não é um movimento espiritual que se opera no interior do entendimento humano. Existe uma determinação recíproca entre as idéias da mente humana e as condições reais de sua existência: "o essencial é que a análise dialética compreenda a maneira pela qual se relacionam, encadeiam e determinam reciprocamente, as condições de existência social e as distintas modalidades de consciência. Não se trata de conferir autonomia a uma ou outra dimensão da realidade social. É evidente que as modalidades de consciência fazem parte das condições de existência social" (MARX, 1979:23).

Marx não coloca apenas de "cabeça para cima" (MARX, 1980, v.1:12) a lógica hegeliana. Ele a inova profundamente, comprovando a sua veracidade, aplicando-a à realidade social, econômica e política. Como diz Henri Lefèbvre, "o método marxista insiste, muito mais claramente do que as metodologias anteriores, num fato

essencial: a realidade a atingir pela análise, a reconstituir pela exposição (síntese), é sempre uma realidade em movimento" (LEFÈBVRE, 1974:36). A dialética considera cada objeto com suas características próprias, o seu devir, as suas contradições. Para a dialética não existem, portanto, regras universais *more mathematico*, como queria Descartes (1971), que nos garantam que, após a sua aplicação, obteremos produtos dialéticos.

Do ponto de vista marxista, a dialética focaliza "as coisas e suas imagens conceituais em suas conexões, em seu encadeamento, em sua dinâmica, em seu processo de gênese e envelhecimento" (ENGELS, 1980:58). A dialética concebe as coisas e os fenômenos não de maneira estática, mas no seu movimento contínuo, na luta de seus contrários.

O *materialismo dialético* não considera a matéria e o pensamento como princípios isolados, sem ligações, mas como aspectos de uma mesma natureza que é indivisível. Ele considera a forma das idéias tão concreta quanto a forma da natureza e estuda as leis mais gerais do universo, leis comuns de todos os aspectos da realidade, desde a natureza física até o pensamento, passando pela natureza viva e pela sociedade. O materialismo pressupõe que o mundo é uma realidade material – natureza e sociedade – onde o homem está presente e pode conhecê-la e transformá-la.

Enquanto as ciências têm por objetivo um aspecto limitado do real, o materialismo dialético tem por objetivo a concepção do mundo no seu conjunto. Entretanto, o materialismo dialético não se separa da ciência, pois é graças a ela que ele pode desenvolver-se e superar-se.

Como concepção dialética, o marxismo não separa a teoria (conhecimento) da prática (ação): "a teoria não é um dogma mas um guia para a ação" (LÊNIN, *in* POLITZER, 1970:23). A prática é o critério de verdade da teoria, pois o conhecimento parte da prática e a ela volta dialeticamente. Marx assim se exprime na *II Tese sobre*

Feuerbach: "a questão de saber se cabe ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas prática. É na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensamento. A disputa sobre a realidade ou não realidade do pensamento isolado da práxis é uma questão puramente escolástica" (MARX-ENGELS, 1977:12).

Considerando as coisas e os fenômenos em uma unidade de contrários, num encadeamento de relações, de modificações e de movimento contínuo, a dialética opõe-se à metafísica. A dialética admite o repouso e a separação entre os diversos aspectos do real como relativos. Só o movimento é absoluto, pois é constante em todo processo.

Partindo do elemento mais simples do sistema de produção que é a mercadoria, Marx chega a formular postulados gerais sobre a dialética do homem e da natureza cumprindo seu propósito de "refletir sobre as formas de vida humana" (MARX, 1980, v.1:84). Entretanto, como observa Kosik, "a estrutura de *O capital* não é uma estrutura de categorias lógicas a que sejam submetidas a realidade investigada e a sua elaboração; a realidade cientificamente analisada é que é adequadamente expressa na articulação dialética, conduzida e realizável em uma determinada estrutura lógica correspondente" (KOSIK, 1969:162). Percorrendo as contradições do sistema capitalista de produção, surgem em sua longa pesquisa as categorias que formam o arcabouço de seu método, categorias estas compreendidas como unidade e oposição de contrários, exemplificadas exaustivamente: o simples *versus* o complexo, o homogêneo *versus* o heterogêneo, o concreto *versus* o abstrato, o quantitativo *versus* o qualitativo, a forma *versus* o conteúdo, a essência *versus* o fenômeno, o particular *versus* o geral, o individual *versus* o social, a necessidade e a liberdade, a possibilidade e a realidade, etc.

Em Marx essas categorias não são reduzidas às leis fixas do pensamento, mas constituem-se em elementos fundamentais da explicação da transformação das coisas.

Já Engels, em *A dialética da natureza* (1976), formulou três "leis" gerais da dialética: 1ª) lei da conversão da quantidade em qualidade e vice-versa; 2ª) lei da interpenetração dos opostos (lei da unidade e da luta dos contrários); e 3ª) lei da negação da negação.

Pela primeira entende-se que na natureza as variações qualitativas podem ser obtidas por meio de variações quantitativas. A segunda garante a unidade e a continuidade da mudança incessante na natureza e nos fenômenos. A terceira garante que cada síntese é, por sua vez, a tese de uma nova antítese reproduzindo indefinidamente o processo.

Extraindo exemplos das ciências da natureza, Engels procurou demonstrar essas leis gerais. Todavia, as críticas a essas classificações não tardaram, visto que tentavam reduzir uma filosofia da mudança a códigos fixos. Teria sido Engels traído pelo esquema idealista de Hegel ou caído nas armadilhas do positivismo cientificista? Seja como for, mais do que leis, alguns princípios gerais ou características da dialética são hoje aceitas como ponto de partida por muitos autores que depois de Marx e Engels empreenderam a difícil tarefa de explicitar o que neles estava apenas de forma embrionária (CHEPTULIN, 1982).

Princípios da dialética

Preferimos falar em princípios do que em leis, pois se trata muito mais de pressupostos filosóficos e aplicáveis a toda ciência do que leis científicas.

1) Princípio da *totalidade*: tudo se relaciona.

Para a dialética, a natureza se apresenta como um todo coerente em que objetos e fenômenos se relacionam entre si, condicionando-se reciprocamente. O método dialético

leva em conta essa ação recíproca e examina os objetos e fenômenos buscando entendê-los numa totalidade concreta. "A compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes" (KOSIK, 1969:42).

O pressuposto básico da dialética é que o sentido das coisas não está na consideração de sua individualidade mas na sua totalidade que é, segundo Kosik, em primeiro lugar a resposta à pergunta: que é a realidade? (KOSIK, 1969: 34). É o que Engels chama de lei da interpenetração dos opostos, em que tudo tem a ver com tudo – lei da interação ou conexão universal – "lei da ação recíproca da conexão universal" como é chamada por Politzer (1970:35).

Engels incluía nessa lei a unidade e luta dos contrários: "nada é isolado. Isolar um fato, um fenômeno e depois conservá-lo pelo entendimento neste isolamento, é privá-lo de sentido, de explicação, de conteúdo. É imobilizá-lo artificialmente, matá-lo. É transformar a natureza – através do entendimento metafísico – num acúmulo de objetos exteriores uns aos outros, num caos de fenômenos" (ENGELS, in LEFÈBVRE, 1975:238).

2) Princípio do *movimento*: tudo se transforma.

A dialética considera todas as coisas em seu devir. O movimento é uma qualidade inerente a todas as coisas. A natureza, a sociedade não são entidades acabadas, mas em contínua transformação, jamais estabelecidas definitivamente, sempre inacabadas. A causa dessa transformação é a luta interna: "a dialética não pode entender a totalidade como um todo já feito e formalizado" (KOSIK, 1969:49). É o que Engels chama de lei da negação da negação e que Politzer chama de lei da transformação universal e do desenvolvimento incessante, também chamada de lei da negação ou ultrapassagem.

É a lei do movimento universal. Como observa Leandro Konder, essa lei "dá conta do fato de que o movimento geral da realidade faz sentido, quer dizer, não é um absurdo, não se esgota em contradições irracionais, ininteligíveis, nem se perde na eterna repetição do conflito entre teses e antíteses, entre afirmações e negações. A afirmação engendra necessariamente a sua negação, porém a negação não prevalece como tal: tanto a afirmação como a negação são superadas e o que acaba por prevalecer é uma síntese, é a negação da negação" (KONDER, 1981:59). A vida produz a morte, o calor só pode ser entendido em função do frio, do velho nasce o novo.

3) Princípio da *mudança qualitativa*.

A transformação das coisas não se realiza num processo circular de eterna repetição, uma repetição do velho. Mudanças qualitativas podem operar-se pelo acúmulo de elementos quantitativos. "O exemplo clássico é o da água: quando está ao lume a temperatura eleva-se progressivamente, elevação que constitui uma variação quantitativa; mas vem o momento em que, permanecendo a temperatura constante, se produz um fenômeno qualitativamente diferente, o da ebulição" (FOULQUIÉ, 1974:62).

É o que Engels chama de lei da conversão da quantidade em qualidade e vice-versa ou, segundo outros, de lei dos saltos. A partir de certo limiar de mudanças quantitativas, dá-se a passagem da quantidade para a qualidade. Por exemplo, gradativamente uma pequena aldeia poderá transformar-se numa grande cidade.

4) Princípio da *contradição*: unidade e luta dos contrários.

A transformação das coisas só é possível porque no seu próprio interior coexistem forças opostas tendendo simultaneamente à unidade e à oposição. É o que se chama de contradição, que é universal, inerente a todas as coisas materiais e espirituais. A contradição é a essência ou a lei fundamental da dialética.

É nesse quarto princípio que se detiveram os pesquisadores da dialética no século XX, desenvolvendo o que Engels havia apenas iniciado. Os elementos contraditórios coexistem numa realidade estruturada, um não podendo existir sem o outro. A existência dos contrários não é um absurdo lógico, ela se funda no real.

Pela própria dinâmica das contradições existentes em cada fenômeno ou coisa, cada um dos dois aspectos contraditórios tende a se transformar em seu contrário, dentro de determinadas condições. "A unidade (coincidência, identidade, equivalência) dos opostos é condicional, temporal, transitória, relativa. A luta dos opostos que se excluem mutuamente é absoluta, como o desenvolvimento e o movimento" (LÊNIN, 1973:344).

Esses princípios podem ser aplicados tanto à matéria como à sociedade humana e aos nossos próprios conhecimentos. Por isso a dialética poderia ser subdividida em três níveis, como mostra Ernest Mandel (1978:116):

1) a *dialética da natureza*, inteiramente objetiva, isto é, independente da existência de projetos, de intenções ou de motivações dos homens;

2) a *dialética da história*, largamente objetiva como ponto de partida, mas na qual os homens podem intervir com um projeto novo de sociedade, cuja realização concreta está ligada a condições materiais, objetivas, preexistentes e independentes da vontade dos homens;

3) a *dialética do conhecimento*, resultado de uma interação constante entre os objetos a conhecer e a ação dos sujeitos que procuram compreendê-los.

Que conseqüências traria a dialética para a *lógica*, isto é, para a estrutura e funcionamento dos processos mentais?

Essa questão parece ter gerado erros grosseiros na própria história do marxismo, notadamente sob o stalinismo, que tentou traçar mecanicamente um corte

epistemológico entre o que chama de ciência burguesa e ciência proletária e entre a lógica formal e a lógica dialética.

Evidentemente, é preciso reconhecer com o eminente filósofo brasileiro Alvaro Vieira Pinto (1969:72) que "a lógica formal é a lógica da metafísica, assim como a lógica dialética é a lógica da dialética", e é a partir disso que podemos compreender tanto a distinção quanto a complementaridade das duas lógicas.

O princípio que as distingue fundamentalmente é a contradição. Enquanto a *lógica dialética* parte do princípio da contradição, a *lógica formal* parte do seu oposto, isto é, da não-contradição. Isso porque a primeira concebe os objetos e fenômenos em movimento e a segunda concebe os objetos e fenômenos estaticamente.

Partindo do princípio de que as coisas e fenômenos são estáticos, um coisa permanece sempre igual a si mesma (lei da identidade), uma coisa que não pode ser igual a outra (lei da não-contradição) e, ou é uma coisa ou é outra (lei do terceiro excluído).

Essa lógica é certamente válida e verdadeira se, metodologicamente, colocarmos entre parênteses o movimento, se estudarmos os fenômenos de maneira inteiramente isolada. "Se aprofundada, a lógica formal não proíbe o pensamento dialético. Ao contrário: mostra a possibilidade dele, abre-se para a sua exigência, sua esfera, seu trajeto: funda a necessidade desse pensamento. A lógica formal remete à dialética, pela mediação da lógica. Depois, esse movimento se inverte, e a lógica formal aparece apenas como redução do conteúdo, abstração elaborada, elemento neutro (vazio, transparente) de toda investigação" (LEFÈBVRE, 1975:24).

A lógica formal revela-se, portanto, capaz de classificar, de distinguir os objetos, mas é insuficiente para entender esses mesmos objetos em seu movimento real e incessante. Por isso a dialética não recusa a lógica formal, ela a inclui como parte fundamental da lógica dialética.

"A contradição dialética é uma inclusão (plena, concreta) dos contraditórios um no outro e, ao mesmo tempo, uma exclusão ativa. E o método dialético não se contenta em dizer que existem contradições, pois a sofística, o ecletismo ou o ceticismo são capazes de dizer o mesmo. O método dialético busca captar a ligação, a unidade, o movimento que engendra os contraditórios, que os opõe, que faz com que se choquem, que os quebra ou os supera" (LEFÈBVRE, 1975: 238).

Marx e Engels, exemplificando a *lei da contradição* na história social, mostram a contradição existente entre as forças produtivas e as relações de produção, a contradição entre as classes exploradoras e as classes exploradas, a contradição entre a base econômica e a superestrutura, a política e a ideologia: "ao chegar a uma determinada fase de desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade se chocam com as relações de produção existentes, ou, o que não é senão a sua expressão jurídica, com as relações de propriedade dentro das quais se desenvolveram até ali. De formas de desenvolvimento das forças produtivas, estas relações se convertem em obstáculos a elas, e se abre, assim, uma época de revolução social. Ao mudar a base econômica, revoluciona-se, mais ou menos rapidamente, toda a imensa superestrutura erigida sobre ela" (MARX–ENGELS, 1977a, v.1:301). Marx, estudando a estrutura econômica da sociedade capitalista, conclui que a contradição básica desta sociedade é a contradição entre o caráter social da produção e o caráter privado da propriedade.

Além desse caráter geral da contradição, a sua universalidade e a existência de uma contradição principal, existem no interior de cada etapa do processo de desenvolvimento de cada coisa ou fenômeno, contradições específicas ou particulares.

Como assinala Mao Tsé-Tung (1979:30) em seu estudo *Sobre a contradição*, para fazer aparecer a essência de cada processo é preciso fazer aparecer o caráter específico dos dois aspectos de cada uma das contradições deste processo, o aspecto principal e o aspecto secundário de cada contradição, verificar a ação recíproca dos pólos opostos da contradição e a ação do conjunto das contradições que envolvem cada fenômeno ou coisa.

Em cada processo de desenvolvimento de um fenômeno ou coisa existe sempre uma contradição que é a principal, cuja existência determina a existência de outras. E na contradição principal existe um aspecto que é o principal e outro que é necessariamente secundário. O principal é o que representa o papel dominante na contradição.

O método dialético

Esses princípios da dialética não surgiram *a priori*. São fruto de um lento amadurecimento e do próprio desenvolvimento das ciências modernas. Em Marx surgem após uma análise exaustiva do modo de produção capitalista, conseqüência de uma análise científica, como ele próprio afirma (MARX, 1980, v.1:84). Só depois de concluído o trabalho é que Marx pôde evidenciar esses princípios e categorias e mostrar o caminho (método) que ele percorreu, pôde anunciar, manifestar, o seu método natural, concreto, não abstrato.

Seu total desprezo pelo academicismo revela-se ao não anunciar no seu prefácio da primeira edição alemã (1867) de *O capital* o tratamento que iria dar ao tema do processo de produção do capital. Apenas no posfácio da segunda edição alemã (1873), depois de ter sido chamado por alguns críticos contistas de o maior filósofo idealista, é que apresenta sucintamente os fundamentos dialéticos do seu

método: "é mister, diz ele, sem dúvida, distinguir, formalmente, o método de exposição do método de pesquisa. 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 o 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*" (MARX, 1980, v.1:16).

Marx distingue formalmente método de exposição de método de pesquisa. A exposição é conseqüência de uma pesquisa anterior das formas de desenvolvimento e das conexões existentes entre elas.

Marx é o primeiro pesquisador a adotar, de forma sistemática, o método dialético. "Ao estudar uma determinada realidade objetiva, analisa, metodicamente, os aspectos e os elementos contraditórios desta realidade, considerando, portanto, todas as noções antagônicas então em curso, mas cujo teor ninguém ainda sabia discernir. Após ter distinguido os aspectos ou os elementos contraditórios, sem negligenciar as suas ligações, sem esquecer que se trata de uma realidade, Marx reencontra-a na sua unidade, isto é, no conjunto do seu movimento" (LEFÈBVRE, 1974:34).

Por *método de pesquisa* Marx entende uma apropriação em pormenor da realidade estudada: é a análise que colocará em evidência as relações internas, cada elemento em si.

Cada objeto de análise requer uma maneira específica de abordagem determinada pelo próprio objeto; cada período histórico possui suas próprias leis. Por isso a análise que se faz em filosofia não se empregará automaticamente a todas as outras ciências. A análise detalhada de uma coisa ou fenômeno evidenciará as leis particulares que regem o início, o desenvolvimento e o término de cada coisa ou fenômeno.

Por *método de exposição*, Marx entende a reconstituição, a síntese do objeto ou fenômeno estudado, como

um processo inverso, oposto ao primeiro, de tal forma que o leitor imagina que o autor o construiu *a priori*. Na exposição o objeto revela-se gradativamente, segundo suas próprias peculiaridades.

Em relação à forma de exposição do processo de produção capitalista, Marx observa no Capítulo I do Livro III de *O capital*: "as formas do capital que vamos expor neste livro aproximam-no paulatinamente da forma sob a qual ele se manifesta na sociedade, na sua superfície, como se poderia dizer, na ação recíproca dos diversos capitais, na concorrência e na consciência comum dos próprios agentes de produção" (MARX, 1980, v.1:30).

Por meio do método dialético o fenômeno ou coisa estudada apresenta-se ao leitor de tal forma que ele o apreende em sua totalidade. Para isso são necessárias aproximações sucessivas e cada vez mais abrangentes. Isso o tornará acessível. Na carta que Karl Marx escreveu de Londres, no dia 18 de março de 1873, ao cidadão francês Maurice La Châtre, ele insistia em que tornar sua obra "acessível à classe trabalhadora" era para ele "motivo que sobrepujava qualquer outro". Entretanto, advertia logo a seguir, o seu método de análise e de exposição – "método que utilizei e que ainda não fora aplicado aos problemas econômicos" – não deixava de tornar a leitura "bastante árdua". E concluía: "contra essa desvantagem nada posso fazer, a não ser, todavia, prevenir e acautelar os leitores ansiosos por verdade. Não existe estrada real para a ciência, e só têm probabilidade de chegar a seus cimos luminosos aqueles que não temem enfrentar a canseira para galgá-los por veredas escarpadas" (MARX, *in* ALTHUSSER, 1979, v.1:7).

Como observa Henri Lefèbvre (1974:35–36), antes de Marx muitos filósofos já haviam contribuído decisivamente para a formulação do método dialético, entre eles Descartes, Kant e Augusto Comte. Todavia, a todos eles escapara a importância da contradição inerente a todos os

fenômenos, fatos e coisas: o positivo e o negativo, o proletariado e a burguesia, o ser e o não-ser. Hegel a descobriu e Marx a aprofundou.

A diferença, nesse particular, entre Hegel e Marx, é que o primeiro define abstratamente a contradição geral da história e da natureza, considerando o movimento apenas como uma transformação lógica das idéias. Marx, ao contrário, "afirma que a idéia geral, o método, não dispensa a apreensão, em si mesmo, de cada objeto; o método proporciona apenas um guia, um quadro geral, uma orientação para o conhecimento de cada realidade. Em cada realidade, precisamos apreender suas contradições peculiares, e seu movimento peculiar, interno, a sua qualidade e as suas transformações bruscas; a forma lógica do método deve, pois, subordinar-se ao conteúdo, ao objeto, à matéria estudada; permite abordar, eficazmente, o seu estudo, captando o aspecto mais geral desta realidade, mas jamais substitui a pesquisa científica por uma construção abstrata" (LEFÈBVRE, 1974:38).

Ao mesmo tempo em que avança a partir da crítica de Hegel, Marx opõe-se ao materialismo vulgar ou metafísico, principalmente na forma antidialética de filosofar de Ludwig Feuerbach, que não consegue considerar o mundo enquanto processo, enquanto matéria engajada num desenvolvimento incessante. O pensamento de Feuerbach, que Marx em suas conhecidas *Teses sobre Feuerbach* considera vulgar e mecanicista, está ainda presente hoje na concepção dogmática da dialética que leva ao sectarismo. O dogmatismo se satisfaz com idéias gerais, *slogans* mistificados em função dos quais esquematiza toda a realidade. Toda discussão, todo debate, toda crítica torna-se impossível. A dialética mistificada torna-se metafísica. Como diz Politzer(1970: 56): "o sectário raciocina como se ele próprio houvesse aprendido tudo de uma só vez.

Esquece-se de que não nascemos revolucionários; tornamo-nos revolucionários. Esquece-se de que ainda tem muito a aprender. Assim sendo, não deveria encolerizar-se muito mais consigo próprio do que com os outros? O verdadeiro revolucionário é aquele que, como dialético, cria as condições favoráveis ao advento do novo". Observe-se que Politzer escreveu isso em 1935.

Em nossos dias a dialética e o método dialético têm sido muitas vezes entronizados no mundo capitalista, reduzidos a produtos de consumo, onde pequenos grupos louvam suas virtudes revolucionárias. O método dialético reduzido a fórmulas feitas, a esquemas apostilados, só poderá ir se esvaziando, gerando expectativas que não correspondem ao que ele é realmente. Como afirma Leonardo Konder (1981:60), "os princípios da dialética se prestam mal a qualquer codificação".

Apresentar o que poderia ser chamado de *regras práticas do método dialético* representa sempre um risco de simplificação. Entretanto, atendendo ao caráter didático do nosso estudo, assumimos esse risco e apresentamos um resumo dessas regras como aparecem em Henri Lefèbvre, em sua *Lógica formal, lógica dialética* (1975), lembrando tratar-se muito mais de uma orientação do que de normas rígidas e definitivas.

Essas "regras práticas" (LEFÈBVRE, 1975:241) são as seguintes:

1) Dirigir-se à própria coisa. Por conseguinte, análise objetiva.

2) Apreender o conjunto das conexões internas da coisa, de seus aspectos, o desenvolvimento e o movimento da coisa.

3) Apreender os aspectos e momentos contraditórios, a coisa como totalidade e unidade dos contraditórios.

4) Analisar a luta, o conflito interno das contradições, o movimento, a tendência, o que tende a ser e o que tende a cair no nada.

5) Não esquecer de que tudo está ligado a tudo e que uma interação insignificante, negligenciável porque não essencial em determinado momento, pode tornar-se essencial num outro momento ou sob um outro aspecto.

6) Não esquecer de captar as transições, as transições dos aspectos e contradições, passagens de uns nos outros, transições no devir.

7) Não esquecer de que o processo de aprofundamento do conhecimento – que vai do fenômeno à essência e da essência menos profunda à mais profunda – é infinito. Jamais estar satisfeito com o obtido.

8) Penetrar, portanto, mais fundo do que a simples coexistência observada, penetrar sempre mais profundamente na riqueza do conteúdo, apreender conexões e o movimento.

9) Em certas fases do próprio pensamento, este deverá se transformar, superar-se, modificar ou rejeitar sua forma, remanejar seu conteúdo, retomar seus momentos superados, revê-los, repeti-los, mas apenas aparentemente, com o objetivo de aprofundá-los mediante um passo atrás rumo às suas etapas anteriores e, por vezes, até mesmo rumo ao seu ponto de partida, etc.

E finaliza Henri Lefèbvre (1975:241) afirmando que "o método dialético, desse modo, revelar-se-á ao mesmo tempo rigoroso, já que se liga a princípios universais, e o mais fecundo, capaz de detectar todos os aspectos das coisas, incluindo os aspectos mediante os quais as coisas são vulneráveis à ação".

Dialética e verdade

Quando a dialética se tornar moda e seus defensores a apresentarem como solução para todos os problemas, mistificando-a, ignorando as condições concretas de cada coisa ou fenômeno, então o sectarismo toma e a dialética perde sen-

tido. "A dialética mistificada", afirma Marx, "tornou-se moda na Alemanha, porque parecia sublimar a situação existente. Mas, na sua forma racional, causa escândalo e horror à burguesia e aos porta-vozes de sua doutrina, porque sua concepção do existente, afirmando-o, encerra, ao mesmo tempo, o reconhecimento da negação e da necessária destruição dele; porque apreende, de acordo com seu caráter transitório, as formas em que se configura o devir; porque, enfim, por nada se deixa impor, e é na sua essência, crítica e revolucionária" (MARX, 1980, v.1:17).

Marx nos diz que sua crítica da economia política representa o ponto de vista do proletariado como a economia clássica representava o ponto de vista da burguesia. Marx jamais escondeu a perspectiva de classe que orientou suas pesquisas. Ele "considera sua ciência como revolucionária e proletária e, como tal, oposta e superior à ciência conservadora e burguesa dos economistas clássicos. O corte entre Marx e seus predecessores é para ele um corte de classe no interior da história da ciência econômica" (LÖWY, 1978:21).

Gramsci, como Marx, alerta para uma nova mistificação da dialética reduzida a "um processo de evolução reformista" (GRAMSCI, 1968:253), referindo-se à tentativa de enfraquecimento da dialética como teoria das contradições. A filosofia de Marx jamais foi uma tentativa de resolver pacificamente as contradições existentes na história e na sociedade.

Será a dialética uma teoria particular da ciência e do conhecimento visando unicamente dar sustentação ao projeto socialista que com a sua realização ou fracasso tenderia a desaparecer? Ou, pelo contrário, seria ela um instrumento válido, acima de qualquer ideologia, para alcançar a verdade?

Essas questões foram amplamente discutidas dentro do marxismo, e a objeção que é colocada é sempre a mesma: se a dialética representa o ponto de vista do proletariado, como evitar, então, o relativismo? Como conciliar esse caráter partidário com o conhecimento objetivo da verdade? Como evitar aquilo que Michael Löwy (1978:31) chama de "noite relativista", em que todos os gatos são pardos, e acabamos por negar a possibilidade de um conhecimento objetivo? Pergunta Löwy: por que Marx, Lênin, Gramsci, Mao Tsé-tung e outros escolheram o ponto de vista do proletariado? É ele mesmo que responde: "porque o proletariado, classe universal cujo interesse coincide com o da grande maioria e cuja finalidade é a abolição de toda dominação de classe, não é obrigado a ocultar o conteúdo histórico de sua luta; ele é, por conseguinte, a primeira classe revolucionária cuja ideologia tem a possibilidade objetiva de ser transparente" (LÖWY, 1978:34). E conclui, duas páginas depois: "o ponto de vista do proletariado não é uma condição suficiente para o conhecimento da verdade objetiva, mas é o que oferece maior possibilidade de acesso a essa verdade. Isso porque a verdade é para o proletariado um meio de luta, uma arma indispensável para a revolução. As classes dominantes, a burguesia – e também os burocratas, num outro contexto – têm necessidade de mentiras para manter seu poder. O proletariado revolucionário tem necessidade de verdade..." (LÖWY, 1978:36), e de "transparência", diria Mikhail Gorbachev (1987).

O filósofo brasileiro Caio Prado Júnior adverte o seu leitor de *Dialética do conhecimento* (1952) que para compreender a dialética é preciso pensar dialeticamente. Ao contrário, outro filósofo brasileiro, Gerd A. Borheim (1977:13), afirma que "do ponto de vista histórico, considerada em sua gênese, a dialética é pertinente à metafísica". Borheim

reivindica o direito de pensar a dialética metafisicamente e critica Engels que concebe a dialética através de leis e opõe diametralmente a metafísica e a dialética. Gramsci supera essa polêmica concebendo a dialética como uma filosofia da práxis, um novo modo de pensar e não uma velha técnica retórica que "só era útil para criar um conformismo cultural e uma linguagem de conversação entre literatos" (GRAMSCI, 1968:77).

A concepção dialética de Gramsci desponta hoje no Terceiro Mundo como uma *nova arma de luta*, porque ela não polemiza, mas serve à elaboração do pensamento crítico e autocrítico e ao questionamento da realidade presente. Como diz o pensador iugoslavo Mihailo Markovic (1968:11), o pensamento dialético serve para descobrir os limites e desmascarar "tudo o que procura deter o desenvolvimento".

A dialética, ao contrário da metafísica, é questionadora, contestadora. Exige constantemente o reexame da teoria e a crítica da prática. Se é verdade que a teoria nasce da prática e com ela caminha dialeticamente, tentando estabelecer "a devida relação entre o existente e o possível, entre o conhecimento do presente e a visão do futuro" (MARKOVIC, 1968:13), o modo dialético de pensar encontrará, entre os pensadores que se comprometerem com o ponto de vista do oprimido, uma grande possibilidade de desenvolver-se e colocar-se, cada vez mais, a serviço de toda a humanidade.

Conceber dialeticamente o mundo não garante uma atitude revolucionária ou progressista. Podemos distinguir uma concepção de esquerda de uma atitude de esquerda (mesmo reconhecendo todas as reservas que essas expressões têm hoje num mundo complexo que não pode ser dividido em duas partes). No interior do pensamento marxista essa distinção

parece clara. Certas distorções tornam o marxismo não um instrumento revolucionário, mas um instrumento conservador. Entre essas distorções está o chamado marxismo acadêmico, mecanicista e vulgar, destituído de sentido revolucionário e servindo, muitas vezes, para exibir erudição.

Esse viés é particularmente notável entre certos economistas marxistas que excluem qualquer visão social e educacional da obra de Marx, reduzindo-o a uma economia técnica. Para esses economistas que – diz o educador e político brasileiro Wagner Rossi (1978, v.1:126) – "separam a sua economia da totalidade do social (...), os educadores deveriam ater-se ao desenvolvimento de metodologias educacionais".

Ao contrário, Marx e Engels jamais negaram a importância da totalidade do social e já na sua época reconheceram que alguns dos seus seguidores davam ao econômico mais importância do que realmente tinha. Movidos pela polêmica que deveriam manter com os seus adversários, eles precisavam frisar o fundamental contra a ideologia burguesa, faltando-lhes tempo para evidenciar outras dimensões, como o papel das superestruturas nas mudanças estruturais que, mais tarde, seria a principal preocupação de Gramsci.

A dialética opõe-se necessariamente ao dogmatismo, ao reducionismo, portanto é sempre aberta, inacabada, superando-se constantemente. Todo pensamento dogmático é antidialético. O marxismo acadêmico, reduzindo Marx a um código, transformando o seu pensamento em lei, sem nada lhe acrescentar, é, por isso, antidialético. A crítica e autocrítica, pelo contrário, são revolucionárias. É assim que devemos entender a advertência de Lênin de que o marxismo é um guia para a ação e não um dogma.

Com as transformações ocorridas no Leste Europeu no final da década de 80, muitas crenças no socialismo foram abaladas e o marxismo sofreu um duro golpe. Muitos intelectuais marxistas mudaram de credo porque, na verdade, para eles, o marxismo não passava de um credo. Porém, para os que buscam nas pesquisas desenvolvidas por Marx um alimento para sua esperança, esses não se abalaram com o fim do socialismo real. As idéias são vestimentas provisórias da verdade. O que conta é a práxis. O fracasso político-econômico de uma realização concreta do pensamento marxista não invalida sua perspectiva antropológica de construção de uma sociedade solidária.

6
CRÍTICA DA EDUCAÇÃO BURGUESA

Pode a dialética inspirar uma pedagogia? O que seria uma concepção dialética da educação?

Trata-se menos de definir em que consiste essa concepção, do que em mostrar como ela surgiu, desenvolveu-se, quais são hoje os seus principais temas e como ela aparece no conflito das pedagogias atuais.

Não se trata de repensar toda a história da educação a partir da dialética, pois o que nós teríamos seria o ponto de vista da dialética, ou melhor, uma leitura dialética do que foi a educação até hoje. É o que fez, por exemplo, o grande filósofo e historiador argentino Anibal Ponce (1981), mostrando como a educação, enquanto fenômeno social ligado à superestrutura, só pode ser compreendida mediante a análise sócio-econômica da sociedade que a mantém. Mas este é apenas um ponto de vista da dialética diante da história das práticas pedagógicas e dos sistemas educacionais. O mérito de Anibal Ponce está justamente em colocar em evidência o princípio da dialética da relação entre a consciência e a estrutura econômica, mostrando como a luta pelo direito à educação e à cultura acompanhou a luta pelos demais direitos, enfim, que a educação não está separada da luta de classes.

Não se trata de sistematizar o pensamento de Marx e Engels sobre a educação, como o fez Roger Dangeville (MARX–ENGELS, 1978), ou de Gramsci, como o fizeram

Broccoli (1977), Manacorda (1977) e Lombardi (1971); não se trata, igualmente, de repensar a história da pedagogia a partir dos principais traços da dialética ou mostrar a formação do que poderia se chamar de uma pedagogia dialética, ou pedagogia do trabalho, nem saber o que pensam a respeito da educação os socialistas. Seria o ponto de vista da dialética diante da história do pensamento pedagógico ou o pensamento pedagógico dos dialéticos.

Quatro autores se destacaram nesse trabalho.

O primeiro é Bogdan Suchodolski. Em seu livro *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas*, publicado na França, em 1960, estuda a natureza da problemática pedagógica, colocando em oposição, na história das idéias pedagógicas, a pedagogia da essência, ligada à tradição racionalista ou cristã (Platão, Agostinho, Tomás de Aquino, os jesuítas, Comênius, Kant, Fichte) e a pedagogia da existência (Rousseau, Kierkegaard, Nietzsche).

Mas é apenas em 1961, com a publicação do seu estudo *Teoria marxista da educação*, que Suchodolski expõe os fundamentos da teoria marxista da educação e da cultura. Suchodolski preocupa-se fundamentalmente em achar o caminho da educação socialista na Polônia, sem, de um lado, negar os progressos alcançados pelas ciências pedagógicas – patrimônio comum do mundo inteiro – na época burguesa, e sem, por outro lado, deixar de responder aos problemas que a nova sociedade colocava para a educação. Ele defende a tese de que a pedagogia socialista é o prolongamento de um desenvolvimento histórico da teoria e da prática da educação, resolvendo os problemas e conflitos que a educação burguesa idealista coloca para a sociedade atual. Em primeiro lugar ele expõe a teoria pedagógica de Marx e Engels, seu caráter filosófico e científico, e, a seguir, explicita o papel da atividade humana, do trabalho, na educação, e a importância que a revolução socialista teve no mundo para o desenvolvimento da educação.

Mario Alighiero Manacorda (1969) procura demonstrar a existência de uma concepção marxista da educação que ele distingue da concepção baseada na tradição marxista como se desenvolveu nos países socialistas. Começa examinando os textos de Marx que falam explicitamente da educação. Apesar de esses escritos não terem sido numerosos, ele lhes atribui uma grande importância, visto terem sido redigidos de modo sempre coerente ao longo de trinta anos e coincidirem com as etapas cruciais dos trabalhos de Marx e da própria história do movimento dos trabalhadores. Desenvolve particularmente os conceitos de trabalho e de omnilateralidade, confrontando o pensamento de Marx e o de Gramsci com as pedagogias modernas.

O terceiro, incontestavelmente um dos pioneiros no estudo das principais fontes da pedagogia socialista, é Maurice Dommanget (1972). Dommanget, de forma didática e clara, procura traçar a história do pensamento pedagógico socialista, fornecendo abundante informação sobre dezoito autores, incluindo bibliografia e referências que estimulam os novos pesquisadores a continuarem na busca das raízes da educação socialista.

Esse desafio foi aceito por Wagner Rossi. Rossi, em sua *Pedagogia do trabalho* (1981), como ele próprio afirma no prefácio do primeiro volume, "recupera na história da educação as contribuições que, por não atenderem aos interesses dos dominadores, foram obscurecidas, relegadas a segundo plano ou mesmo inteiramente esquecidas" (ROSSI, 1981, v.1:11). Baseando-se na obra de Dommanget, ele identifica as raízes da educação socialista tratando das propostas pedagógicas revolucionárias desde os pensadores utópicos até Lênin. O segundo volume "inicia-se com a implantação do primeiro governo revolucionário, socialista, em 1917, e discute alguns dos caminhos seguidos pela educação revolucionária até nossos dias. Nele, algumas das sínteses mais desenvolvidas da educação socialista são discutidas, de Pistrak a Makarenko, com a escola

do trabalho na União Soviética, até a pedagogia dialógica e problematizadora de Paulo Freire" (ROSSI, 1981, v.2:9).

Reconhecemos a grande importância desses autores e outros na formulação de uma concepção dialética da educação. Pretendemos, entretanto, seguir outro caminho. Mais do que uma exposição sistemática da concepção que Marx ou os marxistas têm da educação, interessa-nos prosseguir a exposição, respondendo a certas preocupações, que se traduzem por perguntas como: a dialética pode inspirar uma concepção da educação? Quais seriam os traços fundamentais dessa concepção? Em que a concepção dialética se distingue da concepção burguesa da educação? Existe na dialética marxista uma concepção particular de homem e de sociedade que dimensionam um projeto pedagógico? Essas e outras questões serão enfrentadas partindo de onde havíamos interrompido a discussão da dialética e buscando o seu prolongamento pedagógico.

O trabalho como princípio antropológico

Marx não se considerava como um filósofo, no sentido tradicional do termo, mas também a sua obra não pode ser considerada apenas como uma pura teoria crítica, pois nela não existe apenas uma crítica, uma pura especulação. A sua teoria supõe, igualmente, uma *nova antropologia*. Para ele o homem não é um dado acabado. O homem produz-se a si mesmo, determina-se, ao se colocar como um ser em transformação, como *ser da práxis*. Para ele o desen-volvimento do homem na sua totalidade só se dará com a superação da alienação provocada pelo antagonismo das classes. Por isso ele fala que o homem se encontra ainda na sua própria pré-história (MARX–ENGELS, 1977a, v.1:302).

É por meio da práxis revolucionária – como ele afirma na *III Tese sobre Feuerbach* – que o homem se transforma a

si mesmo, ou, como diria Bogdan Suchodolski (1972), dá uma essência à sua existência inacabada. Outras vezes Marx chama a essa atividade de formação do homem de prática social ou de trabalho social, distinguindo-a – sem separá-la – da chamada práxis produtiva: "a doutrina materialista sobre a alteração das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são alteradas pelos homens e que o próprio educador deve ser educado. Ela deve, por isso, separar a sociedade em duas partes – uma das quais é colocada acima da sociedade. A coincidência da modificação das circunstâncias com a atividade humana ou alteração de si próprio só pode ser apreendida e compreendida racionalmente como práxis revolucionária" (MARX–ENGELS, 1977:12). Para Marx, educador e educando educam-se juntos na práxis revolucionária, por intermédio do mundo que transformam. Essa práxis deve ser entendida como trabalho social ou simplesmente como trabalho.

A reeducação dos educadores torna-se expressão de uma concepção do mundo, de uma nova antropologia, cujo fundamento é o trabalho de transformação do mundo: "a maneira pela qual os indivíduos manifestam sua vida reflete muito exatamente o que são. O que eles são, coincide, portanto, com a sua produção, tanto com o que produzem quanto com a maneira pela qual produzem. O que os indivíduos são, depende, portanto, das condições materiais de sua produção" (MARX, 1979:46).

Essa é a base antropológica da concepção marxista da educação. O homem é o que ele faz socialmente: ele não é, torna-se. Cria-se a si mesmo, por seus atos: "na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; estas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual

se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual" (MARX, 1979:82).

O debate das relações entre o homem e a natureza é anterior a Marx. Três autores foram criticados, de modo especial, por Marx e é nas limitações encontradas por ele nesses autores que baseia a sua concepção: Baruch Spinoza (1632–1677), que concebia a natureza como uma substância totalmente independente do homem; Johann Gottlieb Fichte (1762–1814), que negava a autonomia do sujeito ao qual chama de consciência de si mesmo, diante da natureza, e Friedrich Hegel (1770–1831), que identifica, na idéia, a unidade da substância (natureza) e do sujeito.

Para Marx, Hegel não identificou qual era a relação entre o homem e a natureza porque lhe faltava um método histórico de pesquisa, permanecendo na pura especulação metafísica. O ponto de partida, diz ele, não é nem a substância, como pensam os materialistas vulgares, nem a consciência de si mesmo, como pensam os idealistas. O ponto de partida é o trabalho humano. O homem é assim um ser ao mesmo tempo autônomo e social.

Opondo-se à natureza, o homem desenvolve suas próprias forças. Negando a natureza ele produz a cultura e humaniza a natureza. "O homem só pode desenvolver-se através de contradições; logo, o humano só pode constituir-se através do inumano, de início a ele misturado para, em seguida, se distinguir, por meio de um conflito, e dominá-lo pela resolução deste conflito" (LEFÈBVRE, 1974:46).

A existência da natureza fora do homem é um dado objetivo, mas esta não pode ser compreendida sem ele. Da mesma forma, o homem não se compreende separado da natureza. "O homem, portanto, só se desenvolve em conexão com este outro que ele traz em si próprio: a natureza. A sua atividade só se realiza e progride fazendo surgir do seio da natureza um

mundo humano. É o mundo dos objetos, dos produtos da mão e do pensamento humano (...). No decurso do seu desenvolvimento, o homem exprime-se e cria-se a si mesmo através deste outro, que são as inúmeras coisas moldadas por ele. Tomando consciência de si próprio, na qualidade de pensamento humano ou de individualidade, o homem não pode separar-se dos objetos, bens e produtos. Se se distingue deles e até se lhes opõe, tal fato só é possível numa relação dialética: numa unidade (...). O homem só se torna humano pela criação de um mundo humano. Na sua obra e pela sua obra, o homem torna-se ele próprio, sem com ela se confundir e, no entanto, sem dela se separar" (LEFÈBVRE, 1974:50-52).

É apenas nesta *dialética homem-mundo*, na qual o homem se opõe à natureza, que ele desenvolve suas próprias capacidades, suas próprias forças, seus sentidos. E é na medida em que desenvolve suas forças subjetivas que domina a natureza. Esta certamente é exterior ao homem, mas não pode ser compreendida sem ele. O que sabemos da natureza é o resultado de uma atividade prática e teórica, uma luta entre o homem e a natureza: a humanização da natureza realiza-se pela naturalização do homem.

O trabalho realiza o homem, mas pode também alienálo. Marx, explicando a formação da *mais-valia* – suplemento de trabalho que o capitalista não remunera e que é sua fonte de lucro, isto é, de acumulação de capital –, elabora o conceito de *trabalho produtivo* dizendo que até aí tinha sido estudado em abstrato, "independente de suas formas históricas" (MARX, 1980, v.1:583). "No modo de produção capitalista o trabalhador não produz para si, mas para o capital, por isso não é mais suficiente que ele apenas produza. Ele tem de produzir mais-valia. Só é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista, servindo assim à auto-expansão do capital (...). Ser trabalhador produtivo não é nenhuma felicidade, mas azar" (MARX, 1980, v.1:584).

A conceituação técnica de Marx sobre o que é trabalho produtivo não deixa dúvidas. Entretanto, uma definição do que é trabalho produtivo de um ponto de vista da qualidade do trabalho e não da economia implica uma definição das *necessidades humanas* e das *necessidades do capital*. Embora seja extremamente difícil definir com exatidão quais seriam essas necessidades, segundo Lúcio Kowarick (*in* VILLALOBOS, 1978:91), "pelo menos em tese, parece ser possível vislumbrar a partir de uma análise científica, e não apenas ético-moral, um conjunto de bens e serviços mais voltados à satisfação das necessidades humanas, em contraposição a um outro conjunto voltado para a manutenção e expansão do sistema capitalista".

O trabalhador produtivo contrapõe-se muito mais àquele que dispõe do *tempo livre* – outra nação desenvolvida por Marx – do que ao chamado trabalhador improdutivo. A classe improdutiva dispõe de muito mais tempo livre, pois a sua existência material lhe é garantida pela divisão social do trabalho.

Na divisão social do trabalho, grandes massas de trabalhadores – manuais e intelectuais – alienam sua força de trabalho pela simples possibilidade de sobreviver. O trabalhador torna-se, ele próprio, uma mercadoria, cujo valor depende apenas da magnitude do dinheiro – medida de valor – pela qual ele é trocado. Essa magnitude é definida pela quantidade média de trabalho socialmente necessário para reproduzi-lo.

Como mercadoria o homem não possui valor em si. Seu valor deriva da relação de troca. "O trabalhador", diz Marx em *O capital* (1980, v.1:664), "sai sempre do processo como nele entrou, fonte pessoal da riqueza, mas desprovido de todos os meios para realizá-la em seu proveito. Uma vez que, antes de entrar no processo, aliena seu próprio trabalho, que se torna propriedade do capitalista e se incorpora ao capital, seu trabalho durante o processo se materializa sempre em produtos alheios. Sendo o processo

de produção ao mesmo tempo processo de consumo da força de trabalho pelo capitalista, o produto do trabalhador transforma-se continuamente não só em mercadoria, mas em capital, em valor que suga a força criadora de valor, em meios de subsistência que compram as pessoas, em meios de produção que utilizam os produtores".

A burguesia, libertada pela *alienação* da força de trabalho de grandes massas, não acumula apenas o capital material mas igualmente o capital cultural.

A educação e a ciência tornam-se propriedade privada, monopólio do capital. Como diz Roger Dangeville, "toda a questão da educação se reduz ao fim de contas à relação entre trabalho necessário e tempo de trabalho livre – para se expandir e não para fazer nada, como o sugere irresistivelmente a presente sociedade de sobre-trabalho – ou seja, à apropriação do tempo livre pela burguesia ou o proletariado. Não se poderá resolver o antagonismo entre tempo de trabalho e tempo livre senão generalizando para todos o trabalho manual, o que dará a cada um tempo livre para se expandir" (DANGEVILLE, *in* MARX–ENGELS, 1978:48).

Sob a lei geral do capitalismo – gerar o máximo de lucro com o mínimo de despesas – o trabalhador precisa separar-se do seu produto. A educação, a ciência, a inteligência e a arte são gratuitas apenas para o capitalista.

Dos métodos brutais de exploração do capitalismo do século passado – cuja realidade inspirou as análises de Marx – passou-se, no século XX, aos métodos racionalizados e ao trabalho em série, dividindo o trabalho em múltiplas fases, tornando-o repetitivo, impessoal e mecânico. Se o trabalhador de hoje pode, muitas vezes, escapar durante uma parcela do seu tempo do domínio da produção esgotante, não é menos explorado nesse seu tempo livre. Devido à criação e incentivo de necessidades de todo tipo, torna-se escravo de uma sociedade que o obriga ao consumo do que interessa unicamente ao capitalista.

Se contarmos as horas-extras e o tempo de locomoção da casa à fábrica ou ao local de trabalho – o chamado tempo liberado –, o segundo emprego ou o biscate, para a grande massa dos trabalhadores, o tempo livre nada mais é do que o tempo de dormir, necessário para a recuperação da sua força física.

O trabalho como princípio educativo

Não se pode negar o desenvolvimento social do homem sob o capitalismo. O sistema de produção capitalista representa uma forma superior de cooperação em relação às formas anteriores, apesar de toda alienação e do grau de exploração, pois a produção, nesse tipo de sociedade, é mais socializada, tendo assim uma profunda influência sobre a vida do homem em sociedade.

Essa socialização do homem é condição primordial para a transformação do capitalismo e sua superação histórica como modo de vida e de produção. Sob o capitalismo, a riqueza social é representada, de um lado, por coisas – mercadorias – e, de outro, caracteriza-se como valor enquanto trabalho comandado. A evolução humana só pode ser concebida com o desenvolvimento dessa riqueza social, no sentido da universalização dos bens e faculdades de todos os indivíduos (CORIAT, 1976). É por isso que, finalmente, o desenvolvimento das faculdades humanas no trabalho de dominação da natureza é um movimento profundamente pedagógico.

Marx integra educação e formação profissional, conceitos que, na pedagogia idealista alemã, sempre estiveram separados. Ele critica a divisão social do trabalho, que subjuga o homem à máquina, e lança as bases de uma teoria da personalidade que supere a especialização. As faculdades do homem devem ser desenvolvidas em todos os domínios da vida social, isto é, no trabalho, na política, na economia, na cultura, etc.

Em três momentos ele desenvolveu essas idéias, integrando educação e trabalho. Primeiro, no *Manifesto* (período de 1847–1848), precedido de um rascunho elaborado por Engels em 1847 com o título *Princípios do comunismo*; depois, nas *Instruções aos delegados* ao Congresso da AIT (Associação Internacional dos Trabalhadores), Genebra, 1866, cujos principais tópicos foram também retomados em *O capital* (período de 1866–1867) e, finalmente, na *Crítica ao programa de Gotha* em 1875. Note-se que os escritos explicitamente pedagógicos de Marx estão ligados a programas políticos.

Esses três textos constituem o essencial do pensamento de Marx sobre o ensino.

Desde a elaboração do *Manifesto* (1848) Marx e Engels entendiam que educação e trabalho mantinham estreita relação. Assinalaram que, ao tomar o poder, os trabalhadores implantariam a *educação pública e gratuita*, eliminariam o trabalho fabril das crianças e uniriam a educação com a produção.

Como Marx observa na *Crítica ao programa de Gotha*, a grande indústria, na forma atual, torna a proibição do trabalho infantil um "piedoso desejo", e acrescentava: "a combinação do trabalho produtivo com o ensino, desde uma tenra idade, é um dos mais poderosos meios de transformação da sociedade atual" (MARX–ENGELS, 1977a, v.2:224). O trabalho constitui valioso instrumento de formação moral e física, além de servir de motivação para a formação técnico-científica e cultural, desenvolvendo o sentido da responsabilidade social. Por meio do trabalho o jovem prepara-se para a vida social.

Marx reconhece que, no capitalismo, o trabalho infantil é explorado e que, observando certo limite de idade, ele deve ser proibido. Não lhe nega, contudo, suas virtudes sociais, já que cada indivíduo exercerá essa atividade ao longo de toda sua vida.

A pedagogia burguesa também havia se preocupado em estabelecer a relação entre a escola e a atividade prática. Entretanto, fundada na filosofia idealista, só podia entender essa relação genérica e abstratamente como uma relação entre a escola e a vida, entre estudo e meio natural.

Para Marx o trabalho tem um *caráter formativo*. Por isso propõe a criação de escolas politécnicas, agronômicas e escolas profissionais. O *ensino politécnico* deve se realizar na síntese do estudo teórico e de um trabalho prático na produção, transmitir os conhecimentos e capacidades técnicas e científicas indispensáveis à compreensão do processo de produção. Ele deveria colocar em evidência o caráter social do trabalho e – dentro da perspectiva de uma sociedade sem classes – estimular a associação livre dos indivíduos.

Os pedagogos burgueses consideravam o trabalho na escola como *bricolage* – trabalhos manuais –, encarando-o como brincadeira, passatempo. Consideram o trabalho como um instrumento de formação, mas sempre de nível inferior em relação à atividade teórica do ensino. O esporte, a música, o desenho e o trabalho manual, dentro dos sistemas de informações da educação burguesa, ocupam um lugar inferior. Marx associa o ato produtivo com o ato educativo, explicando que a unidade entre a educação e a produção material deveria ser admitida como um meio decisivo para a emancipação do homem. O trabalhador só pode estudar, trabalhando.

Não se trata apenas de aprender uma profissão, mas de compreender o processo de produção e organização do trabalho. Para isso não basta conhecer apenas algumas técnicas, saber manusear ou operar um instrumento. O ensino politécnico tem por finalidade fazer compreender e viver a estrutura econômico-social, a partir de sua inserção na atividade de produção, e intensificar assim sua capacidade de agir.

A integração entre *ensino* e *trabalho* constitui-se na maneira de sair da alienação crescente, reunificando o homem com a sociedade. Essa unidade, segundo Marx, deve dar-se desde a infância. O tripé básico da educação para todos é, para ele: ensino intelectual (cultura geral), desenvolvimento físico (a ginástica e o esporte) e aprendizado profissional polivalente (técnico e científico). Marx opõe-se à especialização precoce como ocorre com a chamada profissionalização, reservada unicamente à classe trabalhadora.

Marx e Engels, preocupados em responder a questões de sua época, não elaboraram estratégias para a educação sob o capitalismo maduro, nem para a educação socialista do futuro. Deixaram-nos, apenas, *três grandes princípios*: educação pública, isto é, educação para todos; educação gratuita, isto é, a educação como dever do Estado; e educação pelo trabalho, isto é, educação politécnica.

A crítica da educação e do ensino burguês em Marx e Engels não se reduz a uma análise lateral à crítica da economia política clássica. Marx, na *Crítica da filosofia do direito de Hegel*, condena a hierarquização, a burocracia, os exames. Na *Crítica ao programa de Gotha* Marx condena a tutela do Estado sobre a educação, como condena a especialização na *Ideologia alemã*. Nessa obra que data de 1846, resultado de estudos comuns com Engels, Marx desenvolve a tese segundo a qual, sob o modo de produção capitalista, a acumulação da riqueza e da ciência desenvolve-se ao mesmo tempo em que cresce a miséria e a ignorância. A divisão da sociedade em classes antagônicas faz desabrochar na classe trabalhadora uma única faculdade, a especialização, em detrimento de todas as potencialidades humanas.

É na *Ideologia alemã* que Marx e Engels estabelecem os primeiros princípios de uma *concepção de classe da educação*. O ensino burguês é necessariamente elitista, discriminador. Para que os filhos das classes dominantes

possam estudar é preciso reprovar todos os outros. A chamada evasão escolar nada mais é do que a garantia para as classes dominantes de que continuarão a se apoderar do monopólio da educação.

Como os trabalhadores não dispõem de tempo livre para o estudo e a pesquisa, não conseguem superar as etapas do ensino que os filhos das classes abastadas conseguem superar com facilidade. Como demonstra Marx em *O capital*, as condições de trabalho nas fábricas despojam os trabalhadores de todas as suas forças físicas e intelectuais: "a obliteração intelectual dos adolescentes, artificialmente produzida com a transformação deles em simples máquinas de fabricar mais-valia, é bem diversa daquela ignorância natural em que o espírito, embora sem cultura, não perde sua capacidade de desenvolvimento, sua fertilidade natural" (MARX, 1980, v.1:456).

Essas condições de trabalho e as manhas e trapaças do capitalismo em relação à obrigatoriedade do ensino e à educação dos trabalhadores são amplamente descritas por Marx em *O capital* a partir dos Relatórios dos Inspetores de Fábrica na Inglaterra. "Antes da lei fabril emendada, de 1844, não eram raros os certificados de freqüência à escola, subscritos com uma cruz por professores ou professoras que não sabiam escrever" (MARX, 1980, v.1:456). Como dizia um desses Relatórios, "não é apenas nesses lugares miseráveis que as crianças recebem atestados de freqüência escolar e nenhum ensino; existem muitas escolas com professores competentes, mas seus esforços se perdem diante do perturbador amontoado de meninos de todas as idades, a partir de 3 anos. Sua subsistência, miserável, depende totalmente do número dos pence recebidos do maior número possível de crianças que consegue empilhar num quarto. Além disso, o mobiliário escolar é pobre, há falta de livros e de material de ensino e uma atmosfera viciada e fétida exerce efeito deprimente sobre as infelizes crianças.

Estive em muitas dessas escolas e nelas vi filas inteiras de crianças que não faziam absolutamente nada, e a isto se dá o atestado de freqüência escolar; e esses meninos figuram na categoria de instruídos, de nossas estatísticas oficiais" (MARX, 1980, v.1:457).

Contra a especialização e a profissionalização que a classe dominante reserva para as classes trabalhadoras, Marx opõe o conceito de *omnilateralidade*. Nele encontramos certa referência ao conceito de homem integral de Aristóteles. Para Aristóteles, a educação tem por finalidade o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, potencialidades estas que preexistem no homem, bastando atualizá-las, isto é, colocá-las em ato.

Para Marx, a omnilateralidade não é o desenvolvimento de potencialidades humanas inatas. É a criação dessas potencialidades pelo próprio homem, no trabalho. Ele concebe a educação como um fenômeno vinculado à produção social total. Não a concebe, como a concebia o individualismo grego, como o desenvolvimento pessoal e competitivo de dons naturais individuais. A educação é um fenômeno social, portanto, produto e produtor da sociedade.

Refutando as acusações de que os comunistas estariam querendo acabar com a exploração das crianças por seus próprios pais, Marx e Engels, no *Manifesto*, confessam esse crime e explicam por que a educação é social: "dizeis que destruímos a mais sublime das relações ao substituir a educação doméstica pela educação social. E a vossa educação? Não é ela também social e determinada pelas condições sociais sob as quais educais vossos filhos, pela intervenção direta ou indireta da sociedade, por meio de escolas, etc.? Os comunistas não inventaram a intervenção da sociedade na educação; procuram apenas transformar o caráter dessa intervenção, arrancando-a da influência da classe dominante. As declarações burguesas sobre a família e a educação, sobre os vínculos sublimes entre a criança e os pais, tornam-se

cada vez mais repugnantes à medida que a ação da grande indústria destrói todos os laços familiares dos proletários e transforma suas crianças em meros artigos de comércio, em meros instrumentos de trabalho" (MARX–ENGELS, 1977:100–101).

Com a divisão social do trabalho, surge também o homem dividido, alienado, unilateral. Com o aumento no tempo de trabalho necessário para a sua auto-reprodução e para a criação da mais-valia, o trabalhador não dispõe de tempo livre para o pleno desenvolvimento de suas potencialidades. Nessas relações de trabalho inexistem condições para a educação e, portanto, para o pleno desenvolvimento humano, privilégio de uma minoria que se beneficia do trabalho da maioria. É o que acontecia na Grécia: os homens livres podiam desenvolver-se plenamente porque todo o trabalho manual era realizado por escravos.

Com a divisão do trabalho ocorre uma superintelectualização das elites e um embrutecimento crescente das massas trabalhadoras. A elevação do nível cultural das classes trabalhadoras deverá realizar-se apenas com a conquista de sua emancipação política. A educação consolidará essas conquistas pela união do trabalho produtivo com o ensino intelectual, o desenvolvimento físico e o aprendizado politécnico.

Com o desenvolvimento tecnológico Marx previa igualmente um desenvolvimento industrial elevado. Ele mostrou que, a cada progresso das forças de produção, ocorreria igualmente um desenvolvimento crescente da divisão do trabalho, encontrando solução apenas na indústria automatizada, eliminando as especializações e os especialistas. A não especialização dos trabalhadores não seria apenas possível graças à indústria automatizada moderna, mas seria igualmente indispensável para ela. Ela passaria a exigir um trabalhador não-especializado, mas com uma formação geral suficientemente ampla para mobilizar-se dentro da indústria, passando de um ramo para outro, e não como acontece nas indústrias não-automatizadas

onde o homem aliena-se de maneira impressionante executando milhares de vezes o mesmo movimento durante muitos anos, contribuindo para sua completa desumanização e embrutecimento físico, moral e mental.

Embora Marx afirme que será o desenvolvimento da grande indústria que exigirá a mudança no trabalho, afirma que somente na produção socialista será superada a divisão do trabalho e o trabalhador terá chances de desenvolver-se omnilateralmente. A produção capitalista, dado seu caráter implícito de exploração da mais-valia do trabalhador, não pode realizar esse ideal do homem universal totalmente desenvolvido. Ao contrário, a produção socialista permitirá atingir esse objetivo porque ela não está fundada na exploração, mas na vontade de humanizar o homem. O que importa, para Marx, é tornar o homem disponível para enfrentar todas as mudanças que as novas exigências do desenvolvimento do trabalho impõem. Para isso é necessário substituir o homem unilateral, especializado e alienado, por homem omnilateral, não-especializado e, sobretudo, livre da exploração e da alienação da sua força de trabalho.

Hoje, no final do século XX, muitas das previsões de Marx podem não ter sido comprovadas. As crises atingiram não só o capitalismo mas também o socialismo. Não importa se Marx estava certo ou errado nessas previsões. O que importa é que ele buscava razões para um existir mais digno, para uma vida humana sobre o planeta com esperança para todos. A ética socialista que orientava sua visão de mundo continua válida.

É nesse sentido que deve ser entendido o surgimento do chamado *homem novo*, o homem histórico, que aparece tão freqüentemente nos textos dos filósofos e políticos marxistas contemporâneos, como Mao Tsé-Tung, Fidel Castro (1967) e Ernesto Guevara (1967) e que está tão fora de moda hoje. Com muita freqüência esse tema aparece nos discursos de Salvador Allende, Amílcar Cabral, Samora

Machel e outros. O chamado socialismo científico europeu esqueceu essa vertente humanista de Marx que foi retomada pelos socialistas afro-asiáticos e latino-americanos. Não se trata de buscar uma natureza humana perdida, nem de nos aproximar de uma essência preexistente do homem. Ao contrário, trata-se de antever o homem que existirá com a transformação simultânea das condições de sua existência.

O educador como intelectual orgânico

Antônio Gramsci, chamado o teórico das superestruturas, deu um passo decisivo na compreensão da concepção dialética da educação e da cultura.

Marx, no prefácio da *Contribuição à crítica da economia política*, parecia colocar todo o peso da transformação social na infra-estrutura, concebendo a superestrutura como determinada pela infra-estrutura. Na verdade, o pensamento de Marx não é mecanicista, e, portanto, ele concebe essas relações de maneira dialética, em ação recíproca. Mas, não resta dúvida de que Marx não dá o mesmo peso que dá Gramsci à contribuição da superestrutura no processo de transformação da sociedade.

Marx mostrou como o pensamento de uma época traduz as condições reais da produção material da existência. Porém, de modo algum pode-se deduzir daí que ele reduzisse a produção intelectual a uma mera emanação, um reflexo da produção material. Marx jamais considerou a realidade social como dividida em duas áreas estanques. Todo o seu pensamento gira em torno das inter-relações entre o espiritual e o material, entre a teoria e a prática.

Em suma, o que Marx quer mostrar no prefácio da *Contribuição à crítica da economia política* é que é impossível perceber a produção intelectual de uma sociedade sem expressa referência histórica ao seu modo de produção, ao modo como os homens produzem e reproduzem sua

existência. E, da mesma forma, não é possível entender a ação recíproca entre as duas, se as considerarmos apenas unilateralmente. Não existe um determinismo econômico no pensamento de Marx, como afirmam alguns dos seus críticos. Pelo contrário, ele entende o *processo de hominização* como um esforço solidário dos homens entre si, como resultado da ação coletiva dos homens. Só o homem pode provocar mudanças, produzindo as condições materiais e intelectuais de sua existência. O que Marx quer mostrar, finalmente, é que a burguesia tem uma ciência, uma cultura e uma educação que são dominantes, porque ela é a classe economicamente dominante.

Entretanto, não se deve concluir daí que Marx não considere válidas as conquistas obtidas pelas classes trabalhadoras no interior da sociedade de classes sob a dominação burguesa, inclusive as conquistas no interior do sistema educacional, como a democratização do ensino, o ensino gratuito, etc. Mas foi Gramsci quem melhor definiu a estratégia pedagógica socialista no interior da sociedade burguesa, partindo da análise do Estado burguês.

Assim como Marx institui o trabalho como o princípio do processo educativo, Gramsci institui a hegemonia como essência da relação pedagógica.

As duas visões do processo convergem e se completam, porque ambas partem do mesmo pressuposto de que a tomada de consciência não é espontânea, isto é, a formação da consciência do indivíduo não é inata, exige esforço e atuação de elementos externos e internos ao indivíduo: a educação é um processo contraditório de elementos subjetivos, de forças internas e externas. Ambos partem da crítica ao espontaneísmo. Se a educação fosse um processo espontâneo, natural e não cultural, não haveria necessidade de se organizar esse processo, de sistematizá-lo.

As raízes do pensamento gramsciano estão em Marx e, ao mesmo tempo, em Lênin. Para entender a estrutura

econômica e as relações de produção na Rússia, Lênin parte do conceito de formação social de Marx, demonstrando a necessidade particular para a Rússia de se apoiar no proletariado urbano, visto ser este a única força social politicamente ativa e dotada de organização política própria. É nesse contexto que Lênin usa a expressão de Marx, "ditadura do proletariado", referindo-se à direção de um determinado tipo de alianças. Em sentido amplo, Lênin usa o termo hegemonia como sinônimo daquele (GRUPPI, 1978:15), entendendo por hegemonia a superação do espontaneísmo do movimento revolucionário.

As múltiplas reações, rebeliões e oposições não são necessariamente revolucionárias. Podem ser até conservadoras ou corporativistas. Cabe ao proletário unificar esse processo, conquistando-lhe a direção, isto é, levando às massas a consciência do conteúdo real, de suas próprias reivindicações, politizando essas reivindicações. Os trabalhadores não inventam a luta, não inventam o movimento social, apenas o politizam. Trata-se de aglutinar o descontentamento, as posições negativas, com o objetivo de transformá-las em política positiva.

Esse pensamento de Lênin aparece claramente quando, ao fazer um comentário sobre o jornal *Iskra*, afirma que um jornal revolucionário não deve "esquecer por um só momento seu caráter de classe e a autonomia política do proletariado (...), faça suas todas as exigências e todas as reivindicações democráticas da sociedade (...) e não se limite jamais a um horizonte estreitamente proletário" (LÊNIN, *in* GRUPPI, 1978:39).

A ação revolucionária se estende a toda a sociedade enquanto unidade orgânica, chegando a todos os seus níveis e segmentos: o proletariado não conquista a sua consciência de classe apenas operando sobre si mesmo, mas fazendo política. Esse, porém, não é um processo espontâneo. O proletariado e o trabalhador em geral não chegam espontaneamente à cons-

ciência de classe, à consciência política, à teoria revolucionária. Por isso há necessidade de uma educação e sobretudo de uma educação política. Para Lênin, a consciência de classe significa domínio da teoria revolucionária e esta nasce da assimilação crítica das posições mais avançadas da cultura burguesa e da sua conseqüente superação. Por isso o trabalhador precisa da escola e hoje, precisamente, da escola burguesa que lhe é negada. Daí o *papel estratégico* da escola, dos educadores e intelectuais nas sociedades em transição, papel determinante na construção da consciência da classe do trabalhador.

Poder-se-ia acusar Lênin de elitismo, isto é, de acreditar que a consciência de classe do operariado venha de fora. Gramsci superou essa crítica ao pensar o novo intelectual como intelectual orgânico da classe trabalhadora, o intelectual-trabalhador. Para ele o partido não é exterior à classe trabalhadora e o intelectual não é o que pensa e o trabalhador o que faz. Só com a direção do operariado pode ser superada a contradição entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, entre os que pensam e os que fazem: "o intelectual organicamente ligado ao proletariado, novo cimento entre infra e superestrutura, nasce, repetimos, de uma transformação do velho modo de pensar e conhecer, e seu ser intelectual – enquanto especialista – se desdobra em um ser político, transformando sua ação em um engajamento vivido totalmente na ação histórica, que ele realiza enquanto intelectual e militante" (MACHIOCCI, 1976:198).

Gramsci não somente "segue o caminho aberto por Marx e Lênin, mas ele foi inclusive o (...) pensador marxista que, nos quadros da sociedade altamente desenvolvida que conhecemos, afirmou, enquanto hipótese, a necessidade de reconciliar a atividade manual e intelectual no seio de um mesmo indivíduo. O intelectual orgânico do proletariado, cujo advento passa pela autodestruição do velho intelectual"

(MACHIOCCI, 1976:226). Ele não procura mostrar a superioridade dos intelectuais em relação aos simplórios. Seu esforço está na elaboração de uma nova concepção do intelectual: "todos os homens são intelectuais (...), mas na sociedade nem todos têm uma função intelectual" (GRAMSCI, 1968:7–8). São intelectuais porque, independentemente de sua atividade profissional, continua ele, "cada homem exerce uma certa atividade intelectual, adota uma visão do mundo, uma linha de conduta deliberada e contribui portanto para defender e fazer prevalecer uma certa visão do mundo para produzir novas maneiras de pensar" (GRAMSCI, 1968:7–8).

Gramsci entende que a revolução a ser feita é uma revolução intelectual e moral. Nesse ponto distancia-se de Lênin, distinguindo o conceito de *hegemonia* do conceito de *ditadura do proletariado*. A ditadura do proletariado tem lugar na sociedade política mediante a conquista do Estado. É a capacidade de direção, de conquista de alianças, a capacidade de formar uma base social para o Estado proletário. Já a hegemonia, como a entende Gramsci, tem lugar na sociedade civil. Enquanto a ditadura do proletariado representa a supremacia, o domínio político, a hegemonia representa o consentimento social.

A burguesia impõe a operários e camponeses sua concepção de mundo e conserva unido esse bloco social, embora marcado por profundas contradições. Utiliza-se, para isso, da escola, da igreja, do serviço militar, da imprensa. Ela elaborou sua própria hegemonia política e cultural e seus quadros intelectuais, que são os seus intelectuais orgânicos, seus técnicos e cientistas. "Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político: o

empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito, etc. Deve-se anotar o fato de que o empresário representa uma elaboração social superior, já caracterizada por uma certa capacidade dirigente e técnica, isto é, intelectual: ele deve possuir uma certa capacidade técnica: não somente na esfera restrita de sua atividade e de sua iniciativa, mas ainda em outras esferas, pelo menos nas mais próximas da produção econômica deve ser organizador da massa de homens; deve ser um organizador da confiança dos que investem em sua fábrica, dos compradores de sua mercadoria, etc." (GRAMSCI, 1968:3–4).

Para Gramsci, a relação entre a superestrutura e a infra-estrutura não é uma relação mecânica, mas dialética: as duas formam um bloco, cujo conteúdo é *econômico-social* e cuja forma é *ético-política*. A forma ético-política da sociedade é constituída pela sociedade civil e pela sociedade política. É o que Gramsci chama de "estado ético-político", sociedade política mais sociedade civil, isto é, "hegemonia revestida de coerção" (GRAMSCI, 1978a:149).

A hegemonia é ao mesmo tempo ideologia da classe dirigente, concepção do mundo difundida em todas as camadas sociais e direção ideológica da sociedade (PORTELLI, 1977: 22). A hegemonia da classe dominante supõe que esta classe produz seus intelectuais, cuja função é garantir o consenso da sociedade.

A sociedade política e a sociedade civil são separadas apenas metodologicamente. Ambas, na realidade prática, constituem uma unidade dialética em que consenso e coerção se alternam. Tanto a sociedade política como a sociedade civil colaboram uma com a outra no seio do Estado e são, pois, instrumentos da classe dominante para o exercício de sua hegemonia. Gramsci toma o parlamento como exemplo da colaboração entre sociedade política e sociedade civil. O parlamento é, de um lado, órgão da

sociedade política, na medida em que elabora leis, e, de outro, é também órgão da sociedade civil porque é a representação oficial da opinião pública.

Gramsci insere-se na esteira da teoria marxista clássica, uma vez que considera o Estado como algo transitório a caminho da "sociedade regulada" (sociedade socialista). Por outro lado, ele a inova, uma vez que deixa bem claro que o fim do Estado, como o pretendia Marx, só é possível quando as classes trabalhadoras assumirem o controle ideológico de toda a sociedade, ou seja, apoderarem-se da sociedade civil, o conjunto dos organismos que ele chama de privados.

A ligação entre a superestrutura e a infra-estrutura de classes é feita pelos intelectuais que procuram o acordo das massas através da coerção ideológica. Quando essa não é suficiente, então entra em cena o Estado, que assegura legalmente ou repressivamente o consentimento das massas.

É por intermédio da sociedade civil que a classe dominante exercerá sua hegemonia sobre as classes que ele chama impropriamente de "subalternas" a fim de obter o seu consentimento, sua adesão e apoio. Para tornar-se *dirigente* e não apenas *dominante*, a classe economicamente dominante deve convencer o conjunto da sociedade de que ela é a mais apta e a mais preparada para exercer o poder, que ela representa os interesses de toda a sociedade. Essa hegemonia será exercida pela cultura e pela ideologia. Para manter-se no poder não poderá recorrer apenas à força, mas à moral.

A escola unitária

Para superar a contradição de uma escola para cada classe, uma escola humanista para as classes dominantes e uma escola profissional para as classes populares, Gramsci sustenta a tese da *escola unitária*. A idéia de uma escola

unitária já era defendida antes de Gramsci pela educadora alemã Clara Zetkin (1857–1933), fundadora do movimento pedagógico marxista na Alemanha. Sob o impulso dos escritos de Marx e Engels, ela defendia uma escola unitária de fundo socialista. Para Gramsci essa escola seria eminentemente formativa, possibilitando o desenvolvimento das capacidades do indivíduo tanto para o trabalho manual como para o trabalho intelectual.

Depois de chegar a um certo grau de desenvolvimento cultural, da formação de uma cultura geral, cada indivíduo seria encaminhado e inserido no processo produtivo aprendendo uma profissão. Para evitar a formação de castas ou grupos privilegiados, também essa educação deveria ser unitária, princípio que fundamenta a relação entre escola e meio social.

A escola unitária deve desenvolver a autonomia intelectual do aluno, a consciência de seus direitos, deve ser ativa e criadora, o contrário da escola uniforme e burocrática: "a escola unitária ou de formação humanista – entendido este termo, humanismo, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional – ou de cultura geral, deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa (...). A escola unitária requer que o estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família, no que toca à manutenção dos escolares, isto é, que seja completamente transformado o orçamento da educação nacional, ampliando-o de um modo imprevisto e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações torna-se, ao invés de privada, pública, pois somente assim pode ela envolver todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas" (GRAMSCI, 1968:121).

O caminho apontado por Gramsci é ainda muito atual não somente no que toca ao conteúdo da educação, mas ainda no que toca à luta pela democratização, única via capaz de chegar à superação daquilo que ele chama de grupos ou castas de privilegiados. Segundo ele, a escola unitária deveria ter vida coletiva, autônoma, diurna e noturna, libertada das atuais formas de disciplina; o estudo deveria ser feito coletivamente, sob a supervisão de professores e de estudantes mais adiantados. Não se deveria esperar os estudos superiores, a universidade, para aprender a estudar sozinho, para adquirir hábitos de leitura e de disciplina intelectual. Essa fase mais criadora é uma continuação natural da fase de coletivização que seria a fase do ensino fundamental, em que prevaleceria, segundo ele, um ensino mais dogmático.

Na sua crítica à organização escolar burguesa, Gramsci aponta a desarticulação existente entre os diversos graus, sobretudo no salto entre o liceu e a universidade: "do ensino quase puramente dogmático, no qual a memória desempenha um grande papel, passa-se à fase criadora ou de trabalho autônomo e independente; da escola com disciplina de estudo imposta e controlada autoritariamente passa-se a uma fase de estudo ou de trabalho profissional na qual a auto-disciplina intelectual e a autonomia moral são teoricamente ilimitadas" (GRASMCI, 1968:123).

A escola crítica e criativa "não significa escola de inventores e descobridores; ela indica uma fase e um método de investigação e de conhecimento, e não um programa predeterminado que obrigue à inovação e à originalidade a todo custo. Indica que a aprendizagem ocorre notadamente graças a um esforço espontâneo e autônomo do discente, e na qual o professor exerce apenas uma função de guia amigável, como ocorre ou deveria ocorrer na universidade" (GRAMSCI, 1968:124).

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial,

não apenas na escola mas em toda a vida social. O princípio unitário deverá refletir-se em todos os organismos de cultura emprestando-lhes um novo conteúdo.

Gramsci atribui grande importância ao que chama de academias e *núcleos de cultura popular* organizados a partir das pequenas comunidades. Essas academias – que se estendiam desde os círculos locais, urbanos e rurais até as seções regionais e centrais – deveriam estar articulados com as escolas e as universidades; eles teriam uma organização mais flexível que as escolas; deveriam servir para o desenvolvimento das capacidades individuais. Cada círculo local deveria possuir uma seção de ciências morais e políticas, e organizar paulatinamente outras seções especiais para discutir os aspectos técnicos dos problemas industriais, agrários, de organização e de nacionalização do trabalho industrial, agrícola, burocrático. Gramsci atribuiu a esses círculos a função de minar as estruturas capitalistas da sociedade e fortalecer a organização dos movimentos populares.

O interesse de Gramsci pela educação aparece inicialmente em seus discursos de juventude. Mas apenas nos seus anos de prisão, escrevendo cartas a seus familiares, é que trata mais especificamente de temas pedagógicos.

Inicialmente, nas *Cartas do cárcere* (1978), reflete sobre a educação dos filhos e sobrinhos e isso o leva a estudar a temática da escola e a formação da criança. Saindo deste âmbito mais familiar, extrapola suas considerações para o âmbito político. Trata-se não apenas de pensar na formação da criança, mas na formação de um novo tipo de homem que seja capaz de participar ativamente na transformação da sociedade e da natureza.

A finalidade da escola e do processo formativo é o desenvolvimento harmônico de todas as atitudes do aluno, sem pretender captar dotes naturais. O que determina as opções do indivíduo não é uma natureza humana genérica, mas a formação histórico-social.

Um tema domina as preocupações de Gramsci quando trata do processo educativo: coerção *versus* espontaneidade, que, em termos de hoje, seria o debate entre autoridade e liberdade. Numa carta enviada à cunhada Tatiana, de 22 de abril de 1929, ao falar das plantas que cultivava no minúsculo jardim no pátio da prisão, essa preocupação está presente: "todos os dias me vem a tentação de podá-las um pouco para ajudar a crescer, mas permaneço na dúvida entre duas concepções do mundo e da educação: se agir de acordo com Rousseau e deixar obrar a natureza, que nunca se equivoca e é fundamentalmente boa, ou ser voluntarista e forçar a natureza introduzindo na evolução a mão esperta do homem e o princípio da autoridade. Até agora a incerteza não acabou e em minha cabeça disputam as duas ideologias" (GRASMCI, 1978:128).

O que o preocupa é a superação da contradição entre a ideologia liberal e a ideologia voluntarista. Essa dúvida se esvai com a prática, isto é, com a educação de seu filho, Delio, que tinha então cinco anos. Condena, então, o *espontaneísmo*, que só aparentemente respeita a natureza da criança e na verdade é, para ela, um abandono completo nas mãos do autoritarismo do ambiente, e para o educador, a renúncia a educar.

Gramsci escreve à sua mulher que se deve deixar a criança agir na primeira infância. Porém, essas primeiras atitudes não podem ser idolatradas. Ao contrário, deve-se adequar a criança às suas novas possibilidades lógicas e sociais. Adverte sobre o risco do puerocentrismo, que acaba convertendo a criança em um tirano: "as crianças gostam e são felizes quando são consideradas como iguais" (MANACORDA, 1977:80).

Em outras passagens de *Os intelectuais e a organização da cultura* é ainda mais incisivo no combate ao espontaneísmo, colocando-se claramente a favor de certa coerção: "um estudioso de quarenta anos, pergunta ele, seria capaz de passar dezesseis horas seguidas numa mesa de trabalho

se, desde menino, não tivesse assumido, por meio de coação mecânica, os hábitos psicofísicos apropriados?" (GRAMSCI, 1968:133).

Gramsci distingue duas fases distintas na vida da criança: antes e depois da puberdade. Na primeira, não se formou ainda a personalidade. É tempo de aquisição de hábitos de trabalho, de disciplina intelectual. Depois da puberdade qualquer coerção tornar-se-á estranha e insuportável: "parece uma coisa banal, mas o hábito de estar sentado de 5 a 8 horas diárias é uma coisa muito importante, que é possível fazer adquirir por bem até os 14 anos, não mais", escrevia ele numa carta a seu irmão Carlo em 25 de agosto de 1930 (GRAMSCI, 1978:165).

A coerção não pode ser confundida com o autoritarismo. Só a autocoerção é educativa; somente aquela que é desejada e livremente aceita, embora muitas vezes, com a criança, ela seja necessária além do desejado. "Toda pedagogia que deseja realizar um princípio de liberdade para formar um indivíduo em si, isolado dos outros, é uma abstração e uma ilusão. A liberdade não é um princípio metafísico, mas um modo de comportamento do indivíduo através de responsabilidades, de tal forma que o conceito de liberdade não pode ser separado do de responsabilidade. O indivíduo livre não é aquele que age espontaneamente – isto é, arbitrariamente – mas aquele que age de maneira responsável, isto é, de acordo com uma direção consciente" (LOMBARDI, 1971:65).

A educação é um processo contraditório, uma totalidade de ação e reflexão: eliminando a autoridade, caímos no espontaneísmo; eliminando a liberdade, caímos no autoritarismo. O ato educativo realiza-se nessa tensão dialética entre liberdade e necessidade. Gramsci (1968:136), ao criticar a escola tradicional oligárquica, diz que "ela não era oligárquica no seu modo de ensinar". Não critica os métodos – que eram eficientes – mas critica os fins, isto é, a formação de grupos dirigentes oligárquicos e acrescenta:

"não é a aquisição de capacidades diretivas, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola. A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes grupos uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental" (GRAMSCI, 1968:136).

Para ultrapassar o tipo de educação que forma o homem burguês, é preciso atacar os fins e não os meios, formar um homem "capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige" (GRAMSCI, 1968:136). Não se trata apenas de qualificar o trabalhador manual ou formar para a participação. Trata-se de tornar governante a cada membro da sociedade.

7
CRÍTICA DA PEDAGOGIA CRÍTICA

Na primeira metade do presente século, notadamente nas décadas de 20 e 30, nas quais se formou e se desenvolveu o pensamento de Gramsci, ao lado do grande desenvolvimento técnico-científico e industrial, cresceu a crença nas possibilidades da educação. A luta pela educação pública e gratuita ganhou o consenso. A introdução de novos métodos, de novas técnicas e de uma escola ativa voltada para a vida renovaram as esperanças de que a paz social e o desenvolvimento integral poderiam ser alcançados pela educação.

Entretanto, as guerras mundiais e as convulsões sociais mostraram o quanto era frágil a contribuição da escola e que a educação não oferecia nenhuma garantia de dias melhores.

Com o desenvolvimento dos métodos ativos, o incentivo, a autoformação, o advento dos meios de comunicação, como o rádio, o cinema e a televisão, com as dificuldades surgidas de formação de hábitos de leitura para a grande maioria e com a crescente desvalorização do professor, as pedagogias contemporâneas centraram seus debates na questão da autoridade.

O movimento da escola nova, reagindo ao autoritarismo que caracterizava a função do professor na escola tradicional, procurou metodologias capazes de se apoiar na capacidade da criança. A pedagogia dialógica, de fundo humanista, procurou restabelecer o encontro como

fundamento da educação. A pedagogia da existência defendia uma educação individualizada. Enfim, as novas pedagogias defendiam a autonomia do aluno, a convivialidade das relações professor-aluno, a não-direti-vidade e a autogestão. Os anos 60 e 70 foram os anos da revolta contra a autoridade, a começar pela autoridade do mestre.

Essas pedagogias encontraram inspiração na luta contra o autoritarismo e o colonialismo na qual estavam envolvidos os movimentos de libertação, principalmente na África. A revolta política contra o autoritarismo teve profundas influências nas pedagogias chamadas críticas que mais recentemente se abrigaram no movimento antiautoritário da não-diretividade.

A educação a serviço da autogestão social

As pedagogias não-diretivas são tão numerosas quanto os não-diretivistas. Seria, por isso, difícil e arbitrário enquadrá-las numa só teoria. Georges Snyders, professor de ciências da educação na Universidade de Paris, no seu estudo *Où vont les pédagogies non-directives?* (1974) as classifica, ironicamente, em três categorias:

a) a pedagogia do "grande irmão", em que o professor é liberal, condescendente e fraternal;

b) a pedagogia em que "o presente se torna ausente". É a pedagogia baseada na psicoterapia;

c) a pedagogia em que o professor "ausente sonha estar sempre presente". É o psicopedagogo que abandona o poder, o professor ausente.

Essa classificação nos ajuda a compreender os temas e as preocupações fundamentais dessa corrente pedagógica. Para as pedagogias não-diretivas, o papel do professor não é o de guiar, de dirigir, mas de criar uma atmosfera de aceitação na qual o aluno possa realizar os seus desejos; o

professor reformula aquilo que se passa no grupo mediante uma tomada de consciência dos participantes. Ele se coloca como um especialista a serviço do grupo.

Entretanto, na escola onde o professor se recusa a assumir iniciativas não é possível constituir grupos. Uma ajuda constante, vigilante será necessária para a constituição dos grupos. Dessa forma a não-diretividade debruça-se sobre os principais problemas da atividade em grupo: a participação de cada aluno na sua formação e os bloqueios à comunicação pedagógica. O objetivo central dessas pedagogias é a *autogestão*.

Quem estuda a história da educação verificará que educadores e pedagogos sempre conceberam a educação como um processo, visando ao desenvolvimento do ser humano, respeitando a personalidade de cada um. Enfim, poder-se-ia dizer que, na quase totalidade, os educadores sempre tiveram em mente desenvolver a autonomia do ser humano.

Nunca, porém, a questão da autonomia do educando foi tão debatida como na pedagogia atual. O exemplo mais notório é o da chamada *pedagogia institucional*, cujo principal representante é Michel Lobrot. Pedagogo francês, Michel Lobrot ministrou cursos em Vincennes e na Universidade de Genebra. Formava grupos de trabalho autogestionados. O objetivo era recriar a escola como uma instituição não-alienante. Snyders o definiu como o modelo de um agente subversivo anarquista.

Inicialmente, em sua principal obra, *La pédagogie institutionnelle* (1972), Lobrot faz uma longa análise das origens da escola, do sistema hierárquico e burocrático atual, das pedagogias novas, das quais faz uma análise crítica. Na segunda parte, ele propõe a autogestão política, terapêutica, social e – como anuncia o título do livro – uma pedagogia institucional, que se propõe a modificar as instituições pedagógicas existentes, utilizando a autogestão. Essa atitude permite modificar as mentalidades, tornando-as abertas e

autônomas, e, a seguir, modificar as instituições da sociedade. Ele acredita que apenas a escola pode tornar as pessoas menos dependentes.

Essa corrente pedagógica começa com um grupo que se separou da pedagogia de Célestin Freinet (1896–1966), por volta de 1963, o qual desenvolveu importante luta contra a pedagogia burocrática dominante na França, introduzindo técnicas pedagógicas novas como o texto livre e a imprensa escolar. A pedagogia institucional inspira-se também na psicologia social de Carl Rogers (1902–1987), das análises das instituições escolares e do marxismo autogestionário na linha de Georges Lapassade.

Pode-se dizer que na base de sua teoria estão as relações interpessoais na escola. Para Rogers, o indivíduo dispõe de seus próprios recursos desde que esteja num ambiente que favoreça o crescimento da liberdade. Para ele, a relação entre professor e aluno tem fracassado na pedagogia tradicional porque a energia vital existente em cada indivíduo é sistematicamente mascarada e reprimida pela escola. Ele sustenta que em cada homem existe tudo o que é necessário para resolver todos os seus problemas.

Para restabelecer e liberar essa energia são necessárias certas condições: a procura de cada um em assumir-se, aceitando-se como é, e assumir o outro numa atitude de não ameaça. A pedagogia institucional propõe a congruência, a empatia, a reflexão, o respeito ao outro; isso porque todos são ontologicamente iguais, como dizia Henri Hartung, filósofo da educação e pioneiro – e depois crítico – do movimento da educação permanente. Em sua obra *Les enfants de la promesse* (1972), Hartung analisa principalmente a relação entre governantes e governados. Ele sonha com uma sociedade sem dirigentes, em que todos os homens teriam os mesmos privilégios e poderiam se autogovernar. Para ele, só um ser autônomo é capaz de exercer a democracia e somente uma busca interior pode levar o homem a sua autonomia.

Na pedagogia institucional, o professor deve renunciar à hierarquia, favorecendo a cooperação e a liberdade de expressão. É uma pedagogia sem pedagogo. Como diz Reboul (1974:47), escrevendo sobre Rogers: "desde que é obrigado a aprender, o estudante duvida de sua experiência, deixa de ser congruente e, portanto criador; e, numa época mais do que nunca necessitada de criatividade, o ensino tradicional não forma senão conformistas ou revoltados".

Em outro livro, *Pour ou contre l'autorité* (1974), Lobrot analisa o fenômeno da autoridade. A tese central desta obra é que a autoridade é de natureza psicológica. A autoridade, diz ele, é antes de mais nada uma reação e uma atitude humana diante da natureza e dos outros. Isso não impede, de maneira alguma, que ela seja estrutural e institucional, isto é, que ela dê origem a estruturas e instituições. Pelo contrário, ela é estrutural e institucional porque ela é psicológica.

Lobrot sustenta que, nas ciências da educação, apenas o discurso psicológico sobre a autoridade é inovador e revolucionário. O discurso político, sociológico, jurídico, administrativo é conservador porque adota a linguagem do poder. O autor recusa essa forma de enfocar o problema da autoridade para não cair, como ele diz, na armadilha que consiste em falar da autoridade colocando-se dentro de sua própria perspectiva. Seria como fazer a crítica da metafísica dentro de uma perspectiva metafísica. Refere-se por exemplo ao marxismo, que pretende suprimir a exploração colocando os meios de produção – meios de exploração – nas mãos dos trabalhadores. Segundo ele, assim fazendo, o marxismo instaura uma nova forma de autoridade, o burocratismo. Embora a preocupação do marxismo seja instaurar a justiça social, segundo ele, na realidade incide apenas sobre a aplicação da mais-valia engendrada na produção.

A autoridade é um sistema que permite alterar a vontade do outro e do campo psicológico do indivíduo sobre o qual se quer agir. O tecnocrata que detém o saber detém também o poder, a autoridade. Nele não se faz distinção entre o domínio do conhecimento e as decisões relativas a esses conhecimentos. De fato, numa decisão, não é apenas um dado científico que está em questão, mas também um sistema de valores.

De onde vem essa influência crescente da autoridade e do autoritarismo na nossa sociedade que parece se perpetuar sem fim? Segundo Lobrot a autoridade mais direta que os indivíduos sofrem é a autoridade educativa de pais e mestres, que tem um objetivo mais preciso do que outros tipos de autoridade. A autoridade educativa visa a impedir o acesso a formas superiores de instintos e pulsões, considerados como perigosos para o indivíduo. A educação causa assim um certo efeito psicológico, estando na origem da recusa e do medo que impedem qualquer experiência positiva, profundamente desejada.

Lobrot conclui que a autoridade se transmite essencialmente pela educação. Portanto, é aí que será preciso agir para formar homens livres.

Como?

Para Lobrot, o fato de compreender a existência das limitações à liberdade individual, existentes na sociedade, já dá ao indivíduo um poder sobre as estruturas repressivas. A partir daí é que se pode trabalhar para sua própria libertação e a libertação do outro.

A finalidade da pedagogia institucional não é escolar, mas social e política: a finalidade é desencadear, a partir do grupo professor-aluno e no perímetro da sala de aula, um processo de transformação da instituição escolar e daí um processo de transformação da própria sociedade. "A autogestão pedagógica é apenas uma preparação para a autogestão social. Esta constitui o objetivo final" (LOBROT, 1972:259).

Como iniciar esse processo na sala de aula?

Primeiramente, o professor deixa de existir enquanto autoridade para prestar apenas uma ajuda técnica. Na expressão de Lobrot (1972:215), o professor declara o poder vacante: "o poder renuncia à sua atitude de poder". O aluno ou o grupo a ele recorre quando sentir necessidade. Ele poderá informar, responder perguntas e mesmo fazer exposições, desde que a necessidade tenha partido dos alunos. Não poderá interferir no grupo, nem direcioná-lo.

Essa abstenção do professor visa a fazer com que os grupos e os indivíduos nele envolvidos adquiram autonomia e senso de responsabilidade, buscando, por eles mesmos, as soluções para os seus problemas, criando suas próprias regras e estruturas, sem vigilância, sem proteção. É o grupo que, por iniciativa própria, determina tarefas, elabora programas, aprecia cursos, controla sua duração, freqüência, avaliação, etc.

No início podem surgir conflitos, angústia diante da impotência do grupo em estabelecer um plano comum, um método adequado de trabalho, acesso às informações. Esses conflitos são naturais na medida em que o grupo perde a habitual segurança fornecida pela presença do professor. Nesse momento o papel do professor será de fazer surgir a consciência da situação e elucidar a experiência vivida no grupo. Se assumir uma postura diretiva, poderá ele, neste momento, voltar a assumir o papel de condutor, de protetor do grupo, com a agravante de que agora sua autoridade será reconhecida, pois o grupo está consciente de que é ele próprio que está solicitando a intervenção do professor e de que o professor nada está impondo. O grupo acabaria dando assim hospedagem à autoridade do professor: de exterior, a autoridade passaria a ser interiorizada.

Superada essa fase, para beneficiar a própria aprendizagem, professor deverá ausentar-se novamente, não dando conselhos, ordens ou avaliando o grupo. Como afirma Gilles

Ferry, professor de psicopedagogia na Universidade de Paris, "o êxito na transmissão de um saber pressupõe um ato de apropriação do saber por parte do aluno... transmitir não se limita a emitir. É também para o professor, abster-se de emitir para receber, por sua vez, uma mensagem concernente à boa ou má recepção daquilo que acaba de emitir, a fim de ajustar sua mensagem ulterior" (FERRY, *in* SNYDERS, 1974:159).

Os grupos de estudantes são, de modo geral, muito heterogêneos. Como evitar então a ditadura da maioria? Como se chegar a decisões comuns? Como evitar a submissão da minoria pela maioria e, portanto, a substituição de uma autoridade por outra?

Os pedagogos não-diretivos não conseguem teoricamente solucionar o problema. Recomendam apenas, como o faz Carl Rogers, que todas as intervenções sejam escutadas e examinadas com a mesma atenção, que cada um possa fazer-se ouvir e que ninguém procure usurpar às funções dos outros ou impor-se autoritariamente. A saída, portanto, é ética. O sistema fica bloqueado se um líder autoritário e tirânico consegue impor sua autoridade.

Admite-se sempre que o grupo progredirá com extrema dificuldade correndo riscos e cometendo muitos erros. O consolo que resta é que esses erros e imperfeições serão para os alunos "fecundos e formativos", no dizer de Irving Rogers e Barrington Kaye, citados por Georges Snyders (1974:98). Os alunos saberão tirar partido desses erros; saberão ultrapassá-los.

O poder jovem e a generalização da informação

Para a pedagogia institucional o fim é chegar à autogestão social. A educação não teria uma finalidade em si mesma, como queria John Dewey. Estaria a serviço de um projeto de sociedade. Onde estaria o poder da educação

para realizar esse sonho de uma nova sociedade? Uns jogam todo o peso numa nova "classe" social – os jovens –, outros na generalização da informação. Para uns o poder estaria na juventude e para outros na difusão generalizada da informação, a globalização da informação.

Gérard Mendel é um dos estudiosos do fenômeno da autoridade. Em *Pour décoloniser l'enfant* (1971), Mendel propõe-se realizar uma sócio-psicanálise da autoridade. Esse livro é uma análise das fontes de condicionamento à autoridade. Em outro livro, *Le manifeste éducatif* (1973), escrito em parceria com Christian Vogt, o autor faz uma análise sócio-pedagógica da contestação estudantil e a aproxima do fenômeno do socialismo. Nele ele nos fala de uma *revolução pedagógica* da juventude. O que é novo neste autor é a resposta que ele dá à questão da educação dentro do marxismo.

Ele sustenta que, da mesma maneira que a revolução industrial deu origem à classe operária, a revolução tecnológica suscita a formação de forças novas de contestação do princípio de eficácia e de autoridade. Entre essas forças novas, estaria a *juventude*, quer enquanto classe de idade, quer enquanto classe social. Dependerá, em parte, dos adultos o fato de esta nova "classe" vir a agir politicamente num sentido construtivo ou num sentido destrutivo. Com efeito, a juventude não poderá organizar-se, definir-se em relação a objetivos precisos e tornar-se plenamente responsável a não ser intervindo numa verdadeira revolução pedagógica.

Para Mendel, o estado natural do homem é o estado *conflito* e de *culpa*; culpabilidade diante dos pais e diante da sociedade. Os revolucionários se sentem culpados inconscientemente, o que os pode levar a uma atitude de autodestruição ou à tentação de apelar para uma autoridade exterior. A análise política deve levar em conta os métodos de educação recebidos pelos adultos atuais. A revolução pedagógica, entendida por Mendel como a instauração da igualdade entre criança e adulto, é o meio de

desculpabilizar, em parte, a criança e de lhe permitir viver com os seus conflitos.

A tese central de Mendel é que a ideologia social dominante utiliza-se, para exercer seu poder abusivo, de um fenômeno-autoridade de base, que teria suas raízes na vida psicofamiliar. O condicionamento à autoridade tem início na desigualdade biológica, que é a desigualdade adulto-criança. A desigualdade entre a criança e o adulto tem repercussões psico-afetivas na criança, como: medo de abandono, identificação com o pai, submissão a um modelo adulto e culpabilidade. Esse medo e sentimento de dependência é explorado pela ideologia social dominante para exercer sobre os dominados uma autoridade abusiva. Esse fenômeno é ainda mais penetrante porque se trata de um fenômeno inconsciente. Isso permite à ideologia dominante mistificar a verdadeira relação de poder existente entre todos os membros da sociedade, entre os quais estão os alunos e os professores. Por isso, para Mendel, o que importa no processo educativo é tomar consciência do que é a autoridade, mostrar o que é mascarado pela ideologia autoritária e tornar possível o descondicionamento à autoridade.

Hoje, a contestação dos jovens deve-se ao fato de eles terem tomado consciência do poder institucional. A *contestação* é o motor da revolução pedagógica. Os alunos estão lutando para recuperar a sua parte de poder institucional. Para ele, a escola socialista, a médio prazo, será o lugar onde as diversas classes institucionais exercerão o poder em complementaridade. Essa escola teria dois *objetivos principais* (MENDEL–VOGT, 1973:276 s.):

1) ensinar as crianças a exercer o poder ao qual sua atividade institucional lhe dá direito;

2) adquirir certos conhecimentos, num projeto em elaboração contínua, desde que leve em conta os desejos e interesses das crianças, de sua realidade de vida; projeto este a ser negociado entre professores e alunos.

Mendel sustenta que a juventude tornou-se uma *classe ideológica*. Embora a juventude não seja uma classe explorada economicamente, três elementos concorrem para caracterizá-la socialmente como uma classe ideológica (MENDEL–VOGT, 1973:108 s.):

1) A repressão do adulto. Para ele, o que é reprimido no jovem não é apenas a sexualidade, mas igualmente o que ele chama de arcaísmo, isto é, o ludismo, a natureza, a criatividade, o desejo de viver em grupo, etc.

2) A consciência que a juventude toma da sua total ausência no poder institucional. Antigamente, professores e alunos viviam numa relação parental; a autoridade servia para dissimular o poder institucional dos professores. Hoje, os jovens tomam consciência de que a escola visa a tomar deles o que eles possuem de melhor, como o prazer de estar vivendo coletivamente, para nada lhes dar em troca.

3) Enfim, a ausência de mecanismo de identificação com o adulto. A sociedade mercantilista do adulto e sua ideologia aparecem claramente aos olhos da juventude como um universo estranho e objetivamente perigoso, destruidor, absurdo e desumano.

Como e por que as lutas da juventude podem e devem desembocar no socialismo antiautoritário ou autogestionário?

Segundo Mendel, uma forma autogestionária de socialismo não se tornará possível a não ser que a juventude canalize sua ideologia antiautoritária para as forças de esquerda. Para isso, Mendel aponta três condições: unidade da juventude, adesão ao socialismo autogestionário e apoio não-recuperativo às forças de esquerda. Em síntese, o que a juventude deverá impor aos adultos, a curto prazo, é (MENDEL–VOGT, 1973:274):

1) uma abertura da escola para um novo modo de aquisição de conhecimentos estreitamente ligado ao poder

institucional, portanto, participação na gestão do estabelecimento, em todos os órgãos;

2) uma abertura da política, seja quanto à maneira de se expressar própria da juventude, seja quanto ao aprofundamento dos problemas de uma escola política voltada para o socialismo;

3) uma abertura da sociedade pela tomada de poder cotidiano ao nível local em tudo o que diz respeito aos jovens. O jovem não pertence nem ao adulto, nem ao Estado.

A médio prazo, o objetivo da revolução pedagógica é a escola socialista, unindo a transformação de toda a sociedade. Diz ele: "da mesma maneira que a contestação desaparecerá na areia movediça se não se juntar ao projeto socialista, todo projeto pedagógico representará um retrocesso em relação à educação atual que visa apenas à formação de técnicos, se esse projeto não se incluir naquilo que a contestação exprime: a reivindicação da juventude de sua parte de poder na sociedade onde poderiam existir outros tipos de relações sociais e humanas" (MENDEL–VOGT, 1973:302).

Numa perspectiva diferente, mas lutando pela afirmação das mesmas idéias autogestionárias, um terceiro autor se destaca: Henri Laborit. Trata-se de um biólogo de formação, mas sua reflexão se prolonga pela sociologia e pela política. Nos deteremos aqui apenas na sua obra *Société informationnelle: idées pour l'autogestion* (1973).

Segundo Laborit, o progresso recente no campo da biologia do comportamento e da teoria da informação fornecem elementos importantes para a elaboração de uma nova grade, mais completa, para a interpretação das relações sociais. As análises marxistas e freudianas devem ser repensadas à luz desses novos conhecimentos. Para ele a mudança desejada para a sociedade atual é mais na linha de uma inversão dos atuais valores, pois são estes que servem para manter o poder dominante; mudança nos níveis de organização, permitindo a autogestão.

Laborit entende que, para atingir uma organização nova da sociedade, seria necessário estruturá-la como o *organismo humano*, que é, para ele, autogestionado. Segundo ele, no organismo humano não existe nenhuma centralização da decisão. O sistema nervoso não é a classe dominante; ele não decide pelo conjunto do organismo. Ele exprime para esse conjunto a decisão comportamental necessária à busca do bem-estar e à fuga do desprazer.

Quais são as condições necessárias para uma sociedade autogestionada?

Segundo Laborit, será necessário abolir as hierarquias de valores e colocar no lugar uma hierarquia funcional, isto é, uma união funcional entre todos, criando uma interdependência por meio de níveis de organização de complexidade crescente. Será preciso abandonar o comportamento primitivo das estruturas de grupos de poder, pela estrutura de classes funcionais que dá a cada classe, segundo sua função, não um lugar hierárquico, mas uma parte competitiva de poder. Por meio dessa medida entende Laborit que desapareceriam o *paternalismo* e o *infantilismo* nas relações interclasses, dando lugar a uma consciência de classe funcional.

Outra medida que Laborit indica para a formação de uma sociedade autogestionada é a *generalização da informação*: "não resta outra coisa a não ser procurar os meios de generalização e diversificação das informações e suas fontes de um lado, e, de outro, procurar uma finalidade que seja interna ao sistema e ligada à sua estrutura e não à sua termodinâmica (produção)" (LABORIT, 1973:60).

Laborit crê que a chave do problema das sociedades modernas é a generalização da informação. E informação generalizada, entretanto, só é possível com a redução da produção, porque é preciso tempo para se informar. A informação permitirá a cada homem recolocar a questão filosófica da finalidade

da espécie humana, conhecer a finalidade do conjunto dos homens e participar da escolha dessa finalidade.

A tese de Laborit é uma transposição do método de análise das ciências naturais para as ciências sociais. Laborit crê que as contradições do mundo social podem ser evidenciadas a partir da análise do indivíduo. De um ponto de vista biológico, conclui ele, a dinâmica que rege uma sociedade é análoga à do indivíduo.

A estratégia de superação de uma sociedade termodinâmica – sociedade baseada na produção – para uma *sociedade informacional* é a informação generalizada. Como diz ele, no momento em que se generalizar o poder não existirá mais poder (LABORIT, 1973:37). No centro do seu pensamento está o problema do poder e da autoridade. A solução não é controlá-lo, mas dissolvê-lo.

O papel dirigente da escola e do professor

Esse é o núcleo central das teses sobre a não-diretividade e a autogestão pedagógica e das relações entre autoridade-liberdade tal como são apresentadas por esses três autores.

Perguntamo-nos, na seqüência, se a questão da autoridade não foi colocada de forma ingênua e se as conclusões desses três autores, apesar de fundamentadas cientificamente, são válidas para fundar uma nova pedagogia.

O que dizem outros educadores a respeito dessas teorias críticas?

Georges Snyders (1974) entende que a pedagogia não-diretiva é cética em relação à questão da verdade. Para ele os teóricos da pedagogia não-diretiva se recusam a colocar o problema da verdade. Ele justifica essa recusa porque nessa pedagogia não se coloca o problema dos conteúdos. Ela se detém nos métodos. Fazem dos métodos o conteúdo central da pedagogia.

O que conta na pedagogia não-diretiva é o sucesso nas relações interpessoais, a vida do grupo, o ardor do debate, o prazer do desabafo. Snyders não esconde que isso pode levar facilmente ao conservadorismo: se é suficiente comunicar, expressar-se e é isso que importa, todas as opiniões são verdadeiras.

Ao contrário, uma pedagogia inspirada no marxismo, diz ele, deve primar pelo conteúdo que se vai ensinar, porque é só por meio dele que se pode renovar a consciência dos alunos; deve ainda cuidar para que esse saber mantenha uma ligação estreita com a experiência do aluno. Segundo Snyders, o saber do aluno, normalmente, é fragmentado, caótico, estereotipado, características do senso comum. O professor precisa reordenar esse saber e o seu próprio, elucidando-o, tornando-o coerente. É a partir dessa tarefa diretiva que ele e o aluno, juntos, ganham consciência da qualidade de seu conhecimento e de como ele é produzido. Ele tem um papel diretivo. É apenas dessa forma que eles podem romper com o velho e construir o novo.

O educador socialista é, portanto, um organizador que rompe com a formação idealista, anti-histórica, com o formalismo e com a formação academicista. Esse rompimento só é possível com o trabalho, com a *práxis*, coletiva e histórica, com a tomada de posição, sempre renovada de ambos os participantes do processo: aluno e professor. Diz Snyders (1974:323) que, "apesar das aparências, os métodos não-diretivos se inscrevem no prolongamento da política escolar da burguesia (...). Uma pedagogia inspirada no marxismo é hoje possível e propõe uma linha de conduta aberta, declarada, coerente, não caindo no adestramento e no condicionamento. Ela pode ser apresentada à imensa maioria de estudantes sem ser percebida como coercitiva ou arbitrária".

A crítica de Gaston Mialaret no prefácio do polêmico livro de Lucien Morin, *Os charlatães da nova pedagogia*

(1976), é ainda mais contundente: "é preciso ter vivido em certos meios norte-americanos onde uma certa interpretação das teorias de Rogers, uma certa maneira de praticar a dinâmica de grupo, não passam de caricaturas, para apreciar a lúcida crítica que Lucien Morin faz destas formas degradadas e decadentes da educação contemporânea (...) Erigir, em princípio pedagógico, a ignorância necessária do educador é a maior monstruosidade pedagógica do nosso tempo. A pedagogia torna-se demagogia e o educador só tem um caminho: pedir a reforma antecipada, para deixar lugar aos charlatães" (MIALARET, *in* MORIN, 1976:5–6).

Snyders aponta o risco que correm os educadores de pensarem que antes da revolução social os filhos da classe explorada poderiam escapar à sua exploração graças a uma escola libertadora.

Entretanto, as contribuições que a pedagogia institucional deu para as ciências da educação e para a pedagogia do nosso tempo, chamando a atenção para o problema do autoritarismo, da falta de participação, do burocratismo, são extremamente relevantes e foram incorporadas definitivamente à história das idéias pedagógicas.

As pedagogias não-diretivas parecem caminhar sempre da teoria para a prática; não conseguem pôr-se à escuta da prática. Não se trata de deslocar o eixo da pedagogia exclusivamente para a prática, sob o pretexto de que esta seria mais rica do que a teoria. Trata-se de não dicotomizar um ato que envolve essencialmente teoria e prática, o ato educativo.

As pedagogias não-diretivas têm seus fundamentos numa antropologia metafísica e na religião. Supõem que pela prática pedagógica não-diretiva os homens, finalmente, poderiam ter acesso à autenticidade e chegariam à transparência; as relações consigo mesmo e com o outro tornar-se-iam, finalmente, verdadeiras. De um lado, o bem:

a transparência, o respeito ao outro, etc.; de outro, o mal: a instituição escolar, a autoridade. O salvador seria o pedagogo que libertaria o educando da violência, do pecado, e inauguraria um novo espaço de pureza: a sala de aula. Como nos dizia o saudoso companheiro Claude Pantillon, na Universidade de Genebra em 1976, o mestre se transformaria num herói mítico capaz de romper o círculo do bem e do mal, perdendo-se em cada um dos participantes do grupo.

Os fundamentos científicos das pedagogias não-diretivas encontram-se notadamente na psicologia, na sociologia e na psicanálise e têm o mérito de dar importância ao elemento afetivo num momento em que a educação centra-se na informação, na aprendizagem, tomando essas dimensões como o todo e não como uma das partes do desenvolvimento humano. Filhas do humanismo clássico, as pedagogias não-diretivas partem de uma ética da congruência, da empatia, do diálogo, da compreensão mútua, fundada na dignidade da pessoa humana. O que me parece um erro em tais pedagogias não é essa sua ética de base, mas o fato de elas se proporem a atingir esse objetivo por meio de técnicas, como se, mecanicamente, pudesse o homem equacionar seus problemas mais profundos, sem tocar nas estruturas básicas formadas ao longo da história do homem. Elas se propõem muito mais do que é capaz uma pedagogia. Nisso elas são ingênuas.

Essa ética que a pedagogia não-diretiva coloca como ponto de partida é muito mais um ponto de chegada, um horizonte em direção da qual pode-se caminhar, um ideal. Não é a realidade cotidiana da prática escolar. Esse ponto de chegada – o homem transparente, empático, congruente, participativo, etc. – não pode ser planificado, medido, quantificado. A quantificação do homem seria uma tentativa autoritária, justamente a armadilha na qual a pedagogia não-diretiva não quer cair, mas acaba, finalmente, caindo.

Nenhuma regra nova poderá fazer brotar a autenticidade e o encontro. Inversamente, eles podem brotar mesmo dentro de uma pedagogia completamente tradicional.

Eu acredito muito na escola, no seu papel social. Creio que o seu potencial transformador não foi ainda suficientemente explorado nas democracias modernas. Mas não podemos perder de vista os seus limites. Ela não é certamente a alavanca da transformação social. Pouco pode sozinha. Pretender mudar a sociedade somente por intermédio da escola me parece uma grande ilusão. Seria não levar em conta o passado e o presente, a história, o homem concreto. A escola não pode tudo, mas precisa urgentemente recuperar o seu papel dirigente, valorizando sobretudo o professor.

As pedagogias não-diretivas fogem do homem histórico concebendo a natureza humana como essencialmente boa (Rousseau). O mal, como ela supõe, não está na perversão das relações humanas. Essas são apenas uma conseqüência, um efeito e não uma causa.

Sem a referência a um contexto mais amplo, a pedagogia não-diretiva acaba por isolar a prática educativa, tornando-a, portanto, ineficaz. Manter a *tensão dialética* entre indivíduo e sociedade talvez seja o princípio básico de uma pedagogia que pretenda ser transformadora da condição humana.

Mais do que essas considerações teóricas, porém, o que poderá mostrar os limites da teoria das *pedagogias críticas*, tomando por base a pedagogia não-diretiva, é a prática pedagógica.

Nas páginas que seguem, relato uma experiência de autogestão como foi vivida por mim durante os anos que passei na Universidade de Genebra, entre 1947 e 1977, na Seção de Ciências da Educação. Como toda prática dificilmente poderá ser reproduzida em sua íntegra, será sempre a visão de uma prática e não a prática ela mesma. Tem, assim, um valor limitado. Porém, é uma ilustração prática e significativa da teoria crítica da educação.

A autogestão posta em prática

Há uma dedicatória no frontispício do prédio central da Universidade de Genebra que chama muito a atenção dos visitantes que passam em frente, pela Promenade des Bastions, para ver o monumento à Reforma: "*le peuple de Genève en consacrant cet édifice aux études superieures rende hommage aux bienfaits de l'instruction, garantie fondamentale de ses libertés*. Loi du XXVI juin MDCCCLXVII(O povo de Genebra, consagrando esse edifício aos estudos superiores, presta uma homenagem aos benefícios da instrução, garantia fundamental de suas liberdades. Lei de 26 de junho de 1867.)"

Essa frase traduz o pensamento de uma época em relação à educação e o que se esperava dela: que fosse a "garantia das liberdades do povo". A frase exprime a crença na educação, nos seus poderes: por isso o edifício é "consagrado" – como um templo – e serve de "homenagem". A educação tradicional, ligada aos ritos de iniciação, guardava esse caráter sagrado. Até hoje são conservados certos rituais – provas, notas, colação de grau, trote, etc. – que lembram essa concepção. Há uma casa da educação como existe uma casa para Deus.

Houve época em que essa frase poderia ser escrita em qualquer escola do mundo. Ainda hoje ela teria atualidade. Os "benefícios" da educação, e ela própria, não são postos em questão ou muito pouco. Há uma crença indisfarçada na sua neutralidade. Ela tem uma finalidade em si mesma, como afirmava o ideólogo da educação norte-americana John Dewey: a finalidade da educação é mais educação. Esta idéia continua sendo o paradigma da educação de nossa época.

As elites, longe de praticarem o liberalismo que anunciam com tanta imponência, se utilizam da educação para a hierarquização e a reprodução social. Em vez de ser a

"garantia fundamental da liberdade", acabou por se transformar, em muitos sistemas escolares, numa imensa máquina burocrática devoradora das liberdades individuais e coletivas.

É natural que os países europeus que tiveram, neste século, um desenvolvimento extraordinário da educação, implantando definitivamente a escolarização fundamental para todos, ponham em questão essa neutralidade e procurem experimentar outros modelos, outras concepções, como a autogestão pedagógica. Foi o que aconteceu, entre 1974 e 1976, na Escola de Psicologia e de Ciências da Educação – hoje Faculdade – da Universidade de Genebra.

Baseado mais na experiência e menos na teoria que a guiou, procurarei fazer uma análise que visa a esclarecer mais o que caracterizaria uma postura dialética diante da chamada autogestão, que pode, muitas vezes, traduzir o capricho dos educadores de adaptar a prática à teoria. No centro dessa experiência estava a participação, palavra mágica em nome da qual quase tudo era permitido.

Como todo modismo, de início despertou grande curiosidade e, mesmo, uma busca séria e desinteressada de novas formas de ensinar, aprender, de se educar. Não havia, em princípio, por trás dessa tentativa, nenhuma vontade de poder, de dominação, nenhum maquiavelismo. Havia, sem dúvida, a vontade de acertar, guiada por um pensamento progressista. Os ideais de Maio de 68 estavam ainda muito vivos.

Mas, como passar da teoria à prática?

De início, duas *tendências básicas*: aqueles que se manifestavam, ruidosamente, a favor da experiência, imaginando que tudo o que eles queriam fazer, mas até então não podiam, a partir daí seria permitido. Outro grupo que se revoltava, que queria um professor no seu papel autoritário. Existiam aqueles que, sem a autoridade do mestre, caíam num profundo desespero, numa insegurança pessoal muito grande.

A presença de alguns mestres do pensamento autogestionário, como Michel Lobrot, Bertrand Schwartz e J. Ardoino, estimularam a busca. As rígidas estruturas começaram a se romper: programas elaborados em conjunto com os alunos, eliminação da lista de presença, eliminação da nota, do exame. Da sala de aula passou-se para a estrutura e o funcionamento da escola: comissões em vez de chefes, descentralização mediante a criação de Departamentos, chamados de Setores. "Todo poder à Assembléia!", ouvíamos gritar nos corredores. Criou-se o confronto, o debate de todas as questões sem constrangimento: a autogestão estava instaurada não sem longos debates, sem assembléias tumultuadas, sem os eternos descontentes e sem as novas lideranças formadas no processo.

As *conquistas* se somavam:

1) participação e divisão igual da palavra, colaboração dos alunos, questionamentos, etc., em vez de cursos *ex cathedra*;

2) participação e divisão igual de responsabilidades na formação: o aluno assume sua formação, os métodos de aprendizagem são ativos, etc.;

3) participação e divisão do poder e decisão: enfim, a *autogestão*.

Por momentos tínhamos a impressão de que estávamos fazendo funcionar a democracia na escola, já que era tão difícil fazer isso na sociedade. Os benefícios começaram a se fazer sentir rapidamente: a autoridade do professor, questionada sistematicamente, era limitada pela maior presença do aluno. Os alunos sentiam-se respaldados quando desejavam questionar o professor. A participação era quase uma obrigação do aluno, uma nova regra, um regulamento. Quem não fosse participativo não era considerado um bom aluno.

Depois de um ano e meio de experiência houve até um certo terror que se criou em razão da participação. Aos poucos formou-se a idéia de que os não-participantes deviam ser chamados à atenção. Desapareceu aquela atmosfera de franqueza no falar. Alguns participantes monopolizavam a palavra.

Percebemos que a participação não era uma coisa simples, que na autogestão, sem regras do jogo claras, o medo e a desconfiança tomam conta das pessoas, os afrontamentos começam a ser pessoais e o desejo de poder, recalcado, se exprime violentamente. A autogestão pode esconder o conflito na selva da agressividade; pode tornar-se a pior das manipulações porque o inimigo não se apresenta, ele está oculto em cada companheiro. A responsabilidade se dilui de tal forma que, não havendo quem responda por nada – já que tudo é decidido em grupo –, não se pode avançar. Não queríamos aceitar que a relação pedagógica era contraditória e que o conflito era inerente a qualquer processo de mudança.

O tempo ia passando, as assembléias se esvaziando, os problemas agendados para as próximas assembléias, mas os créditos dos alunos, mesmo daqueles que de nenhuma atividade tinham tomado parte, iam sendo capitalizados e assim a instituição caminhava, sem que houvesse reflexão sobre suas finalidades, sua direção, os serviços que deveria prestar à população.

Depois de dois anos de experiência, muitas *perguntas* continuavam de pé. O que significa educar para a autogestão uma vez que, mais tarde, o aluno se encontrará dentro de uma sociedade hierarquizada? É suficiente ser não-diretivo e favorecer a aprendizagem de um comportamento novo para que os alunos se coloquem questões essenciais, permitindo-lhes reavaliar seu próprio vivido? O objetivo de uma pedagogia progressista não seria o de oferecer aos

alunos os instrumentos de análise da realidade e os meios para que, ele mesmo, autonomamente, possa agir na transformação dessa realidade?

Mas também havíamos colhido alguns bons *resultados*: o aluno, mesmo demonstrando um certo déficit de conhecimentos, de capital cultural, sabia se organizar melhor, tinha maior rapidez de raciocínio e de visão do conjunto, e se expressava com mais facilidade. Não suportava mais medidas autoritárias. As posições de cada aluno acabaram sendo mais personalizadas. O que se notou é que a liberdade de escolha - a não-obrigatoriedade e a não-cobrança de tarefas, a possibilidade de refazer trabalhos mal-acabados – minimizou o problema das desigualdades. Em relação ao ensino tradicional onde o estudante obedece ao professor ou é castigado, em que existe um saber controlado, a autogestão trouxe algum progresso, sobretudo no que diz respeito às relações entre professores, alunos e funcionários. Deixando aos estudantes o poder de colocar em questão os métodos, deixando que eles pudessem livremente exprimir suas insatisfações, autorizando-os a escolher seus métodos, a classe como um todo evoluiu, as relações humanas mudaram e eles puderam perceber que é possível também mudá-las na sociedade.

Nessa época de engajamentos e avaliações, a convivência com Claude Pantillon, diretor do Centro de Filosofia da Educação, nos mostrou o quanto a *teoria* pedagógica é vã, insuficiente e até contraproducente, sem a *atitude* educadora do professor. Claude encarava cada uma de suas aulas com extrema seriedade, apesar de chegar pontualmente atrasado e de ficar tão à vontade que poderia parecer, a quem não o conhecesse, muito displicente. A avaliação de cada aula era sagrada. Normalmente, essa avaliação ele a fazia por escrito em casa e na aula seguinte tínhamos um texto novo, interrogando o grupo, fazendo-

o caminhar. Não precisava inventar uma teoria nova para justificar a sua atitude. Não era homem de se esconder atrás de teorias sobre as quais guardava sempre certas reservas.

Na prática acabamos aprendendo as vantagens e as dificuldades da autogestão na educação grupo. Acabamos aprendendo que a chamada não-diretividade não pode ser um sistema que se opõe a outro sistema – a diretividade – mas que só pode ser fundamentalmente uma atitude entre outras; mistificada pelos pedagogos e educadores, ela se torna uma ideologia como qualquer outra.

Aprendemos nessa mesma prática, estudando Hartung, Lobrot, Laborit, Rogers, Snyders, que o ato educativo não pode prescindir da autoridade, que ela está presente mesmo que o educador ou o educando não a queiram. A ausência de autoridade é uma forma de repressão difusa. Muitos companheiros de classe, não suportando o vazio de poder quando não agrediam o grupo violentamente, acabavam propondo transformá-lo em grupo de terapia. Aprendemos então, na prática, que uma *filosofia da libertação* deveria correr o risco do confronto de posições, da discussão, enfim, do conflito.

No Centro de Filosofia da Educação, embora todos defendessem a idéia da autogestão, na prática, a entendíamos diversamente. Todos acreditávamos na pedagogia institucional e na autogestão, mas reconhecíamos que, na prática, essa pedagogia não obtinha resultados maiores a não ser, servir como um alerta para esse paradoxo que é o ato de educar: de um lado é preciso uma práxis, uma ação sobre o sujeito, de outro lado, para que o ato educativo tenha efeito essa ação deve ser superada pela ação do sujeito. Assim é a dialética da autoridade e da liberdade. Sem essa dialética não há educação. Toda pedagogia que tentar suprimir um dos pólos da relação cedo ou tarde fracassará.

Existe ainda um certo otimismo rousseauniano nessa pedagogia crítica e não-diretiva. Ela não se coloca, por exem-

plo, o problema do mal, da finitude, como costumava nos dizer o filósofo Paul Ricoeur, professor convidado da Faculdade. Ao mesmo tempo, admite-se que o mal não estando nas pessoas está nas relações de poder, de dependência, de autoridade e nas relações institucionais. Enfim, a autoridade para essa pedagogia é sempre opressiva, jamais emancipadora. É por isso uma pedagogia também essencialista, apesar de insistir em temas que estão ligados ao existencialismo.

Como assistente de Claude Pantillon, eu coordenava, no ano escolar de 1975–1976, um curso de filosofia da educação, na forma de seminários, centrado no tema ideologia e educação. Desde o princípio havíamos estabelecido que nos serviríamos de algumas leituras, mas a reflexão deveria ser centrada nas práticas individuais e coletivas dos participantes. Os cursos anteriores nos haviam alertado para não cair novamente no discurso teórico. Parecia-nos mais importante trabalhar com um material concreto – nossa implicação enquanto estudantes, o funcionamento da Faculdade, etc. – e não simplesmente realizar leituras.

Mas, o que se passou?

Muito tempo foi dedicado à elaboração do programa, à exposição das expectativas e inquietudes dos participantes. Quando estávamos para desenvolver o programa, apareceu o problema da sucessão do presidente da nossa Seção. Era uma questão concreta, imediata e que dizia respeito a todos. O grupo começou, então, a investir – elaboração de panfletos, realização de reuniões, assembléias, seminários de gestão e de análise institucional – e tomamos o fato como núcleo teoria-prática dos nossos seminários.

Esse fato nos fez abandonar as leituras programadas para estudarmos o Regimento Interno, os Regulamentos, o estatuto do estudante, a distribuição dos poderes, o problema da participação. A necessidade de nos confrontar com pontos

precisos – Regimento, por exemplo – nos impediu de refletir mais profundamente sobre o tema da participação.

Superado no fim do semestre de inverno (outubro-março) o problema da eleição do novo presidente, ao voltar, no semestre de verão (abril-junho), o grupo estava dividido entre aqueles que desejavam continuar a luta dentro da instituição e aqueles que queriam retomar os livros, fazer as leituras. Uns diziam que a avaliação da participação não tinha sido realizada a contento e que os problemas continuavam. Logo, a prática era prioritária sobre o estudo teórico. Outros diziam que necessitavam de fundamentos teóricos, de que era preciso alternar teoria e prática. Bom tempo foi tomado para discutir nossas divisões internas.

Apesar dos protestos de alguns membros do grupo, algumas leituras foram retomadas. Apareceram na cena: Habermas (1972), Gramsci, Marcuse (1964), Marx e até Mao Tsé-tung e Confúcio (era o tempo da revolução cultural chinesa e a conseqüente desmistificação do confucionismo). Um certo saber teórico foi acumulado (alguns o chamavam de "bancário", utilizando-se do termo freireano). Os meios de expressão e de ação mais engajadores – como os panfletos – foram abandonados e substituídos pela linguagem altamente sofisticada e técnica de teóricos, dificilmente acessíveis à maioria da população e aos próprios estudantes. Reproduzimos o nosso próprio esquema de elite, de saber superior. A apreensão e a compreensão desses textos freqüentemente era feita individualmente, como a acumulação de capital pelo capitalista.

Terminamos o ano frustrados entre o desejo de fazer algo de novo e a sensação de ter perdido a oportunidade para fazê-lo. A proposta de uma aprendizagem em comum havia fracassado. Iniciamos, então, várias avaliações.

Havíamos abordado intelectualmente os problemas, seja com referência ao chamado Terceiro Mundo, seja em relação à contribuição concreta, hoje, das grandes teorias

filosóficas e em especial da teoria marxista. Perguntamo-nos para que serve teorizar se esta teoria não tem qualquer ligação com a prática.

As ligações entre professores e alunos na Seção de Pedagogia da Universidade eram muito simpáticas e cordiais. Parecia à primeira vista que, pelo menos a julgar pela sala de aula, nos encontrávamos diante de um grupo animado pelas mesmas idéias e pelas mesmas opções políticas. A rigidez tinha sido quebrada, a hierarquização diminuída, a reciprocidade e a igualdade de condições finalmente instauradas. Mas, no fundo, essa cordialidade era apenas aparente. Nós tínhamos inconscientemente recusado nossas diferenças, procurando esconder os conflitos para podermos viver coletivamente nossa experiência.

A autogestão não pode ser uma panacéia. Ela pode significar muitas coisas e, por isso, pode confundir-se com muitas coisas. Ela representa, sem dúvida, uma mudança radical, mas, para pô-la em marcha, deve ser entendida, antes de mais nada, como democracia radical e como utopia concreta, sempre inacabada. A autogestão pura ignora a existência de homens concretos: "todos os sonhos de sociedade perfeita acabaram em sangue e em lágrimas, os fanáticos jamais tendo encontrado homens bastante puros para o seu delírio..." (GUILLERM, 1976:213).

O que aconteceu depois, na experiência de Genebra?

O diretor, que havia sido destituído durante uma assembléia, voltou, escolhido pelo reitor de uma lista de nomes que atendiam às exigências das normas gerais da Universidade. Mas a instituição havia mudado: o funcionamento da instituição agora estava claro para todos. Por outro lado, tínhamos certeza de que a participação também podia ser mistificada. Ela podia ser utilizada para acomodar conflitos. O combate acabou por falta de combatentes. Abandonamos a experiência com a certeza de que não podíamos investir tudo

na autogestão e de que necessitávamos de passos intermediários.

Se me perguntassem hoje: você faria isso de novo?

Eu responderia: *sim*, com o sonho que tinha na época e o conhecimento pedagógico de que dispunha, e *não* com as idéias que defendo hoje.

Na época eu pensava que as pequenas mudanças impediam a realização de uma grande mudança. Por isso elas deviam ser evitadas, e todo o investimento deveria ser feito numa mudança radical. Hoje, minha certeza é outra – digo certeza porque precisamos de certezas para pensar e agir –, hoje eu creio que é na luta cotidiana, no dia-a-dia, mudando passo a passo, que a quantidade de pequenas mudanças numa certa direção oferece a possibilidade de operar uma grande mudança. Ela poderá acontecer como resultado de um esforço contínuo, solidário, paciente.

A educação será sempre o domínio do instável, da "ordem-desordem" como sustenta Edgar Morin (1973). Sua teoria aplicada à pedagogia seria uma pedagogia em que o aparecimento de novos conceitos, rompendo o equilíbrio anterior (ordem), tornar-se-ia uma pedagogia do inacabamento, da utopia, da desordem, do instável e evoluiria para uma nova ordem, mais complexa que a precedente, ela também inacabada... e assim para a frente. A educação executaria um jogo duplo: forneceria modelos e as armas críticas desses modelos; realizaria uma síntese, um equilíbrio entre a estabilidade e a evolução, entre a ordem e a desordem, a reprodução e a criação, a segurança e a inovação, a autoridade e a liberdade.

Mesmo reconhecendo todas essas limitações, acreditamos que a autogestão é parte fundamental de um projeto socialista. Entretanto, essa autogestão não se confunde com a renúncia ao poder, nem se limita à sala de aula, numa pura autogestão pedagógica. Mais do que

autogestão, deveríamos falar de autogestão coletiva, isto é, a autogestão como projeto histórico-social, como um movimento de superação do individualismo, do homem peninsular como é chamado por Morin.

A educação sempre teve este objetivo: formar o homem para assumir-se integralmente, portanto, autogovernar-se e governar. A autogestão é a tradução moderna da *paidéia*. Só que hoje, com a divisão social do trabalho, só uma parcela da sociedade está sendo formada para o comando, só uma elite está sendo formada para a autogestão. Falta torná-la coletiva. E isso só será possível com a democratização da sociedade.

8
EDUCAÇÃO E LUTA DE CLASSES

Não é de se estranhar que a educação capitalista seja dominada por uma mentalidade individualista. Encontramos uma pedagogia ora centrada no professor, ora centrada no aluno. A referência ao social e ao político é muito recente e só aparece mais claramente em momentos de crise. O tema da relação entre educação e classe social ainda é tabu na prática ou é elaborado teoricamente de forma dogmática como apareceu na pedagogia e na filosofia européias da década de 40, sobretudo na França, sob a influência do stalinismo (JUDT, 1992).

Mesmo sem abandonar uma perspectiva ideológica – entendendo ideologia como uma teoria geral da sociedade – é possível dar ao tratamento do tema uma abordagem menos apaixonada. É o que pretendo fazer neste capítulo ao abordar o tema da relação entre educação e luta de classes dentro da concepção dialética da educação.

Certa vez, num núcleo de alfabetização de adultos em São Paulo, onde predominavam simpatizantes do Partido dos Trabalhadores (GADOTTI-PEREIRA, 1989), um partido socialista democrático, num dado momento, em que se discutia o papel dos intelectuais no interior do partido, um popular afirmou aos presentes que não era suficiente ser inteligente para integrar um partido socialista. Era necessário ter consciência de classe. E acrescentava: aqui se percebe claramente que existem classes sociais. Portanto também se percebe quem está de um lado e quem está de outro.

O debate que se desenvolveu a seguir nada tinha de comum com as disputas acadêmicas em torno da existência ou não de classes sociais. Um estudante universitário presente arriscou-se a dar continuidade ao debate e perguntou: o que é classe popular? Fez-se um enorme silêncio até que um alfabetizando respondeu: classe popular é quem não pergunta o que é classe popular. Queria dizer que quem é povo sabe muito bem o que é povo e não precisa perguntar.

A consciência de classe não era entendida como uma categoria sociológica ou como conscientização. Muito menos como tomada de consciência do mundo, mas como engajamento, tomada de partido, envolvimento concreto. O curto debate que se seguiu, pôs em cheque a velha tese, segundo a qual a mentalidade popular é intrinsecamente "incoerente, desarticulada, degradada, mecânica e simplista", como sustenta o educador brasileiro Dermeval Saviani (1980:10), superdimensionando a consciência crítica ou filosófica. Se para o intelectual, à primeira vista, a consciência popular se apresenta como incoerência, passividade, simplismo, espontaneísmo, uma inserção mais próxima revelará um comportamento coerente e unitário com os seus interesses de classe. Isso não é de todo evidente, mesmo porque as próprias classes sociais, como veremos, formam conjuntos complexos. Por isso, há quem defenda simplesmente a não-existência das classes sociais e, portanto, não leve em conta a consciência de classe.

É verdade, existem sociedades que alcançaram um grau elevado de democratização econômica e de bem-estar social e criaram uma forte classe média. Pode-se dizer que nessas sociedades as classes não estão em luta. Elas gozam de grande estabilidade graças à conciliação dos interesses de classe. Mas esse não é o caso da maioria dos países pobres ou dos países ricos onde persistem grandes disparidades na

distribuição de renda. As classes sociais existem. A sociedade burguesa é essencialmente uma sociedade de classes. Não foi Marx que inventou as classes sociais. Tudo indica que elas continuarão existindo. Se tivessem sido inventadas por alguém, seria mais fácil suprimi-las.

A mentalidade popular não tem as características apontadas por Saviani. Como veremos, isso acabaria por estabelecer a existência de uma classe inteiramente inconsciente de seus interesses. Nesse ponto, Saviani se coloca em direção oposta a Paulo Freire e Lukács, que acentuaram a necessidade de aprender com as massas populares. A consciência filosófica não pode ser confundida com a consciência de classe. A consciência de classe não pode prescindir da *práxis*. Não se pode colocar, sem cometer um enorme equívoco, a formação intelectual, filosófica, como pressuposto ou substituto da ação. Aqui, eu prefiro ficar com a tese de Marx em *A ideologia alemã* em que ele sustenta que a libertação é um fato histórico e não um fato intelectual.

A consciência filosófica pouco ou nada tem a ver com a consciência de classe. Há mais de um século, Marx deixou claramente expressa essa separação, quando afirmou na sua conhecida *XI Tese sobre Feuerbach* que os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras e o que importa é transformá-lo.

Note-se que Marx não se refere aqui à filosofia idealista alemã ou à filosofia política burguesa. Marx refere-se aqui a toda filosofia. Ele procura mostrar os limites da filosofia, que são os próprios limites da reflexão, realçando a necessidade da *práxis*. Ele não nega com isso o valor da filosofia e da teoria na luta de classes, mas evidencia as limitações da especulação filosófica.

Por outro lado, Marx põe em evidência a necessidade de que a filosofia, enquanto reflexão radical, rigorosa e estruturada metodologicamente, não serve *a priori* à transformação social. Essa reflexão precisa de prática, envolvi-

mento, engajamento concreto. É o que ele próprio demonstra no trabalho rigoroso que faz em *O capital*, jamais abandonando a sua ótica de classe.

A consciência filosófica em *O capital*, foi apropriada pela consciência de classe, isto é, o que dava força e eficácia à análise que Marx fazia das leis da formação e desenvolvimento das forças produtivas para a classe trabalhadora não era o rigor filosófico-metodológico do seu trabalho, mas a sua posição de classe. Em Marx, como vimos, a teoria tem um papel "crítico e revolucionário", como afirma no posfácio da 2ª. edição de *O capital*.

Na concepção idealista e burguesa, essas relações são invertidas: o rigor e a lógica interna precedem a práxis, a ótica de classe é substituída pela competência técnica, isto é, é a competência técnica que se torna compromisso político. A competência técnica e a consciência filosófica não garantem *a priori* nenhuma vantagem sobre o senso comum.

Não gostaria de opor, sob a forma de antinomias, nem o chamado senso comum à consciência filosófica, nem estes com a consciência de classe. Pois tratar-se-ia apenas de pôr uns conceitos contra outros, uma filosofia contra outra, uma concepção contra outra, entre tantas. Ao contrário, gostaria de refletir sobre essa relação entre educação e conscientização ou educação e consciência de classe, que nos mostra o quanto a educação não é um processo neutro, apolítico.

O primeiro obstáculo que se coloca à reflexão sobre esse tema é o próprio conceito de classe.

As classes sociais ainda existem

Segundo Poulantzas (1978:13), na teoria marxista, "as classes sociais são conjuntos de agentes sociais, determinados principalmente, mas não exclusivamente, por seu lugar no processo de produção, isto é, na esfera econômica". Embora o econômico desempenhe papel principal na

determinação das classes sociais, o ideológico e o político são também elementos fundamentais da formação de uma classe. Na teoria marxista, as classes sociais não existem *a priori* separadas da luta de classes; "as classes sociais abrangem as práticas de classe, isto é, a luta das classes, e só podem ser colocadas em sua oposição" (POULANTZAS, 1978:14).

A noção de classe inclui uma certa totalidade, as contradições e o momento, as práticas e estratégias de um conjunto de agentes sociais, determinados pelo lugar que ocupam nesta luta, por vontade própria ou independentemente dessa vontade.

Poulantzas, por isso, distingue a *determinação estrutural das classes*, independente da vontade de seus agentes, da *posição de classe*, na conjuntura da luta de classes, na situação concreta da luta das classes: "insistir na importância das relações políticas e ideológicas na determinação das classes, e no fato de que as classes sociais só existem como luta (práticas) das classes, não seria reduzir, de forma voluntária, a determinação das classes à posição das classes: isso assume grande importância nos casos em que se constata uma distância entre a determinação estrutural das classes e as posições de classe na conjuntura" (POULANTZAS, 1978:14–15).

De fato, *camadas ou frações de classe* podem, em determinados momentos, ter uma posição de classe não correspondente aos seus próprios interesses, oriundos de sua determinação de classe. Pode uma parcela da classe trabalhadora, em determinados momentos, assumir posições de classe da burguesia. Existe também o caso inverso, em que setores da pequena-burguesia tomam, eventualmente, num movimento grevista, por exemplo, o partido da classe operária. Isso não significa que façam parte da classe operária.

Por determinação estrutural econômica, entende-se a posição que o sujeito ocupa no processo de produção e o

seu lugar nas relações de produção, isto é: o de trabalhador ou de não-trabalhador, de classe explorada ou de classe dominante e exploradora, de agentes que vivem do seu trabalho ou da exploração do trabalho dos outros.

Na passagem do capitalismo competitivo para o capitalismo monopolista e devido ao desenvolvimento das sociedades de hoje, os grupos sociais que compõem a classe explorada e a classe exploradora são muito complexos e não é o caso de estudá-los aqui pormenorizadamente. Sua complexidade leva hoje alguns sociólogos a não mais falarem em classe burguesa e classe trabalhadora, mas em classes burguesas e em classes trabalhadoras. Harry Braverman (1977) chegou mesmo a distinguir uma nova classe trabalhadora de uma velha classe trabalhadora. Na primeira, ele inclui as ocupações novas, criadas com o desenvolvimento das modernas forças produtivas, sobretudo aquelas que servem de "repositórios do conhecimento especializado na produção e na administração: engenheiros, técnicos, cientistas, assistentes gerenciais, peritos em administração, professores, etc." (BRAVERMAN, 1977:33). Na segunda ele inclui os trabalhadores manuais, "a despeito do concreto movimento de ocupações e o aumento das várias categorias de trabalho desta espécie" (Idem, ibidem).

Sem querer evitar inteiramente essa complexidade, preferimos falar em classe trabalhadora e em classe burguesa.

Na tradição marxista, a significação de classe social foi desenvolvida por outro teórico, Georg Lukács, em sua obra *História e consciência de classe* (1974). O original é de 1922. Nas edições posteriores o autor revê algumas de suas posições sem, contudo, negar a tese central do papel da consciência na luta de classes. Lukács, seguindo o esquema hegeliano, chama de *classe em si* à determinação estrutural e objetiva de classe pelo processo de produção, e *classe para si* à classe dotada de uma consciência de classe própria e de uma organização política autônoma. Não se trata de uma

classe inconsciente (classe em si) e uma classe consciente (classe para si). Lukács não faz entre elas uma oposição formal. Contudo, parece que, na sua formulação, ele não deu a devida atenção às práticas de classe e aos elementos ideológicos de classe expressos pelas classes em luta.

Há diferença entre as interpretações de Lukács e de Poulantzas. Este último entende não ser necessária a consciência de classe, nem uma organização política autônoma, para que a luta de classes tenha lugar em todos os domínios da realidade social. É o próprio Poulantzas quem procura fazer essa diferenciação, mostrando que supera o conceito de ideologia de Marx como sistema de idéias ou discurso coerente, para entendê-la como um conjunto de práticas materiais.

Na verdade, as interpretações de Lukács e Poulantzas não são contraditórias, mas apenas expressam facetas diferentes do mesmo objeto de análise. Deve-se concordar com Poulantzas quando afirma que, mesmo quando a classe operária está fortemente influenciada pela ideologia burguesa, sua existência traduz-se por práticas político-ideológicas materiais específicas, independentemente do grau de organização e de consciência. Isso não significa, contudo, que a eficácia na luta contra a burguesia seja a mesma, quando a classe trabalhadora possui uma organização política autônoma e um grau elevado na formulação de seus interesses específicos, ou seja, uma estratégia de classe.

O que é consciência de classe? Em que ela se distingue da consciência crítica? Qual o papel da consciência de classe na luta de classes? Pode a classe trabalhadora em determinada conjuntura agir contra seus próprios interesses? São questões que abordaremos no próximo item.

Consciência crítica e consciência de classe

Trata-se não tanto de dar uma definição acabada dessas questões, mas de mostrar o seu significado numa certa totalidade, que é o próprio movimento histórico-social e que é preciso compreender em cada conjuntura. Todas essas questões não têm uma resposta em si mesmas, mas em referência a um determinado contexto.

Encaminhada, assim, a questão da consciência de classe, ela só pode ser entendida no contexto da própria luta de classes. Para a classe trabalhadora não basta entender o que é consciência de classe. A questão da consciência de classe tem para ela um significado particular – não geral, uma definição de conceito –, já que está ligado à sua prática na luta de classes. Não se trata, portanto, de um conceito abstrato. Para a classe trabalhadora, a consciência de classe tem um sentido metodológico, cujo objetivo é a conquista de uma sociedade de iguais e o domínio dos interesses do trabalho sobre o capital, isto é, a transformação do sistema social.

Como essa transformação não se dará espontaneamente, a classe trabalhadora e sobretudo as camadas mais oprimidas da população necessitam adquirir um grau cada vez mais elaborado de consciência da opressão. Nisso a escola progressista pode ter um papel decisivo. De imediato, a classe oprimida tem uma consciência ingênua, mas vivida, da opressão. Esta, como diz Paulo Freire, na luta e na reflexão sobre ela, transforma-se em *consciência crítica*, superando gradativamente a ingenuidade inicial. Mas a consciência crítica não é ainda consciência de classe.

Os agentes sociais, que adquiriram maior grau de compreensão da sua própria situação de opressão, podem cometer outras ingenuidades. A consciência crítica não é um batismo que lava todos os pecados. E não se trata de um puro reflexo de suas condições materiais de existência, quanto o voluntarismo idealista, que concebe essa consciên-

cia como um ato de doação das vanguardas, equivocam-se num ponto muito simples: a não-coincidência de seus desejos com a realidade histórica. No primeiro caso, como observa Lukács (1974:63), "retirou-se da consciência qualquer papel decisivo no processo histórico"; no segundo caso, retirou-se das massas o papel histórico de transformar a sociedade, para ser obra de uns poucos demiurgos.

Encontramos freqüentemente, na prática política, ora uma tendência, ora outra: o *economicismo* que tende para o conservadorismo e o *vanguardismo* que, em vez de contribuir para o avanço da consciência de classe das classes oprimidas, acaba afastando-as de qualquer engajamento mais solidário. Na luta de classes só a visão da sociedade como uma totalidade concreta pode conduzir um partido político ou um movimento social a atingir seus objetivos.

A consciência de classe para a classe trabalhadora não é uma consciência moral, como a burguesia e setores religiosos vêm pregando. A consciência de classe não é tampouco uma consciência empírica da realidade, embora a classe trabalhadora possa partir dela. Essa questão foi detalhadamente discutida num excelente ensaio de Adalberto Paranhos (1983), apoiando-se na análise crítica de Lukács e Goldman e trabalhando com as categorias consciência empírico-psicológica ou real e consciência de classe ou possível. Para Paranhos, existe uma consciência de classe real e uma consciência de classe possível: "a partir da própria consciência de classe real, historicamente considerada em determinado tempo e lugar, é que se acham elementos indicativos da consciência de classe possível. Se a consciência de classe real do proletariado é algo contraditório, mesclado tanto por elementos burgueses e/ou pequeno-burgueses como por elementos especificamente proletários, é a partir destes últimos que se pode avançar até a consciência de classe possível" (PARANHOS, 1983:51).

Gostaríamos de falar em consciência de classe, preservando esse conceito de qualquer interpretação de caráter

subjetivo. Consciência de classe não significa apenas uma tomada de consciência de uma realidade, acima de qualquer ato de transformação da sociedade. Nesse sentido, é preciso evitar tanto o idealismo quanto o objetivismo. A libertação não se opera no interior da consciência dos homens, mas na história que eles fazem.

Aliás, Marx já nos havia advertido quanto a essa interpretação, em seu livro *O 18 Brumário de Luís Bonaparte*, falando da pequena burguesia como a classe da transição, em que os interesses das duas classes fundamentais se embotam de tal forma que ela se sente acima da contradição das classes e procura, por todos os meios, suprimir os dois extremos, atenuar as oposições e restabelecer a harmonia entre as classes, ignorando a existência de interesses antagônicos.

Ao contrário da pequena burguesia, a classe trabalhadora necessita de uma consciência de sua posição em relação à classe burguesa. Citando a *Miséria da filosofia*, de Marx, Lukács afirma que "o proletariado tem que se tornar uma classe não só face ao capital mas também para si próprio; isto é, tem que elevar a necessidade econômica da sua luta de classe ao nível de uma vontade consciente, de uma consciência de classe atuante" (MARX, *in* LUKãCS, 1974:91). Isso revela-se pela estreita unidade entre a luta econômica e a luta política do proletariado.

Apesar de não querer tratar do assunto, é Braverman que nos oferece uma conceituação mais exata de consciência de classe. Para ele, consciência de classe é "aquele estado de coesão social refletido no entendimento e atividades de uma classe ou segmento de uma classe. Sua expressão absoluta é uma atitude generalizada e durável por parte de uma classe, no sentido de sua posição na sociedade. Sua expressão relativa a longo prazo encontra-se nas tradições lentamente cambiantes, experiências, instrução e organização de classe. Sua expressão relativa a curto prazo é um complexo dinâmico de

estado de espírito e sentimentos afetados pelas circunstâncias e cambiantes com elas, às vezes, em períodos de depressão e conflito, quase de dia-a-dia" (BRAVERMAN, 1977:36). Acrescenta que nenhuma classe pode existir na sociedade "sem manifestar em algum grau uma consciência de si mesma como um grupo com problemas, interesses e expectativas comuns, muito embora esta manifestação possa, por longos períodos, ser frágil, confusa e suscetível de manipulação por outra classe" (Idem, Ibidem).

Wilhelm Reich (1976:94) distingue dois tipos de consciência de classe e a sua articulação. A *consciência de classe das massas*, não é o conhecimento das leis históricas ou econômicas que regem a vida dos homens, mas o conhecimento das necessidades vitais de cada um em todos os domínios, das vias e possibilidades de satisfação dessas necessidades, dos obstáculos que lhe são impostos pela sociedade de economia privada, das inibições e ansiedades, que impedem cada um de ver claro as exigências da sua própria vida. Já, a *consciência de classe da direção revolucionária*, isto é, do partido revolucionário, nada mais é que a soma do saber e das aptidões, que permitem exprimir para a massa o que ela própria não pode exprimir.

Ainda uma palavra sobre a expressão de Lukács, freqüentemente utilizada, de que a consciência de classe da classe trabalhadora seria a última consciência de classe. A consciência de classe da burguesia, constituída ao longo de vários séculos, opõe-se à consciência de classe da classe trabalhadora, numa relação dialética de unidade e de oposição. Defendendo seus próprios interesses de classe, a burguesia tem uma consciência necessariamente falsa, pois procura mistificar a realidade histórica da sua dominação de classe. Ao contrário, à classe trabalhadora só interessa uma consciência desveladora da realidade histórica de opressão. Como diz Lucien Goldmann, (1979:39) ela precisa de "uma consciência verdadeiramente autêntica".

A classe trabalhadora não pode suprimir a sociedade de classes sem suprimir-se também enquanto classe. Portanto, a luta não é apenas contra o inimigo exterior, a classe burguesa, mas "uma luta contra si próprio, contra os efeitos devastadores e degradantes do sistema capitalista sobre a sua consciência de classe" (LUKÁCS, 1974:96). Desde logo, a classe trabalhadora deverá superar esses efeitos, pela crítica constante de seus próprios passos, de seus atos e de suas próprias conquistas.

Em outras palavras, ao espírito capitalista explorador interessa reduzir a consciência de classe da classe trabalhadora e um amontoado de contradições, reduzir a classe trabalhadora à infantilidade. Ao contrário, para assumir a direção e a hegemonia da sociedade, a classe trabalhadora precisa munir-se de maturidade, de competência e de consciência de classe, capaz de suprimir qualquer dominação de classe. Isso não se dará sem uma profunda formação cultural, política, social e econômica da classe trabalhadora, sem a apropriação de métodos, técnicas e conhecimentos, hoje restritos à classe economicamente dominante.

É aqui que a educação poderá dar uma grande contribuição à classe trabalhadora, fugindo dos esquemas simplistas preparados pela pequena burguesia escolar, que se entretém em oferecer à classe trabalhadora uma escola com formação técnico-científica superficial. O fundamental para a classe trabalhadora não é aumentar o seu saber técnico para melhor servir ao capital, mas conquistar maturidade suficiente para enfrentá-lo e tornar-se classe dirigente.

Costumo perguntar-me se os bóias-frias do interior de São Paulo são simplesmente rebeldes ou têm consciência de classe de sua exploração, e a resposta não me satisfaz, nem quando me dizem que é a pressão de suas necessidades – a fome – o motor do seu movimento reivindicatório e de sua consciência, nem quando atribuem sua consciência de classe aos elementos radicais "infiltrados" Nem uma coisa,

nem outra, mas as duas. De um lado, a assistência técnico-política dos sindicatos rurais e, de outro, a pressão de quem nada tem a perder.

Numa certa ocasião, numa reunião com Luiz Inácio Lula da Silva, na época líder metalúrgico, eu afirmava que o lugar de operário é na porta da fábrica e que lugar de professor é na escola. Ele retrucou-me dizendo que lugar de professor é também na porta da fábrica. Não estou inteiramente convencido até hoje da afirmação de Lula. Entendo que educador, enquanto trabalhador, deve lutar na porta da escola e não na porta da fábrica. Entretanto, se for preciso, o educador tem que ir à porta da fábrica e principalmente às ruas, para entender a luta dos trabalhadores manuais porque somos uma única classe, porque temos que aprender solidariamente na luta de nossos irmãos de classe. É essa lição que os professores têm que tomar e não dar. É preciso estar com eles, para amanhã não estar contra eles ou contra seus filhos que freqüentam nossas escolas.

Greve e educação política

O escritor norte-americano John Steinbeck, em *As vinhas da ira*, nos faz um relato contundente da luta de classes nos Estados Unidos no início do século, afirmando que a luta por um ideal é a qualidade-base da humanidade. Diz ele: "tenha-se medo de quando as greves cessam, enquanto os grandes proprietários estão vivos, pois que cada greve vencida é uma prova de que um passo está sendo dado. E isto se pode saber. Tenha-se medo da hora em que o homem não mais queira sofrer e morrer por um ideal, pois que esta é a qualidade-base da humanidade, é a que o distingue entre tudo no universo" (STEINBECK, 1982, v.1:198).

Há mais de dois mil anos, Sócrates perguntava como se aprende a ser virtuoso. Depois de ouvir de Sócrates que a virtude não podia ser ensinada – pois nem o virtuoso Péri-

cles, rei de Atenas, conseguira transmitir a sua virtude política ao seu próprio filho –, Menon, seu discípulo, estranhava: se existem homens virtuosos e a virtude não é alguma coisa inata no próprio homem, eles devem ter aprendido, de alguma maneira, a ser virtuosos. E Sócrates retruca: se o nosso raciocínio foi até agora correto, só podemos concluir que a virtude não se aprende.

O diálogo socrático termina assim, sem solucionar a questão do aprendizado da virtude, isto é, da educação, como se havia proposto no início.

Os educadores e pedagogos modernos superaram essa contradição, demostrando, com o fez Paulo Freire, que ninguém educa ninguém, mas que todos – educadores-educandos e educandos-educadores – nos educamos juntos. É provavelmente essa educação coletiva – necessariamente política – que um movimento grevista desencadeia, que educa para a virtude política, muito mais do que a escola. De fato, para o trabalhador, a greve é o seu processo de educação enquanto classe. Sob o ponto de vista da educação, nenhuma greve fracassa. Toda greve serve para revelar essa "qualidade-base", do que nos fala Steinbeck.

A greve é uma escola para a classe trabalhadora. Sob o ângulo político têm igualmente as greves sempre um saldo positivo: revelam a capacidade de uns e a incapacidade de outros na condução política. Novos líderes se formam na luta. Por isso, o atendimento ou não às reivindicações salariais não pode ser considerado como único indicador do sucesso de uma greve.

Além disso, do ponto de vista da educação política existem outros ganhadores, que não são os grevistas. Veja-se como a *educação política do trabalhador* e de quantos com ele se solidarizam – desenvolvendo, por exemplo, campanha de fundos para permitir a continuidade do movimento – ganha forma na relação estabelecida ao passar de casa em casa. O "fundo de greve" serve para ambos –

para aquele que pede e aquele que dá ou nega – como instrumento de aprendizagem coletiva dos problemas. Pergunta-se e explicações são dadas. Estabelece-se uma relação capaz de quebrar o individualismo que o modo de produção capitalista criou e impõe, o que permite a sua própria redução. A recusa em contribuir é também um ato educativo para ambos. Implica a decisão, essência do ato pedagógico, da parte daquele que se recusa, sejam quais forem os motivos. Educar-se é tomar posição, ser partidário. A educação é obra de partido. Por isso, uma greve educa muito mais do que os próprios grevistas poderiam supor. Estes fornecem apenas a ocasião para muitos se educarem. Tenha-se, por isso, certeza de que toda greve é sempre um avanço, "é uma prova de que um passo está sendo dado", como diz Steinbeck.

Quanto ao trabalhador, este se educa tomando consciência de sua situação, de seus direitos. Luta por eles. Ao saber da humilhação à qual é submetido diariamente, conscientiza-se da necessidade e da possibilidade de ultrapassar os seus limites atuais, porque é criador, é produtor de cultura. Descobre a sua capacidade de ser, não porque alguém lhe esteja insuflando no ouvido, mas porque, diante da humilhação, decide ser. A escola, quando não lhe foi negada, não lhe ensinou a ser. Muitas vezes humilhou-o ainda mais, incutindo-lhe a idéia de sua inferioridade e a sua incapacidade de ser. Ela não despertou nele a virtude política. Muito pelo contrário. Ensinou-lhe talvez um ofício, porque era a escola do patrão, mas não lhe ensinou a fazer cultura, a fazer história. Com a greve ele se sente com a história na mão.

A educação na sociedade de classes

Tanto a pedagogia da escola nova como a da escola tradicional não conseguiram explorar suficientemente a

ligação existente entre a luta social e a luta pedagógica. A pedagogia socialista evidenciou exaustivamente o papel ideológico da educação e denunciou sua pseudoneutralidade. Não conseguiu, entretanto, passar dessa fase negativa para uma fase positiva de aproveitamento e exploração dessas análises no nível prático. Uma tentativa nesse sentido foi representada pela pedagogia institucional.

Os pedagogos burgueses exploraram as debilidades da pedagogia marxista nesse sentido, afirmando que esta não ultrapassou a contestação, a fase da antipedagogia. Outros vêm insistindo que é impróprio colocar a questão política da educação, pois esta questão já teria sido respondida. Seria uma questão superada.

Certamente, a fase de contestação e de pura crítica da educação já foi superada, menos porque os intelectuais vem criticando as teorias críticas, do que pela força do envolvimento e do engajamento prático dos educadores. A superação de uma fase histórica da educação não se dá por força das idéias, mas estas é que se modificam, em função das práticas sociais dos educadores e do movimento social e político. Se não são puramente um reflexo das condições materiais, não são também puramente reflexo das idéias.

O fato de a educação ser política, de não se poder fazer educação em geral, o fato de que toda ação educativa, enquanto política, é também uma ação e uma prática de classe, não redunda na dissolução do político no pedagógico, como sustenta Saviani (1983:92). Mas não posso deixar de concordar com ele, pelo menos num ponto: a prática educativa não pode ser partidária. Só que não é pelos motivos que ele apresenta, isto é, porque "a educação, sendo uma relação que se trava fundamentalmente entre não-antagônicos, supõe a união e tende a se situar na perspectiva da universalidade" (SAVIANI, 1983:90). Nem porque essa relação se passa entre não-antagônicos e nem porque é universal. É porque existe um outro espaço para a prática

político-partidária, que é o partido político e o espaço da escola não seria eficaz para isso. Contudo, a classe trabalhadora não pode ter medo de defender seus pontos de vista na escola e em todas as instituições onde tiver acesso. Se ela pretende amanhã ser classe dominante, precisa, desde já, estar preparada, exercitar-se no poder, onde ele existir. A escola é também um espaço de poder.

Acontece na escola o que acontece na fábrica. O capitalismo forma nas massas populares a idéia de que tudo pertence ao capitalista, inclusive o Estado e todas a demais instituições públicas, entre elas a escola. O papel do educador-trabalhador revolucionário é formar a consciência do trabalhador de que tanto a empresa, quanto a escola, o Estado, etc. lhe pertencem também. Para chegarmos às conquistas atuais em todos os setores da vida humana foram necessários séculos de trabalho acumulado a que todos os habitantes do planeta hoje têm direito, como herança da humanidade. Essa riqueza da humanidade (capital) não pode pertencer a uns poucos.

E isto deve começar desde já. Não se toma o poder para depois aprender como exercê-lo: "a tomada ideal do poder, com a ajuda de uma preparação concreta, deve preceder o exercício real do poder (...). E isto vale para qualquer organização da juventude, qualquer organização desportiva, qualquer regimento militar. É isto e só isto que se chama despertar a consciência de classe" (REICH, 1976:92). Desde já o trabalhador precisa sentir-se dono da história. Não é uma questão fácil de resolver. Se fosse fácil instaurar a justiça, não seria necessária tanta luta. Essa não é apenas uma questão para ser resolvida. É todo um programa e um projeto da humanidade.

O que é problemático não é o fato de a classe dominante pregar a ideologia da propriedade privada. O que é escandaloso é que a escola acoberte, debaixo de uma pseudo-universalidade do saber, essa ideologia e, por meio

dela, penetre nas massas que bem ou mal freqüentam a escola. A preparação das massas populares para o exercício do poder (cidadania) é também função (política) da escola. Pouco importa se isso é o específico ou não da escola sonhada pelos teóricos da educação; é um reclamo daqueles para os quais a escola é ainda um espaço de luta possível.

A burguesia liberal sustentou a idéia da universalidade e a universalização do saber, embora nutrisse desprezo por esse saber. Aníbal Ponce (1981) nos relata como, na medida em que essa universalização do saber ia se ampliando, aumentava também a exploração, reservando para as massas de trabalhadores a cultura técnica. Ponce cita a *Política* de Aristóteles. Para Aristóteles, "saber empregar escravos é a ciência do patrão. Essa ciência não é, na verdade, nem muito extensa, nem muito alta: consiste em saber ordenar o que os escravos devem fazer. Assim, desde que o patrão possa desembaraçar-se desses encargos, ele os confia a um intendente, para entregar-se à vida política, ou à filosofia" (ARISTÓTELES *in* PONCE, 1981:148).

A exploração não tem pátria, nem século mais privilegiado do que outro. Apesar da proclamada universalidade, existem escolas para a burguesia e escolas para a classe trabalhadora, reproduzindo a existência concreta das classes sociais. Com toda a democratização da educação, tão apregoada hoje, não conseguimos eliminar a divisão classista das escolas, nem mesmo na rede de escolas públicas, aparentemente tão iguais.

Para ser capitalista não é preciso ser culto. Ponce relata que "nos livros em que Carnegie contou a sua vida e seus negócios, podemos comprovar abundantemente a fantástica ignorância deste rei de aço em relação aos problemas técnico-científicos concernentes a esse metal. Da mesma forma, nos livros em que Ford narra as peripécias da sua indústria podemos constatar o desprezo que devotava a Edison, que, na sua opinião, sabia demasiado para ser um bom capitalista" (PONCE, 1981:141).

Convém lembrar aqui a distinção que Marx fazia entre apropriação capitalista e apropriação pessoal da ciência, entendendo pela primeira apropriação incorporada ao capital – que para ele não custa nada – sob a forma de trabalho morto e a segunda como capital individual – capital humano – na incorporação de certo grau de conhecimentos capazes de aumentar o valor-da-troca da força de trabalho. Tomado isoladamente, o trabalhador melhor qualificado poderá ter melhor salário ou maior poder de barganha na disputa pelo mercado de emprego. Tomada coletivamente, a formação profissional técnico-científica, sob o capitalismo, favorece prioritariamente o capital. É por isso que ele o estimula, e cria, para isso, suas próprias escolas. Tenho demonstrado isso na análise do fenômeno da chamada educação permanente (GADOTTI, 1981).

A burguesia, na era do capital monopolista, não precisou mais de educação como precisava a burguesia revolucionária do final do século XVIII. O interesse da burguesia não era o de disseminar o saber, que na época era guardado ciosamente pelo clero e pela nobreza – o primeiro Estado, – era, antes de mais nada, o de disseminar – por meio da escola pública obrigatória, leiga, gratuita e universal – a visão de mundo e a moral burguesas. Ora, hoje existem veículos de formação da opinião pública muito mais eficazes do que a escola. Esperar que a burguesia difunda a escola para todos sob a sua dominação é esperar que ela, ingenuamente, traia seus próprios interesses.

Os estudos de Harry Braverman (1977) comprovaram sobejamente que o capital monopolista não tem interesse na qualificação para o trabalho e no desenvolvimento da escola pública e popular. O interesse fundamental da burguesia na escola básica está no seu papel disciplinador da vontade do trabalhador, por isso ela deveria ser dada apenas em doses homeopáticas, como afirmava Adam Smith.

Para a exploração moderna do trabalho, o trabalhador competente é o trabalhador disciplinado, capaz de cumprir ordens. Não precisa conhecer tanto o que faz: "quanto mais a ciência é incorporada no processo de trabalho, tanto menos o trabalhador compreende o processo; quanto mais um complicado produto intelectual se torne a máquina, tanto menos controle e compreensão da máquina tem o trabalhador. Em outras palavras, quanto mais o trabalhador precisa de saber, a fim de continuar sendo um ser humano no trabalho, menos ele ou ela conhece" (BRAVERMAN, 1977:360). O que o capitalismo tardio precisa é menos de uma massa instruída do que de quadros, que dominem o saber técnico e organizacional. Esperar, portanto, do capitalismo liberal, a generalização da escola pública para todos é esperar que ele próprio se destrua, que ele use suas próprias armas contra si mesmo. É esperar o suicídio da classe dominante.

Como o demonstra Braverman, a difusão da instrução e o dilatamento da escolaridade serviram apenas como dispositivo de peneiragem: aumentando a oferta de trabalhadores qualificados, aumenta o exército industrial de reserva e, com ele, o controle da remuneração da força de trabalho (BRAVERMAN, 1977:371).

Não posso esquecer-me, nesta altura, do que me falou Paulo Freire, no dia 5 de março de 1977, na argüição que fez na Universidade de Genebra de minha tese de doutorado, utilizando a recém-publicada edição norte-americana (1974) do livro de Braverman: "não há como se esperar de uma educação, com ou sem adjetivos – Paulo Freire referia-se à chamada educação permanente, tema da dissertação –, a serviço da preservação do modo de produção capitalista, que tome como objeto de reflexão crítica o processo produtivo. Uma tal análise terminaria por desvelar a razão de ser da alienação do trabalho, de sua degradação. Por isso mesmo é que a ênfase exclusiva deve ser dada não

à formação integral e política do trabalhador, mas ao treinamento".

A teoria burguesa da educação procura separar o social, o político e o educativo. Como afirma o filósofo alemão Wolfdietrich Schmied-Kowarzik (1983:108), "faz parte do contexto de desvirtuamento da sociedade burguesa o fato de seus teóricos pedagógicos acreditarem e fazerem crer que a pedagogia, justamente por manter os educandos longe das lutas e dos desentendimentos políticos, possa humanizar o homem e aprimorar o seu relacionamento". Aliás, esta é também a opinião de Georges Snyders. Na experiência fundamental do marxismo, nos diz ele, a primeira realidade a tomar consciência na escola é a luta de classes: "é precisamente para não falar do essencial que se chama a atenção sobre uma massa de conhecimentos inúteis, supérfluos e sem vida" (SNYDERS, 1974:323).

Marx apenas esboçou a sua teoria da educação. A concepção dialética da educação teve, depois dele, a contribuição de numerosos filósofos e educadores. Esses teóricos da educação puderam mostrar, sobretudo no século XX, os desdobramentos das primeiras teses de Marx a respeito da educação. De um lado, demonstraram o caráter de classe da educação burguesa e a mistificação de sua pedagogia. De outro, apontaram para as possibilidades de associar as lutas sociais e pedagógicas, abrindo caminho para uma educação emancipadora, isto é, uma educação voltada para um futuro com eqüidade e justica para todos.

Terceira Parte

Uma Educação Voltada para o Futuro

9
UMA SÓ ESCOLA PARA TODOS

Duas forças sempre estiveram presentes na defesa da educação popular: de um lado, grande parte dos defensores da escola pública e, de outro, os diversos grupos – alguns religiosos –, os movimentos sociais interessados na democratização do ensino. A iniciativa privada capitalista, ao contrário, sempre defendeu uma concepção elitista da educação. É o que pretendo mostrar neste capítulo, defendendo a construção de uma educação libertadora e formadora de cidadãos participantes e empreendedores.

A concepção socialista de educação pública

O pensamento socialista em educação é muito antigo. Todavia, por não atender aos interesses dominantes, tem sido muitas vezes esquecido ou relegado a um plano inferior. A concepção socialista de educação pública, desde suas origens, está voltada para a superação da concepção classista burguesa da educação e para a realização de uma educação igual para todos. Portanto, lutar por uma educação democrática e de qualidade faz parte da tradição socialista, e, pensando numa educação voltada para o futuro, convém recapitular essa tradição e seus principais representantes.

Thomas Morus (1480–1535) é um dos primeiros filósofos a pensar a co-educação e a relação entre trabalho manual e o trabalho intelectual. Domenico Campanella (1568–1639) em seu livro *A cidade de Deus*, escrito em pleno

domínio do obscurantismo clerical, defendeu a observação e o método científico na educação e o fim da discriminação educacional entre os sexos. Da mesma forma, Michel de Montaigne (1533–1592) afirma a necessidade de basear a aprendizagem no contacto direto com o mundo e não apenas por meio de livros. As idéias de Montaigne encontram eco em François Rabelais (1495–1553), que combateu o autoritarismo da educação tradicional, afirmando a liberdade da criança e propondo a abertura da escola para a sociedade.

Mas foi só Jean-Jacques Rousseau (1712–1773) que trabalhou de forma sistemática o papel político da educação, buscando fundamentá-la nos princípios da igualdade, liberdade e justiça. O seu Emílio é um tipo ideal de educando e se desenvolve sem forçar a sua natureza e sem deixar de fazer nada que seja capaz de realizar. Inspirado em Rousseau, Graco Babeuf (1760–1796) educou seus próprios filhos e formulou alguns princípios da pedagogia socialista entre eles, o de uma escola pública de tipo único para todos, acusando, no seu *Manifesto dos plebeus*, a educação dominante de se opor aos interesses do povo e de incutir-lhe a sujeição a seu estado de miséria.

Étienne Cabet (1788–1856) defendeu a idéia de que a escola devia dar alimentação igual para todos, deveria ser local de desenvolvimento de toda a comunidade. Educar o povo, para ele, significava politizá-lo. Na mesma época, Charles Fourier (1772–1837), que entendia a civilização como uma guerra entre ricos e pobres, atribuía um papel político importante à educação.

Henry de Saint-Simon (1760–1825) definia a educação como a prática das relações sociais. Por isso, criticava a educação de sua época que distanciava a escola do mundo real. Defendia uma educação pública supranacional.

Robert Owen (1771–1858) é um dos primeiros pensadores a atribuir importância pedagógica fundamental

ao trabalho manual. Para ele, a educação deve ter como princípio básico o trabalho produtivo. A escola deveria apresentar de maneira concreta e direta os problemas da produção e dos problemas sociais.

Victor Considerant (1808–1893) defendeu a educação pública com a participação do estudante na organização e na gestão do sistema educacional.

Pierre Joseph Proudhon (1809–1865) concebeu o trabalho manual como gerador de conhecimento. Admitia que sob o capitalismo não poderia existir uma educação verdadeiramente popular e democrática e que a pobreza era o principal obstáculo à educação popular. Anteviu a grande expansão quantitativa, sob o regime capitalista, para a formação de um grande número de empregados que puxariam os salários para baixo e os lucros capitalistas para cima. Denunciou a farsa da gratuidade da escola pública capitalista em que as classes exploradas que necessitam trabalhar não têm acesso à escola burguesa de melhor qualidade. Considerava uma utopia ridícula esperar que a burguesia pudesse realizar a sua promessa de uma educação pública universal e gratuita. Para ele os que se beneficiam da educação pública são os ricos, porque os pobres estão condenados ao trabalho desde a infância.

Como vimos, os princípios de uma educação pública socialista foram enunciados por Marx (1818–1882) e Engels (1820–1895) e desenvolvidos, entre outros, por Vladimir Ilitch Lênin (1870–1924) e Pistrak. Marx e Engels em seu *Manifesto do Partido Comunista* defendem a educação pública e gratuita para todas as crianças baseados nos *princípios*:

1) da eliminação do trabalho delas nas fábricas;

2) da associação entre educação e produção material;

3) da educação politécnica que leva à formação plurilateral do homem;

4) da inseparabilidade da educação e da política, portanto, da totalidade do social e a articulação entre o tempo livre e o tempo de trabalho, isto é, o trabalho, o estudo e o lazer.

Embora mais cético do que Marx, Mikhail Bakunin (1814–1876) propõe a luta contra o elitismo educacional da sociedade burguesa que ele chama de imoral.

Por sua vez, Francisco Ferrer Guardia (1859–1909) propôs uma educação racional – oposta à concepção mística, sobrenatural –, uma educação laica, integral e científica, baseada em quatro princípios: na ciência e na razão; no desenvolvimento harmônico da inteligência e da vontade, do moral e do físico; no exemplo e na solidariedade; e na adaptação dos métodos à idade dos educandos.

Lênin atribui grande importância à educação no processo de transformação social. Como primeiro revolucionário a assumir o controle de um governo popular, pôde experimentar na prática a implantação das teses socialistas na educação. Acreditando que a educação deveria desempenhar um papel importante na construção de uma nova sociedade, afirmava que mesmo a educação burguesa, que tanto criticava, era melhor do que a ignorância. A educação pública deveria ser eminentemente política: "nosso trabalho no terreno do ensino é a mesma luta para derrotar a burguesia; declaramos publicamente que a escola à margem da vida e da política é falsidade e hipocrisia" (LÊNIN, 1981:70). No seu decreto de 26 de dezembro de 1919, obrigava "a todos os analfabetos de 8 a 50 anos de idade a aprender a ler e a escrever em sua língua vernácula ou em russo, segundo o seu desejo" (LÊNIN, 1981:10). Nas notas escritas entre abril e maio de 1917, para a revisão do programa do partido, Lênin defendia:

1) a anulação da obrigatoriedade de um idioma do Estado;

2) o ensino geral e politécnico, gratuito e obrigatório até os 16 anos;

3) a distribuição gratuita de alimentos, roupas e material escolar;

4) a transmissão da instrução pública aos organismos democráticos da administração autônoma local;

5) a abstenção do poder central de toda a intervenção no estabelecimento de programas escolares e na seleção do pessoal docente;

6) a eleição dos professores diretamente pela própria população e o direito desta de destituir os indesejáveis;

7) a proibição dos patrões de utilizar o trabalho das crianças até os 16 anos;

8) a limitação da jornada de trabalho dos jovens de 16 a 20 anos a quatro horas, e

9) a proibição de que trabalhem à noite em empresas insalubres ou minas.

Pistrak, um dos primeiros educadores da revolução russa, parafraseando Lênin que dizia não existir prática revolucionária sem teoria revolucionária, afirmava que "sem teoria pedagógica revolucionária não poderá haver prática pedagógica revolucionária" (PISTRAK, 1981:29). Atribuía ao professor um papel de militante ativo. Dos alunos esperava que trabalhassem coletivamente e se organizassem autonomamente: *auto-organização* e *trabalho coletivo* para superar o autoritarismo professoral da escola burguesa.

Para que haja essa auto-organização o pedagogo procura mostrar não só a importância da aprendizagem para a vida do educando, mas também o quanto ela é necessária para a prática de uma determinada ação. O professor é um conselheiro. Só a assembléia dos alunos pode estabelecer punições. Os mandatos de representação são curtos para possibilitar alternância.

Os métodos escolares são ativos e vinculados ao trabalho manual (trabalhos domésticos, trabalhos em oficinas com metais e madeiras, trabalhos agrícolas, desenvolvendo a aliança cidade-campo). Seja no trabalho agrícola, seja no trabalho industrial, é necessário que o aluno se sinta participativo do progresso de produção, segundo a sua capaci-

dade física e mental. O aluno não vai à fábrica para trabalhar, mas para compreender a totalidade do trabalho. Na fábrica, dizia Pistrak, eclode toda a problemática do nosso tempo.

Na concepção socialista de educação pública, o trabalho é o princípio educativo fundamental, instrumento de mediação entre o homem e o mundo, e é, ao mesmo tempo, objeto de estudo e meio de integração entre a teoria e a prática, entre a crítica e a transformação social. A concepção socialista de educação pública é uma concepção comprometida com os interesses da classe trabalhadora, portanto, condicionada por uma ótica de classe e uma perspectiva histórica. Mesmo não havendo possibilidade de realizá-la plenamente na sociedade capitalista, isso não impede que, desde já, sejam possíveis avanços progressistas no seu interior. Assim é que podemos entender a concepção crítica e revolucionária de Paulo Freire numa sociedade que ele chama de sociedade em trânsito. A sua *Pedagogia do oprimido* insere-se na luta por uma educação pública, crítica e socialista, construída pelas massas populares ao mesmo tempo em que estas lutam pela transformação radical da sociedade.

No dizer do grande educador socialista polonês Bogdan Suchodolski (1972:118), a escola socialista deve ser "uma escola voltada para o futuro". A sociedade burguesa não preenche as condições para um desenvolvimento educativo pleno, já que tem uma escola dividida e divisionista. Discutindo ao longo da história o desenvolvimento das pedagogias da essência e da existência, conclui que a "concepção da essência humana não pode dar origem a uma existência do homem correspondente a essa essência, nem a existência humana dá necessariamente origem à essência do homem. O que importa é facultar à vida humana condições e encorajamentos, garantias e organização tais que se tornem base do desenvolvimento e da formação, base da criação da essência humana" (SUCHODOLSKI, 1972:117).

Por que uma escola voltada para o futuro?

Porque a realidade atual não é a única realidade nem é uma realidade imutável. O critério da escola popular e transformadora é a realidade futura. Segundo Suchodolski (1972:118) "a necessidade histórica e a realização do nosso ideal coincidem na determinação desta realidade futura (...). O fetichismo do presente que não tolera a crítica da realidade existente e que, por este motivo, reduz a atividade pedagógica ao conformismo, é destruído pela educação voltada para o futuro".

Mesmo sabendo-se que a escola pública não é o agente fundamental da mudança no interior da sociedade capitalista, por este mesmo motivo é que uma escola pública popular, numa perspectiva socialista, deve ter, como programa educacional básico, o engajamento da juventude por um futuro melhor.

A escola burguesa se baseia na adaptação do homem ao seu ambiente. Na perspectiva socialista indicada por Marx, o homem não se forma nem exclusivamente sob a influência do ambiente, nem pelo desenvolvimento de sua consciência, mas por uma combinação de ambos, a que ele chama de prática revolucionária. É esta prática e a reflexão sobre ela que possibilitam superar a concepção escolar burguesa.

Bogdan Suchodolski, na sua *Teoria marxista de la educación* (1966), analisa o pensamento pedagógico de Marx e a polêmica que este sustentou com Hegel e Proudhon. Mostra que desde Thomas Morus e Campanella a utopia não perdeu sua importância na história do pensamento pedagógico. Na concepção socialista da educação, a utopia é um projeto completo que rompe com a prisão do presente, daí ele insistir na função social da escola que a burguesia não quer alterar.

Os teóricos da escola burguesa perdem-se na antinomia educação-sociedade. Questionam-se se devem primeiro mudar as circunstâncias ou os homens, a sociedade ou a escola. Sucho-

dolski mostra, partindo do pensamento de Marx, que a única alternativa está no pacto da escola com a prática revolucionária da classe trabalhadora: "este é o único caminho para a verdadeira formação de homens novos. Isto significa que se devem mudar radicalmente muitas idéias sobre o ensino, muitas concepções puramente escolásticas sobre o trabalho educativo e o desenvolvimento da criança. Significa que se deve cumprir o trabalho educativo com o espírito de luta política pela libertação do homem das cadeias da opressão de classes, e se deve considerar sob o aspecto das grandes perspectivas de uma transformação radical e paralela das circunstâncias e dos homens" (SUCHODOLSKI, 1966:332-333).

Escola unitária, pluralista e autônoma

Existem hoje várias correntes e tendências na educação, mas duas parecem ser as principais, agrupando, de um lado, os defensores da chamada *escola única*, e, de outro, os partidários da escola chamada *pluralista*. Em geral, a primeira agrupa os defensores da escola pública e a segunda os defensores da escola privada. Não se pode, contudo, afirmar que sejam concepções antagônicas. Da mesma forma podemos dizer que a escola pluralista abriga defensores da escola confessional e da escola puramente mercantilista. Acrescente-se a isso o fato de que é possível se falar numa escola única pluralista, que seria uma escola pública não uniforme, mas diferenciada.

Tudo isso nos leva ao exame da questão da dicotomia entre escola única e escola pluralista.

O século XX, no que diz respeito à educação, caracterizou-se pela luta por uma escola única e igual para todos. Entretanto, como mostra Lorenzo Luzuriaga (1934), a idéia da escola única é muito antiga. Entre seus defensores encontram-se Platão, Comenius, Pestalozzi, Schleiermacher, Condorcet e Fichte.

Para Platão, a educação é função essencial do Estado. Por intermédio de uma escola única básica, a escola selecionaria os melhores para governar. Para ele, só os sábios deveriam ser governantes. Defensor das idéias platônicas, Comenius defende a tese de uma escola comum e uma educação geral para todos. Defendia a pansofia, isto é, ensinar tudo a todos. Também Pestalozzi se inspira na escola única, cuja base é a escola primária geral. Para Schleiermacher, os conteúdos escolares devem ser os mesmos, independentemente de classe social. Para os pedagogos da Revolução Francesa, como Condorcet, a escola primária deveria ser universal, pública, gratuita e leiga. Para o criador e inspirador da educação nacional alemã, Fichte, a educação deve ser proporcionada a todos sem qualquer exceção, de modo que seja a educação não de uma classe especial e sim da nação, sem exceção de nenhum de seus membros.

No sentido moderno, a expressão escola única é a versão defeituosa da palavra alemã *Einheitsschule*, cuja tradução correta deveria ser escola em unidade ou escola unificada. Não se trata do monopólio do ensino pelo Estado, nem da uniformização de toda a educação. A escola única admitia todas as variedades possíveis de ensino, portanto, seria uma escola diferenciada, ou seja, pluralista.

Segundo Lorenzo Luzuriaga (1934:15–18), a *escola única* "constitui essencialmente o prolongamento do movimento de educação popular iniciado no século XVIII, de um lado pelos reis ilustrados da Prússia, que criaram a escola pública, a escola instituída, mantida e dirigida pelo Estado, e de outro, pela Revolução Francesa, que concebeu a educação nacional, isto é, a educação sem distinção de classes, a educação do povo em geral. Este movimento se realizou plenamente no século XIX, que estabeleceu em definitivo a escola pública gratuita, obrigatória e nacional, em todo o mundo civilizado e se prolongou naturalmente no século XX, que tende a ampliar essa educação além dos

limites do ensino primário, de um lado com a criação das escolas de aperfeiçoamento para a juventude proletária, e de outro com a aspiração da escola única, isto é, do ensino médio e superior para todos, em forma total (...). É a organização unitária das instituições educacionais de um povo, de sorte que elas sejam acessíveis a todos os seus membros, segundo suas aptidões e vocações e não segundo sua situação econômica, social e confessional. Ou, então, mais concretamente, a atuação da educação de acordo com as condições intrínsecas dos que devem ser educados. Ou, enfim, a realização da educação de acordo com suas próprias e autênticas leis".

Dentre os maiores defensores da escola única deve ser destacado o movimento chamado *Les Compagnons*, formado por professores europeus pertencentes aos três graus de ensino, combatentes na I Guerra Mundial. O secretário-geral desse grupo chamava-se Maurice Weber. Num livro publicado em dois volumes, entre 1918 e 1919, chamado *L'Université Nouvelle*, o grupo Les Compagnons expôs assim os *princípios da escola única* (LUZURIAGA, 1958:113):

1) Cumpre estabelecer um ensino democrático, pois todas as crianças têm direito a receber a educação mais ampla que o país lhes possa dar; este, por sua vez, tem o direito de explorar todas as riquezas espirituais que possua. O ensino assim concebido é, ao mesmo tempo, um processo de seleção.

2) As separações entre o ensino primário, secundário e superior não têm razão de ser; não se devem separar os cidadãos, desde sua origem, em duas classes, e nelas fixá-los para sempre por uma educação diferente.

3) A solução é a escola única, que de uma parte leva às humanidades, e, de outra, ao ensino profissional. A escola única é a escola primária para todos, sejam filhos de burgueses, de operários ou de camponeses; é a escola primá-

ria pública e gratuita convertida na base obrigatória de qualquer ensino.

4) A escola única não é o local único, mas o ensino, o exame e o professor únicos. Supõe imediatamente a supressão das classes elementares dos liceus e, com isso, a da separação entre ensino dos pobres e ensino dos ricos.

5) A escola única não é compatível com a escola livre, particular, nem é tampouco a escola uniforme.

Na França, a escola única tem sido defendida pela Liga Francesa de Ensino e, atualmente, pela Federação Geral de Ensino, pela Confederação Geral do Trabalho e pelos partidos políticos de esquerda. O programa comum das esquerdas, que elegeram François Mitterand para a presidência da República, em 1981, previa a nacionalização das escolas privadas, duramente combatida pela Igreja Católica e pelos partidos de direita.

Desde os primeiros dias da Revolução Russa (PINKEVICH, 1941), concebeu-se a escola socialista como a escola única, como escola do trabalho, uma escola onde todas as crianças deveriam passar pelo mesmo tipo de educação, com direitos iguais de alcançarem os graus mais elevados, dando preferência de acesso aos trabalhadores mais pobres.

Segundo Albert Pinkevich, a escola única do trabalho não deve apenas ser socialista e comunista, mas deve ser unificada e auto-organizada.

Antônio Gramsci, histórico defensor da escola socialista, como vimos no capítulo 2 da segunda parte deste livro, chama a escola única de escola unitária, evocando a idéia de unidade e centralização democrática. Seguindo a concepção leninista de educação, ele também coloca o trabalho como um princípio antropológico-educativo básico da formação. Critica a escola tradicional que divide a escola clássica e a profissional: esta destinada às "classes instrumentais", aquela às "classes dominantes e aos intelectuais" (GRAMSCI, 1968:118).

Na sua concepção da escola unitária propõe a superação desta divisão, a formação clássica, intelectual, com a formação profissional, uma escola crítica e ativa. Para ele, "o advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-se e emprestando-lhes um novo conteúdo" (GRAMSCI, 1968:118).

Todas essas teses e propostas concretas de superação do elitismo na educação tem por pano de fundo o difícil equacionamento entre a liberdade de organização das escolas, a liberdade de ensino, e a vontade política de estender a educação para todos. Uma escola única ou unitária, mas centralizada, formando cabeças em série, pode ser até eficaz a curto prazo, mas continuará elitista e autoritária, portanto antidemocrática, mesmo que seja chamada de socialista. Como veremos no capítulo 3 desta parte, só uma escola autônoma, assumindo evidentemente o risco da desigualdade e da competição entre escolas, pode fazer da escola um lugar de criação do futuro.

As alternativas capitalistas burguesas

Iniciamos o século XX com uma enorme esperança depositada na educação. Mas estamos chegando ao final do século com uma crise mundial da educação, onde o otimismo pedagógico do início do século foi substituído pela descrença. É verdade, se compararmos a educação do século passado com a deste século, tivemos um enorme avanço: os poderes públicos, impulsionados pela demanda popular, foram obrigados a aumentar a oferta de instrução. Não temos mais, como no século passado, um controle quase total do ensino pelo setor privado, e a média de anos que o estudante passa na escola tem aumentado.

A tese polêmica de que a expansão escolar não corresponde às necessidades do capital já foi amplamente defendida (SALM, 1980 e BRAVERMAN, 1977), como vimos no capítulo anterior. Na ótica da produção capitalista, o que importa é dar o mínimo de educação para a maioria e o máximo para uma pequena minoria. Parece que ela continua válida na medida em que "a grande empresa não tem exigências maciças de formação a impor ao sistema de ensino; em suma, não é o capital a força maior a orquestrar o ritmo de aumento dos cursos e matrículas. Ao contrário, a escola chega mesmo a desservir ao capital na medida em que forma pessoas mais exigentes e menos dispostas a aceitar a rotina da fábrica e do escritório (...). A empresa mesma resolve, em serviço, a maior parte da rala experiência que pede à maioria de seus empregados" (DURAND, 1980).

Quem, então, precisa hoje da escola pública? Se o capital não tem tanto interesse pela escola, interessará ela para os trabalhadores?

A escola não é, certamente, para o trabalhador, o *locus* primordial de sua resistência e de sua formação política. Pelo menos não tem sido assim até agora. E também não é suficiente garantir uma escola de boa qualidade para todos. Existem outros espaços de luta e de formação do trabalhador: o sindicato, o partido, a associação, os movimentos sociais e populares, etc.

Então, que papel pode representar a escola pública para a defesa dos interesses populares? As lutas dos trabalhadores apontam para onde? Responde a questão o educador brasileiro Miguel Arroyo (1986:43): "apontam para defender a existência da escola, sim. Mas nunca como agente fundamental de sua libertação. Não adianta garantir a escola como um espaço cultural e negar os verdadeiros espaços culturais onde o povo se constrói, se fortalece e constrói a sua visão do mundo e sua identidade".

A partir da segunda metade do século XX, o Estado capitalista vem se desobrigando dos serviços educacionais, procurando jogar toda a responsabilidade do ensino na sociedade civil e no cidadão, ao mesmo tempo em que vem crescendo a *onda antiestatal*, procurando limitar o poder do Estado, difundindo a tese de que o Estado só deve fazer aquilo que o setor privado não tem condições de fazer. Muitos Estados capitalistas e mesmo Estados ex-socialistas procuram desestatizar todos os setores da economia que podem ser garantidos pela iniciativa privada.

Os defensores da iniciativa privada em educação buscam, constantemente, mostrar a incapacidade do Estado de fornecer educação para todos. Muitos deles buscaram apoio nas teses do economista norte-americano Milton Friedmann (1982), segundo o qual a crise da escola pública norte-americana deve-se: primeiro à passagem crescente da escola privada – controlada pelos pais e pela comunidade local – para a escola pública, controlada pelo governo e, segundo, pela substituição de educadores amadores, ligados à comunidade e controlados por ela, por educadores profissionais. Ele encontra a solução da crise na privatização do ensino.

As teses de Friedmann defendem a *liberdade de escolha do cidadão* e a igualdade de oportunidades. Estes seriam os princípios, diz ele, de uma escola democrática.

Na revista francesa *L'Express*, em setembro de 1984, Jimmy Goldsmith interpreta as idéias de Friedmann para a realidade francesa, mas dentro de um ponto de vista mais geral, o de uma teoria da escola capitalista hoje. Eis um resumo das suas principais teses em relação à educação, conforme artigo publicado pelo jornal *O Estado de S. Paulo*, de 21 de outubro de 1984, sob o título "É preciso limitar o poder do Estado".

1) O *Estado* deverá cuidar para que cada criança possa alcançar o nível de instrução julgado necessário pela nação. Além disso, terá de prever o acesso dos mais merecedores a um ensino superior ou especializado.

2) O Estado não tem de integrar os *professores* na administração nem criar um monopólio dos estabelecimentos de ensino.

3) O direito de cada *família* escolher o local de ensino para seus filhos. A família tem obrigação de continuar a instrução da criança até o nível julgado mínimo pela nação. A obrigação da nação é cuidar para que não se crie uma cisão no sistema educativo entre ricos e pobres. A liberdade fundamental de cada família para escolher a escola de seus filhos deve existir, mas sob a condição de que não sejam organizadas escolas para ricos e escolas para pobres. A igualdade de oportunidades é um direito supremo. Uma instrução que separasse ricos e pobres seria a negação desse direito e criaria ou consolidaria um sistema de classes. Naturalmente, haverá sempre, e deve haver sempre, uma separação entre os que são merecedores e os que não o são.

4) O Estado deverá fornecer a cada família um *crédito anual*, sob a forma de um bônus cobrindo o custo da educação de cada criança ao nível considerado necessário pela nação. A família poderá escolher os locais de ensino em que aplicará os recursos postos à sua disposição pelo Estado.

5) O Estado deve ter o direito de cuidar para que um *nível mínimo de instrução* seja oferecido pelos estabelecimentos de instrução envolvidos. Com esse objetivo, deve poder intervir na determinação das modalidades e dos conteúdos de certos exames e concursos.

No mesmo artigo, Jimmy Goldsmith resume assim as *vantagens* da alternativa de Milton Friedman: estabelecer e proteger a liberdade de ensino; permitir a multiplicação dos locais de ensino; dar aos pais a escolha do local de ensino; pôr a criança a salvo de qualquer doutrinação pelo Estado, ensinando-lhe os valores da nação; reduzir a enorme legião de funcionários; ampliar a escolha, reforçar a responsabilidade familiar e promover a liberdade.

As propostas de Friedman são tentadoras e apoiadas numa análise histórica. É de se perguntar se, caso todos os seus princípios fossem aplicados – por exemplo, o fim de escolas para ricos e escolas para pobres –, a escola continuaria capitalista. Ou se o capitalismo continuaria o mesmo. Do ponto de vista teórico há hoje pontos em comum entre socialistas e neoliberais capitalistas nas respostas que dão a problemas educacionais hoje também comuns. Isso é novo no debate educacional e instigante para a teoria da educação. Um tema certamente pós-moderno que apenas está começando a ser discutido e merece ser acompanhado.

Veja-se a dinâmica contraditória do Estado capitalista: descentraliza os serviços educacionais, ao mesmo tempo que centraliza o poder econômico e político. Sob a aparência da autonomia e da liberdade de escolha, cria condições para a morte progressiva do indivíduo e o crescimento do controle impessoal. Quem acaba autônomo é o Estado. Como diz Tocqueville (1969:313): "após ter assim tomado em suas mãos poderosas cada indivíduo e após ter-lhe dado a forma que bem quis, o soberano estende os braços sobre toda a sociedade; cobre-lhe a superfície com uma rede de pequenas regras complicadas, minuciosas e uniformes, através das quais os espíritos mais originais e as almas mais vigorosas não conseguiram aparecer para sobressair na massa: não dobra as vontades, amolece-as, inclina-se e as dirige; raramente força a agir, mas opõe-se freqüentemente à ação; não destrói, impede o nascimento; não tiraniza, atrapalha, comprime, enerva, arrefece, embota, reduz, enfim, cada nação a nada mais ser que uma manada de animais tímidos e industriosos, cujo pastor é o governo".

As chamadas nações democráticas prometem *autonomia* e praticam o *despotismo*. Não se pode esperar, por isso, que os trabalhadores conquistem a plena autonomia sem alterar profundamente as relações econômicas existentes sob o capi-

talismo. E isso não é defender um retrógrado, raquítico e ineficiente sistema econômico, centrado na planificação estatal, como foi implantado nos ex-países ditos socialistas. Importa, porém, não esperar que essas relações mudem, no interior do capitalismo, para só então pensar numa sociedade autônoma e numa escola que contribua para ela. Lembrando as palavras de Suchodolski (1972:118), hoje, uma escola progressista, orientada por um projeto revolucionário, deve ser uma "escola voltada para o futuro". Não se pede muito ao educador socialista no interior da escola capitalista. Pede-se que assuma uma postura política, que a anuncie claramente, que se engaje nela para fazer com que a escola capitalista não seja, pelo menos, reacionária. Um socialista hoje tem que ter a mesma ousadia de Mikhail Gorbachev, prêmio Nobel da Paz de 1990, que ainda como presidente – o último – da extinta União Soviética, ao visitar o Japão, afirmou ter visto aí mais socialismo do que em seu país.

O filósofo e educador norte-americano J. Adler Mortimer, autor de *The Great Ideas*, lançou, há poucos anos, a *Proposta Paidéia. Paidéia,* do grego *pais, paidós*: a educação da criança, termo relacionado à pedagogia e à pediatria; em sentido lato, o equivalente ao latim *humanitas* – daí as *humanidades* – significando a aprendizagem geral que deve ser patrimônio de todos os seres humanos.

Trata-se de um manifesto educacional visando a superar os principais problemas da educação americana: 1) A enorme *diferença de qualidade das escolas públicas*. As escolas das comunidades privilegiadas são boas e as escolas das comunidades pobres ou dos grupos minoritários de raça são péssimas. 2) A *especialização precoce*. Muitos alunos são formados para disciplinas, profissões ou empregos estreitos e limitados. 3) A *individualização do ensino*, resultando num currículo que oferece muitos cursos eletivos, optativos, e extracurriculares. 4) Os *métodos de ensino* tradicionais e estáticos, baseados na memorização e

na transmissão verbal de conteúdos. 5) A chegada dos alunos às faculdades ou às empresas sem habilidades básicas, devido à *queda da qualidade do ensino*.

Diante desse quadro a Proposta Paidéia propõe: mesma qualidade para todos; mesmos objetivos para todos; mesmo currículo para todos.

O equívoco de Mortimer é admitir, como John Dewey, que a sociedade americana não é classista. O princípio social de Mortimer é que o povo como um todo é, nos Estados Unidos, a única classe dominante. Ele afirma que se os EUA são uma sociedade sem classes, não deve continuar sendo uma sociedade de classes do ponto de vista educacional. Isto requer a mesma qualidade de ensino para todos.

Por outro lado, suas propostas curriculares não superam o *tecnicismo* e o *pragmatismo*: a pessoa – a criança – está ausente; têm uma visão estática e reprodutivista da cultura; dão excessiva ênfase à formação intelectual e mental e pouco lugar para o trabalho manual, para a educação afetiva e para a experiência concreta da sociedade; não analisam os problemas estruturais das escolas: burocracia, hierarquia, falta de autonomia, falta de diálogo e de solidariedade; têm uma visão da sociedade estreita e nacionalista, idealizando a democracia americana: o sonho da boa vida, a fé na tecnologia e na habilidade de resolver qualquer problema sem tocar na estrutura da sociedade.

Se isso não fosse suficiente para revelar o caráter conservador dessa proposta de escola única, bastaria mencionar que Mortimer dedica a Proposta Paidéia, entre outros, "aos líderes militares que precisam de pessoas capacitadas nas tropas para manipular armamentos sofisticados".

A escola como agente cultural

O pensamento pedagógico teve um importante desenvolvimento nos últimos anos no Brasi; devemos conhecer tal pensamento para, inclusive, entender melhor a contribuição

de Paulo Freire ao pensamento pedagógico universal. Um dos temas debatidos refere-se ao papel social da educação.

No Brasil, a idéia de escola única teve muitos defensores, entre eles, Lourenço Filho (1897–1970), um dos pioneiros da escola nova, que prefaciou, em 1934, o livro *A escola única* de Lorenzo Luzuriaga. Outro defensor da escola única foi Fernando de Azevedo (1894–1974), que segundo seu aluno e admirador, Antônio Cândido de Mello e Souza, "em meados do decênio de 1920 já estava armado com os instrumentos intelectuais que o levaram a integrar a grande falange dos renovadores da instrução pública no Brasil, e em seus diferentes graus. Instrução leiga, anti-autoritária, racional, científica e ajustada às mudanças sociais, que se traduziu na prática por uma primeira etapa de luta a favor dos modernos métodos pedagógicos, da modernização na formação dos docentes e na atualização da administração escolar... A sua reforma tem um aspecto tempestuoso peculiar, graças à ousadia e à profundidade das modificações, e graças à aura de radicalidade transformadora que inquietou grupos tradicionais – a chamada de bolchevização do ensino – e que atraiu sobre seu autor os ataques mais desabridos, culminando com o atentado à sua vida num momento em que expunha o projeto" (MELLO e SOUZA, 1988:79–80).

Os liberais, no Brasil, defenderam a escola pública até o final da década de 60, quando se alinharam à política privatista do regime militar. Entre os progressistas podemos apontar duas tendências agrupadas em torno de duas orientações pedagógicas centrais: *transmissão cultural* ou *transformação cultural*? Ambas se identificam na negação do modelo discriminatório da escola capitalista, mas são diferentes – não antagônicas – na proposta. Em muitos aspectos, são complementares. A transmissão cultural não se opõe à transformação cultural.

Os educadores progressistas brasileiros, sob a influência da obra de Gramsci, alinharam-se na defesa da escola pú-

blica unitária. Poucos são os que utilizaram a expressão escola única, mas muitos defendem os seus princípios.

Guiomar Namo de Mello, reconhecida educadora brasileira, uma das fundadoras da ANDE – Associação Nacional de Educação – e depois deputada estadual do Estado de São Paulo, fala da escola única em oposição à escola regionalista: "é também em nome da liberdade", afirma ela, "que a escola única, nacional, é rejeitada por uma escola livre regionalista. A escola unitária seria padronizante, espezinhando a cultura local e as tradições regionais. Na verdade, é o reconhecimento e a assimilação da diversidade no ponto de partida que garante a homogeneidade do processo educativo no ponto de chegada. O objetivo é, partindo da cultura local, chegar a determinados conteúdos universais do conhecimento que asseguram a unidade nacional. Ao evitar os guetos culturais, amplia-se a visão de mundo dos cidadãos brasileiros que, apesar das enormes diferenças no nível de riqueza nacional, estadual, local e familiar, têm direito a uma formação básica comum" (MELLO, 1986:155). Mais adiante, Mello afirma que a escola básica, universal, deve ser comum tanto no seu ponto de partida quanto no seu ponto de chegada, isto é, a *formação da cidadania*.

A polêmica educadora, como ela própria se autodenomina – tendo sido nomeada Secretária Municipal da Educação da cidade de São Paulo, em 1983–1985, e se transformado "de estilingue a vidraça" (MELLO, 1986:81)–, busca uma alternativa que se situa entre o "ativismo pedagógico ingênuo" e o "pessimismo imobilista da esquerda" (Idem, 1986:27). Esta alternativa seria, para ela, uma "escola melhor para todos" (Idem, 1986:155).

Entre os defensores da escola única, uns defendem a presença do Estado, mas sem monopólio, como Luiz Antônio Cunha, Vanilda Paiva e Celso de Rui Beisiegel; outros, como Dermeval Saviani, rejeitam a tutela do Estado em matéria de educação, reforçando a presença da sociedade civil.

Saviani chega a apontar a estratégia para retirar a educação da tutela do Estado: "em vez de centrar a defesa da escola pública na oposição entre o ensino público e privado, cabe centrá-la na oposição entre ensino de elite e educação popular" (SAVIANI, 1984:21) e "em vez de colocar a tônica da questão da escola pública no ensino superior, cumpre lutar pela popularização do saber" (Idem, 1984:22). Para Saviani "as colocações sobre a autonomia da escola podem inviabilizar a idéia de escola única em nível nacional. A proposta da escola única não retira a importância da participação em todos os níveis. A comunidade, porém, deve participar ativamente para discutir a questão nacional, e não para propor alternativas incompatíveis com as preocupações mais gerais" (SAVIANI, *in* NOGUEIRA,1 1986:27).

Tanto Guiomar Namo de Mello quanto Dermeval Saviani equacionam a questão da escola pública articulando-a com a questão da *socialização do saber elaborado*. Para eles, a escola não é uma agência de socialização do saber popular. Para isso não há necessidade de escola, pois o próprio povo se incumbe disso. Eles se opõem a superar polêmicas como: escola reprodutora *versus* escola como agência revolucionária; a escola nada pode *versus* escola pode tudo; escola como aparelho ideológico *versus* escola popular.

Estas diversas posições são resumidas na tese de Vanilda Paiva (1984:39), segundo a qual "tornar a escola popular não implica torná-la substancialmente diferente da escola das elites; é esta escola que as classes populares querem arrancar do estado, submetendo-a à sua crítica sem deteriorar sua qualidade nem abdicar do seu conteúdo".

Essa corrente do pensamento pedagógico brasileiro não questiona tanto o caráter da escola atual, sua função social, mas a falta de acesso a esta escola para a maioria da população. Uma escola popular não seria diferente, seria esta mesma escola, mas com acesso livre para todos.

Paulo Freire (1921), Florestan Fernandes (1920), Luiz Eduardo Wanderley, Marilena Chauí (1941) e outros têm insistido em equacionar a questão da escola pública na *questão do poder*, distinguindo-a da concepção liberal marcada, no final do século XVIII, por um caráter nacional e estatal, para realçar, hoje, o caráter popular. Esses educadores defendem, sem dúvida, a *escola única* desde que o Estado não tente homogeneizá-la. Defendem uma escola feita pelo povo e não para o povo, ou como disse Florestan Fernandes na 1ª Sessão Pública do Fórum de Educação do Estado de São Paulo, dia 17 de agosto de 1983, na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, uma escola na qual o engajamento do educador saiba "associar a luta pela socialização do saber com a luta principal da classe trabalhadora", que é a luta pelo fim da dominação política e da exploração econômica da burguesia sobre os trabalhadores.

Na escola pública estatal burguesa, Marilena Chauí, como disse na mesma ocasião, vê o caráter autoritário do saber caracterizado por aquilo que ela chama de já pensado, já dito, já feito para o povo. Ao contrário, o que caracteriza uma *escola pública popular*, continua ela, "é a descoberta dos pensamentos que ainda não foram pensados; o discurso é a possibilidade de dizer o que ainda não foi dito, inaugurando uma nova maneira de exprimir a realidade, em que a ação é a criação de seu próprio possível". Daí esses educadores insistirem muito na formação política de um novo educador capaz de conceber e criar, junto com seus alunos, pais e funcionários, a nova escola.

Na concepção liberal burguesa e funcionalista, a função da escola pública já está definida: é a difusão do saber. Nela, diz Florestan Fernandes, "o professor interessa na medida em que é um agente puro e simples de transmissão cultural. Sua relação com o estudante não era sequer uma relação criadora. Era a de preservar os níveis alcançados de realização da cultura por imitação. Neste

contexto, o intelectual era, por assim dizer, domesticado, quer fosse de origem nobre ou de origem plebéia, automaticamente se qualificava como um componente da elite e, quando isto não ocorria, como sucedeu com os professores de primeiras letras, ele era um elemento de mediação na cadeia interminável de dominação política e cultural" (FERNANDES, *in* CATANI, 1986:16).

Para Florestan Fernandes é decisivo que o educador "volte a pensar em como fundir os seus papéis dentro da classe de aula com os que tem dentro da sociedade, para que não veja no estudante alguém inferior a ele, para que se desprenda de uma vez de qualquer enlace com a dominação cultural, e para que deixe de ser um instrumento das elites" (FERNANDES, *in* CATANI, 1986:23).

Discutindo a questão do *nacional* e do *regional*, do *estatal* e do *popular*, Marilena Chauí (1986) analisa os diferentes confrontos e contradições no Estado capitalista e suas instituições. Reconhece a presença de contradições na escola capitalista, motivo pelo qual ela pode ser agente na luta de classes, portanto, pode ser popular e transformadora, mesmo no interior do Estado burguês. Entende por essa força contraditória na escola, por exemplo, a presença crítica da cultura popular, manifesta mediante a prática de vida dos estudantes que resistem à inculcação cultural da escola capitalista. O popular deve ser entendido aqui como algo que se efetua por dentro da própria cultura dominante, ainda que para resistir a ela. Opõe-se à idéia iluminista, hoje defendida pela cultura de massas, de que a elite já possui o saber suficientemente organizado para comunicá-lo a todos, para mostrar as diferentes manifestações culturais condicionadas pela oposição de classe.

Para Chauí, o popular é tão ambíguo quanto o nacional. O Estado autoritário, centralizado, banalizando e domesticando a cultura, identifica o popular como o regional, rotulando tudo o que é popular de típico e folclórico

e combatendo as diversidades regionais em favor de uma identidade nacional; considera o nacional como culto e ilustrado, o popular como romântico e inculto.

Considero essas análises de Chauí importantes na medida em que a tendência do Estado burguês, hoje, é tornar-se cada vez mais centralizador e autoritário. Portanto, a questão da hegemonia da classe trabalhadora passa pela organização direta das massas, pelos conselhos de trabalhadores e pela *autonomia* que é a negação da centralização e, ao mesmo tempo, da ideologia dominante.

A escola é peça importante na conquista do poder autônomo, cultural, social e político dos trabalhadores.

A escola única, popular e democrática, nas suas diferentes interpretações, tem representado sempre o ponto de vista dos educadores, dos trabalhadores e não do capital e do Estado capitalista. Mas ela não é apenas um ponto de vista, uma idéia abstrata, pensada a partir da teoria ou da prática de algum educador particular. Ela se constitui num movimento vivo, nascido como reação ao imobilismo das teorias – mesmo progressistas – da educação e das práticas autoritárias. Nós a estamos vendo nascer em diversos países, já há alguns anos, independentemente dos partidos que estão no poder. Por isso é que acreditamos na sua viabilidade histórica.

10
A ESCOLA COMO PROJETO SÓCIO-CULTURAL

Para fundamentar nossa ação atual na perspectiva de uma educação voltada para o futuro, não basta entender a escola de hoje. É preciso recorrer ao passado. Para entender as perspectivas atuais da educação é preciso conhecer a origem e o desenvolvimento da escola.

Educação e modo de produção

No *modo de produção primitivo*, o homem mantinha um contato direto com a natureza e se apropriava dos bens oferecidos por ela: colhia o que precisava para o seu sustento e para a sua reprodução. A escola formal não existia. A escola era a vida. Ela se confundia com a vida. A transmissão da cultura – que hoje é a tarefa da escola – acontecia, espontaneamente, nas relações do dia-a-dia.

O mestre era, portanto, aquele que acumulava mais experiência e ensinava a seus filhos, aos amigos e às crianças. O método utilizado era a comunicação oral. A memória era mais exercitada. Havia um clima de convivência e de cordialidade na transmissão da cultura e na sua reelaboração. Ainda não se podia falar em escola *strictu sensu*.

A escola, *strictu sensu*, nasceu na passagem do modo de produção primitivo para o modo de produção escravista. Isso deu-se no período neolítico, com a revolução econômica provocada pela mulher. No modo de produção

primitivo, os homens eram nômades. As mulheres, que não participavam da caça e da pesca, eram mais sedentárias: plantavam e cultivavam a terra e eram obrigadas a esperar a colheita. Isso fez com que os homens se tornassem, também, menos nômades, mudando substancialmente o modo de vida das pessoas e grupos. O modo de produção é essencialmente um modo de vida.

Muitas vezes, produzia-se mais do que se podia consumir em poucos dias. Havia um excedente de produção. Esse excedente ocasionava disputas que gradativamente criaram uma hierarquia até então inexistente no modo de produção primitivo, submetendo os mais fracos aos mais fortes, dando origem ao modo de produção escravista.

A escola formal nasceu no interior do *modo de produção escravista*; nasceu com o nascimento das desigualdades e a divisão de funções sociais na sociedade. Nesse momento, surge o professor: aquele que é encarregado, na divisão do trabalho, de conduzir a criança para a idade adulta, mediante rituais de iniciação, cerimônias religiosas, por meio do ensino de habilidades manuais, da expressão corporal e do desenvolvimento das artes e da cultura. Os próprios sacerdotes exerciam essas funções. Mas isso ocorreu lentamente. Como diz Everet Reimer (1983:73), "a escola é um estágio na sucessão das instituições especializadas. Ritos, mitos e curandeirismos pré-históricos; templos e castas religiosas; escolas sumérias, gregas, alexandrinas e romanas; ordens monásticas; as primitivas universidades, escolas públicas e elementares – todas desempenham seu papel na história dos sistemas escolares nacionais e internacionais de hoje. Uma das tendências históricas mais instrutivas é a progressiva especialização do conteúdo, métodos, pessoal e lugar no ensino humano socialmente organizado. Originalmente, isso incluía muito mais do que o que hoje chamamos de educação. Como é sabido, a escolarização inclui muito menos".

Na sociedade primitiva não existia a divisão social do trabalho que predominou depois. Mas é no seu interior que ela começou a ser estruturada mediante regras e normas elaboradas por sacerdotes especializados, mestres e professores profissionais. A escola escravista desenvolve-se nesse contexto e chega ao seu apogeu – como escola escravista – na Grécia e em Roma, onde havia muito mais escravos do que homens livres. A escola era reservada apenas para os homens livres e tinha um currículo excelente, levando em conta o ideal humanista da formação do homem escravista: o *orador*.

O tipo ideal de homem do modo de produção escravista era o orador. Orador é aquele que sabe defender os seus direitos, portanto, aquele que pode ser livre. O apogeu dessa escola da Antiguidade, contudo, já revelava certas tendências. Por exemplo, entre a escola espartana e a ateniense. A escola espartana era baseada no ideal da *eficácia*, que preparava mais para a ação. A escola ateniense, ao contrário, era baseada na valorização do pensamento, do *logos* e, portanto, da reflexão. Era uma escola baseada mais na idéia de *liberdade* do que na idéia de eficácia. Aliás, esses dois modelos continuam, até hoje. A grande dificuldade da educação de hoje está em encontrar o justo equilíbrio entre a eficácia do modelo espartano e a liberdade do modelo ateniense.

Há um terceiro modelo de escola. Aquele que aparece com o nascimento do *modo de produção feudal*. O desenvolvimento histórico do modo de produção feudal é marcado pela presença da Igreja. Com a Igreja, pela primeira vez, a escola se transformou num aparelho ideológico. A Igreja percebeu, muito cedo, a importância que tinha a instituição escolar como veículo de difusão de sua mensagem, isto é, sua boa nova, o Evangelho.

A partir de Constantino (306-337), a religião católica torna-se religião oficial do Império Romano, que entra em decadência até fenecer em pleno século XV. Durante todo esse longo período, a Igreja dominou o Estado. E o Estado tornou-se educador, dirigente, organizador da

sociedade em torno de uma *única religião*. Todos deveriam se submeter a uma só forma de pensar. Os diferentes eram perseguidos e tratados como hereges. O ideal do orador saiu da praça pública para se fechar nas igrejas.

Portanto, a Igreja tirou a educação das ruas e a jogou para um recinto fechado, sagrado, onde a palavra era policiada e homologada pelo Sumo Pontífice, o papa. A *diferença* era punida e estigmatizada. Tentou-se impor essa doutrina não apenas nas regiões dominadas pelo Império Romano, mas, depois, em todo o mundo conhecido, com enormes conseqüências para o desenvolvimento da educação e das culturas. O tipo ideal da educação continuava sendo o orador, mas agora era o orador sacro, o *clérigo*.

Nos primeiros séculos da era cristã, a Igreja havia montado uma rede de *escolas paroquiais* e *catedrais* para a formação básica e catequética. Essas escolas formavam o cristão. Já as *escolas monásticas* destinavam-se à formação do clérigo. Essas escolas tiveram importante papel na Idade Média na preservação da cultura greco-latina. Os mosteiros, ricos e prósperos, abrigavam monges ociosos e curiosos que descobriram textos "pagãos" e os preservaram, mesmo que alguns tenham sido mutilados pela censura papal ou pela Inquisição.

O movimento intelectual monástico preparava o renascimento intelectual do século XII que culminou com a criação das primeiras universidades e, com elas, da liberdade de espírito, como a encontramos em Pedro Abelardo (1079–1142), tentando libertar-se da tutela senhorial e episcopal.

A partir do século XV, com o Renascimento, a cultura greco-latina foi retomada pelos intelectuais leigos, aristocratas ou não, que, como os monges de outrora, tinham tempo ocioso, inaugurando o modo de pensar burguês.

O *modo de pensar burguês* trouxe uma renovação cultural com a idéia de progresso e de que tudo deve ser

comprovado e verificado. Portanto, não se deve aceitar dogmas. Isso já começara com Martinho Lutero (1483–1546), que se tornou o primeiro a se preocupar com a escola pública, no sentido que a entendemos hoje. "Lutero e seus seguidores, coincidindo tão a tempo com a invenção dos tipos móveis por Gutenberg, deram um enorme estímulo ao desenvolvimento das escolas primárias na Europa setentrional. A impressão de bíblias em ampla escala, e a doutrina de que a salvação derivava diretamente delas, tornou o ensino da leitura um imperativo moral para os protestantes que pudessem custeá-lo. A revolução industrial, que vinha nos calcanhares da Reforma, forneceu a última condição necessária para a rápida proliferação de escolas, oferecendo tanto os meios como o fundamento racional secular para a difusão da alfabetização" (REIMER, 1983:77).

A burguesia realizou uma revolução profunda na sociedade e também elaborou uma *nova concepção de escola*. Ela tomou da Igreja esse aparelho para exprimir também a sua boa nova, que já não era o Evangelho, mas a idéia de progresso e de liberdade individual. Para superar o escravismo e o feudalismo, ela precisava criar homens livres – no sentido de que pudessem comprar e vender a sua força de trabalho –, libertar os escravos e dar à sociedade uma outra direção, uma direção leiga.

Há mais de duzentos anos, a Revolução Francesa (1789–1795) defendia a escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória quanto ao ensino fundamental. Passamos da escola confessional para a escola leiga, ou melhor, para a escola semiconfessional. A burguesia revolucionária investiu no projeto da escola porque ela tinha interesse em utilizá-la como veículo de divulgação de seu modo de pensar e como instrumento de formação de mão-de-obra para impulsionar o seu projeto econômico. Com isso, já no final do século passado, que é o século da escola burguesa por excelência, nos países hoje mais desenvolvidos, a escola

foi universalizada. Tivemos, no final do século passado e início deste, investimentos maciços em educação, na Europa, nos Estados Unidos e no Japão. A escola não mais estava submetida à doutrina da Igreja, mas a serviço dos Estados nacionais: "as medidas burocráticas, legais e processuais que amalgamaram dezenas de milhares de escolas distritais nominalmente independentes e milhares de ginásios e universidades em um sistema nacional são o resultado lógico de uma filosofia que encara a escola como subserviente aos objetivos nacionais" (REIMER, 1983:79).

No século XIX foram introduzidos importantes mudanças nos objetivos do ensino. O ensino foi orientado para o futuro, buscando-se "formar homens adaptados e utilizáveis" (LOBROT, 1972:23). Implantou-se o ensino obrigatório, laico e gratuito como direito de todos. Os objetivos que daí por diante marcaram o ensino e a pedagogia, foram definidos por meio de textos oficiais, e o corpo docente, pela primeira vez na história, constituído hierarquicamente, em função dos interesses da classe no poder.

Segundo Lobrot, passam a ser cinco os objetivos educacionais: cultura geral, aquisição de automatismos elementares – leitura, escrita, ortografia e cálculo –, preparação da criança para uma profissão, ensino prático e uma nova pedagogia: aprender a aprender. Todos esses objetivos baseiam-se na concepção burguesa da educação de que o ensino é, antes de mais nada, um investimento social produtivo e necessário.

Por que a burguesia deu tanto valor à educação?

Porque ela precisava da escola e do professor para erguer a nova sociedade burguesa e capitalista. Podemos dizer que o *modo de produção capitalista* renovou profundamente a escola. Porém, na metade do século XX, o capitalismo investiu cada vez menos no ensino básico e mais no ensino superior porque lhe interessava mais o desenvolvimento da ciência e da tecnologia do que a disseminação dos ideais

liberais já hegemônicos nos países desenvolvidos. A sociedade estava se unificando em torno de meios muito mais poderosos, que são os *meios de comunicação de massa*.

Aqueles países que já haviam difundido a escola para todos, enraizando-a na comunidade, conseguiram manter, pelo menos, sua qualidade. Já os países que não haviam feito isso, experimentaram uma enorme decadência da escola na segunda metade desse século. É o caso do Brasil, que não havia conseguido implantá-la como escola burguesa, já que aí predominavam os interesses da Igreja em matéria de educação. O Brasil semicapitalista chegou à década de 1950 sem universalizar o ensino fundamental, com um índice altíssimo de analfabetismo. A burguesia investiu mais na área de comunicação social, notadamente na televisão, na indústria cultural, do que na escola. O Brasil e outros países da América Latina vivem hoje uma crise profunda da escola, pois os investimentos educacionais não interessam mais às elites nacionais. E a escola tornou-se novamente, como no final do feudalismo, uma reivindicação popular.

Os países que implantaram o *modelo socialista* desenvolveram muito o setor educacional. Eles ampliaram muito mais o acesso à educação básica do que os países capitalistas dependentes. Hoje também esse modelo está em crise, com a crise do próprio socialismo, que provavelmente está ligada à crise do capitalismo.

Há trinta anos venho acompanhando a situação da escola e a deterioração que se deu de forma acentuada no Brasil e na América Latina também. Contudo, na América Latina, o Chile, a Argentina e o México, ao lado de outros países como o Uruguai e a Costa Rica, conseguiram avançar muito mais do que o Brasil. O grau de escolaridade é muito maior nesses países.

Sem a pressão da sociedade não há desenvolvimento da escola. A sociedade precisa defender a escola. Na Europa e nos Estados Unidos, o Estado é pressionado pela sociedade para oferecer uma educação de boa qualidade. O

Estado, no Japão, chegou a investir 40% do seu orçamento durante vários anos porque a sociedade o exigia.

A alegria como projeto da escola

Diante da crise profunda da escola burguesa, podemos antever o aparecimento de outra escola que Georges Snyders chama de escola na perspectiva socialista, uma escola não-autoritária, uma escola solidária e que, freqüentemente, venho chamando de *escola pública popular*.

Hoje, essa escola teria que ter três características essenciais: 1) ser *democrática*, isto é, ser para todos (quantidade); 2) ser *autônoma*; e 3) ter uma *nova qualidade*.

Essa nova escola não pode ser a escola burocrática atual, mas pode surgir no interior da escola atual, trabalhando-se com suas contradições internas. O conselho de escola, por exemplo, pode ser um passo importante nessa direção, mas não é o único instrumento. A escola burocrática é o oposto da escola autônoma. A educação libertadora tem hoje um novo nome: autonomia. A educação para a autonomia é o berço da educação libertadora e antiautoritária.

Chamo a atenção para a terceira característica: uma nova qualidade. Aqui muita gente se perde. Aceita as duas primeiras características, mas não a terceira. Acha que qualidade é a que tínhamos no passado. A nova qualidade não é a volta ao passado das antigas escolas paroquiais, como quer Milton Friedman. A nova qualidade tem que ser construída. É essa questão que Snyders desenvolve no seu livro *A alegria na escola* e que eu desejo comentar, como um dos pressupostos para repensar o projeto da escola hoje.

Primeiramente, uma explicação sobre o título dessa obra de Snyders. Ele nos diz que tanto na sociedade religiosa, quanto na sociedade burguesa, deixava-se a alegria para *depois* da escola, dizendo-se à criança: *fique tristinha aí*

agora... a escola tem que ser triste mesmo, porque amanhã é que você vai se encher de contentamento. Hoje a escola tem que ser triste, sisuda, porque o saber é uma coisa muito difícil de se adquirir. É amanhã que você vai ter a recompensa pela tristeza de hoje. Você tem que adiar sua alegria para depois da escola. Essa escola permite ser alegre apenas nos intervalos.

Para Snyders, alegria *na* escola significa não deixar para depois, não preterir a alegria. A tese central do autor é que a alegria e a satisfação são fundamentais para a escola poder cumprir a sua própria tarefa de transmissão e elaboração da cultura. Ele supera, primeiro, a posição da *escola tradicional*, religiosa, confessional, que insistia na tristeza e na disciplina exterior. Mas supera também a *escola nova*, a escola burguesa, porque a escola nova tentou reagir à escola tradicional, inovando os métodos, tornando-os mais agradáveis. Não se trata apenas de tornar os métodos mais agradáveis; trata-se de descobrir o quanto o homem tem de satisfação e alegria, ao construir a cultura elaborada. Essa é a tese central do livro *A alegria na escola*.

Ele introduz o livro colocando três temas:

1) Afirma inicialmente que renovar a escola é transformar os seus conteúdos culturais. Ele questiona profundamente os conteúdos da escola de hoje. Os conteudistas (funcionalistas) de hoje não entenderam essa tese de Snyders. Pensam que ele defende os conteúdos da escola tradicional.

2) Ele contesta a idéia da escola nova, de que a escola deve preparar para o futuro.

A escola de hoje tenta deixar o essencial para mais tarde.

– Por que você estuda?

– Para passar de ano. Agora tenho que estudar bastante para passar para o segundo ano, depois para o terceiro e depois do primeiro grau, para o segundo, etc.

– Mas por que você continua estudando ainda depois?

– Bom, porque preciso preparar-me para o terceiro

grau. No meio da universidade, nos dizem que temos que estudar bastante para depois, se conseguirmos passar nos exames, quem sabe, podermos fazer pós-graduação.

– E para que você faz pós-graduação?

– Para nada... Ou para mais tarde, quem sabe... ser feliz.

A escola tenta *adiar a felicidade*. Chega-se ao final e sempre se adia para amanhã a satisfação que podemos ter hoje. A finalidade da vida é a felicidade. Essa finalidade a escola não pode perder de vista em seus objetivos. O momento para ser feliz é agora. O lugar para ser feliz é aqui.

O autor faz algumas citações de Engels e Marx. Fala sobre essa idéia da felicidade, tentando mostrar que esta é a visão marxista da escola: uma escola da alegria, do contentamento, da felicidade.

A fonte da alegria, porém, não deve ser procurada em métodos mais agradáveis, nem nas relações simpáticas entre professores e alunos. Os métodos novos propõem escolhas: texto livre, jornalzinho, escolha de conteúdos, de atividades, desenho-livre, etc. Não se deve renunciar a nenhum desses valores, mas são conseqüências e não causas primeiras. A alegria é uma conseqüência e não causa. Snyders deseja encontrar alegria *na* escola, no que ela oferece de particular e de insubstituível, um tipo de alegria que a escola é a única a oferecer-nos e a mais bem situada para propô-la.

Seria uma escola que realmente tivesse a audácia de apostar tudo na satisfação que é dada pela cultura elaborada em suas exigências culturais mais elevadas.

3) O autor coloca também, nessa introdução, em que ele fala desse entusiasmo cultural, um terceiro tema traduzido pela pergunta: será que essa escola não é elitista? A satisfação só pode ser para alguns?

É notável como ele, que tanto criticou, anos atrás, a não-diretividade, descobre, hoje, que naquele movimento havia algo de profundo: a idéia de que a escola tinha que dar satisfação. Quando os estudantes, em Maio de 68,

gritavam: "l'imagination au pouvoir" (a imaginação no poder), "sejamos realistas, peçamos o impossível", eles queriam renovar profundamente os conteúdos da escola. Eles queriam mudar a escola.

Snyders repensa o Movimento de 68, repensa também, indiretamente, a obra do educador Ivan Illich, repensa a teoria da não-diretividade, sem renegar as críticas que fez a ela anteriormente, mas retomando-as de um outro ponto de vista, mais positivo. Creio que essa obra de Snyders é a sua obra da maturidade. Finaliza afirmando que a "sua" escola não é elitista. A alegria não é um bem reservado para poucos. Essa escola da alegria pode ser construída desde já, no interior de uma escola não-alegre e ser uma escola para todos.

A escola e a cultura popular de massas

Existem muitos produtos culturais que são adquiridos fora da escola. A escola não é o único local de apropriação da cultura. Ela é apropriada através da experiência direta da vida. Nós a absorvemos sem perceber, vamos em direção à cultura que impregna nosso ambiente, seguindo a inclinação da curiosidade, dos desejos. É o que Snyders chama de cultura primeira, a cultura do desejo, da satisfação, da curiosidade.

Eu sou aquilo que desejo, aquilo que estou curioso de ser, aquilo que eu faço, que eu trabalho, que eu vejo, observo, assimilo no meio cotidiano. O resultado dessa vivência é a *cultura primeira*, aquela que utilizo e me dá alegria na vida cotidiana quando, por exemplo, assisto televisão, leio uma revista, um jornal ou assisto a uma partida de futebol, escuto música, etc. O que mais nos envolve hoje, diz Snyders, é a *cultura de massa*.

Snyders não desvaloriza a cultura de massa, mas mostra o quanto ela é insuficiente. Essa cultura primeira promete muito mas cumpre pouco do que promete. Ela

necessita de um prolongamento na *cultura elaborada*. A cultura elaborada pode, melhor que a cultura primeira, atingir os objetivos e a satisfação da cultura primeira. A cultura primeira, a cultura do cotidiano, a cultura de massa, deixa insatisfações que só a cultura elaborada pode preencher.

A cultura primeira visa a valores primeiros, reais, e em parte ela os atinge e em parte não.

A cultura elaborada nos oferece uma chance muito maior de viver esses mesmos valores com plenitude, o que leva a uma reflexão sobre a relação entre cultura primeira e cultura elaborada, relação essa que se coloca como síntese entre a continuidade e a ruptura, isto é, a cultura elaborada é parte da cultura primeira. Ela continua, mas, ao mesmo tempo, ela rompe com a cultura primeira.

Marilena Chauí, no seu livro *Conformismo e resistência* (1986), analisa criticamente a cultura de massa, afirmando que essa forma de cultura retira o que há de melhor e original na *cultura popular*, enfraquece-a, para depois ser devolvida ao povo sob a forma de receitas e preceitos. Chauí defende a cultura genuinamente popular, contrapondo-a à cultura de massa.

Snyders não pensa assim. Ele entende que a cultura do nosso tempo é a cultura de massa. Ele vê grandes possibilidades na cultura de massa, por exemplo, a possibilidade que ela nos oferece de nos ligar ao mundo todo. Por exemplo, quando morre um ator que vemos freqüentemente na televisão, sentimos sua morte como se fosse a morte de um ente da nossa família. E, de fato, é um ente da nossa família, porque ele freqüentou, através da televisão, durante muito tempo, a nossa casa. Aos poucos, incorporamos muitos membros novos à nossa família, inclusive pessoas de outras culturas, de outros países e isso, para Snyders, é um elemento positivo dessa cultura do século XX. Ela nos une ao mundo todo. Sentimo-nos como habitantes de um só mundo.

A televisão nos liga ao planeta, instantaneamente, simultaneamente. No século passado não havia esse meio de comunicação. Não é aquela escola do século passado que temos que reconstruir; temos que construir a escola do cotidiano do homem de hoje e do homem do futuro. A comunicação de massa faz com que a gente se sinta membro da humanidade, da comunidade humana e não apenas de um grupo. Esse sentimento é construído basicamente pela televisão e pelo rádio.

Mas, por outro lado, a cultura de massa oferece alguns riscos, entre eles, o risco da atomização cultural, da simplificação, dos estereótipos. Ela não elabora o processo do conhecimento, quando muito, ela nos oferece resultados simplificados e momentâneos.

Na medida em que a escola não leva em conta a cultura de massa, ela contribui para o fracasso escolar das crianças populares. Como diz Snyders (1988:57): "não se pode calar a inquietude que essas crianças sentem em relação à cultura da escola, a começar pela linguagem da escola, como não sendo a sua; como servindo a interesses que não são os seus: a escola quer obrigá-las a se alinharem aos valores dos outros. Ao que se acrescenta que ela vai separá-las da sua família, do seu meio: o progresso escolar afasta-as daqueles que elas amam. Talvez, seja uma via de traição".

A escola parece alienada em relação a essa cultura que está aí. Essa cultura de massa que cultiva o afetivo, que faz vibrar o corpo, que penetra a mente. Ora, a escola tira a criança desse ambiente de bombardeamento constante dos meios de comunicação de massa e a transporta para um local enfadonho onde a sua linguagem não é usada e onde seus desejos não são satisfeitos.

Madalena Freire (1983), uma das educadoras brasileiras que mais tem trabalhado a questão da relação entre o afetivo e o cognitivo na escola, tem demostrado o quanto esta relação é importante não só para resgatar a

identidade da criança, mas para o seu próprio desenvolvimento intelectual. O corpo é também um dos temas fundamentais da pedagogia marxista da alegria. Sentir-se bem dentro da sua pele, sentir o outro, sentir o olhar, compreender a lágrima da criança, sentir o abraço... eis alguns valores que a escola tradicional interditava e que é preciso resgatar. Ana Maria Freire (1989), que fez sua tese de doutoramento sobre a interdição do corpo na história do analfabetismo, mostrou como a escola, no Brasil, nasceu a partir da interdição do corpo, porque o corpo era considerado como pecado. Hoje, os meios de comunicação rompem com isso e os jovens e crianças percebem essa ruptura. Mas, chegam na escola e não vêem essa ruptura na escola. Ela não continua aquilo que eles vêem em casa.

A escola precisa fazer a síntese entre continuidade e ruptura em relação à cultura de massa. O imediato, a cultura primeira, deve servir de *apelo* em direção ao elaborado. A atividade do aluno deve ser ao mesmo tempo livre e dirigida. Há um risco grande em se deixar a criança fazer a livre escolha. Por quê? Porque a cultura primeira é limitada. Mas, ao mesmo tempo, nós não podemos deixar de partir dessa liberdade de escolha dela. Temos que partir dela, mas de uma escolha complementada pela orientação do professor.

Essa síntese é particularmente necessária para as crianças das classes populares. Diz Snyders (1988:125): "não se progredirá convidando as crianças populares a contestar a desvalorização, efetivamente freqüente, de seus hábitos culturais por uma contra-desvalorização da cultura teórica. Se nossa sociedade é realmente atravessada pela luta das classes e também sobre o plano das idéias, como supor que a cultura possa estar unicamente nas mãos da classe dominante e unicamente determinada pelos interesses da classe dominante? E, portanto, que o operário trairia sua classe desde que se apropriasse do plano da abstração? Renunciar a conduzir as crianças populares às formas

elaboradas e difíceis da cultura – e substituir para elas as grandes obras por qualquer jornal de criança, por qualquer texto de criança – ou os textos mais infantis de certos adultos – é desprezar o povo".

As escolas gregas levaram em conta essa cultura popular de massa. Quando li o livro de Snyders, me lembrei da escola grega que utilizava Homero como conteúdo básico. A *Ilíada*, a *Odisséia*, serviam para o estudo da língua, da história, da geografia, e até do cálculo matemático. As obras literárias, por serem conhecidas e declamadas por todos – os não-escravos –, serviam de base para o ensino. Eram histórias conhecidas.

Snyders desenvolve outros temas fundamentais para compreender o seu projeto de uma escola alegre. Entre eles, o *amor*, o *otimismo* e o *progresso*. São justamente essas as idéias mais presentes na cultura de massa. Ele propõe que esses temas também façam parte do currículo escolar, para mostrar que a escola não é o caos, ela progride, não é uma sucessão de caprichos e acasos, de ruídos. A história dos homens é produtora de sentido. Para ele "a história possui uma unidade, uma coerência, uma continuidade. Ela forma um processo total: as diversas ordens de acontecimentos participam de um movimento de conjunto. Eles não se dispersam numa sucessão simplesmente justaposta. Desde então há uma inteligibilidade possível na transformação histórica e um domínio possível dos homens sobre sua transformação histórica. O mundo é tal que ele oferece abordagens, pontos de apoio, tanto à nossa ação como ao nosso pensamento" (SNYDERS, 1988:170). O que então a escola tem que mostrar é isto: que há uma continuidade na história, há uma direção para o progresso.

O Projeto de uma escola não-autoritária

A dificuldade, o esforço estarão continuamente presentes na escola. Aprender *para* a satisfação e não *pela*

satisfação, não exclui o doloroso. Se a escola quer rivalizar com o lazer, com a distração e o entretenimento que a cultura de massa nos oferece, ela sempre sairá perdedora. Não é pela satisfação, como insistia a escola nova, que se deve aprender, mas para a satisfação. O saber elaborado nos oferece uma satisfação intensa que é a *satisfação cultural*.

A escola cansar-se-á em vão ao querer equiparar-se ao agradável do extra-escolar. Ela não pode trazer o modo de ser da televisão para dentro da sala de aula. Cada uma tem a sua especificidade.

Qual seria a *especificidade da escola*?

A especificidade da escola está no *sistemático* e no *progressivo*, o antiacaso, como diz Snyders. A cultura primeira se dá, muitas vezes, por acaso, se dá pelo convívio no cotidiano, sem um programa de continuidade. Você vai ao teatro, vai assistir a um filme. O teatro e o filme acabam. Podem ser muito instrutivos. Podem entreter muito, mas eles não têm continuidade. A alegria que você tem numa festa não tem continuidade. A alegria acaba com ela.

Ao contrário, na escola, as atividades são sistematicamente organizadas, previsíveis e continuadas: tal dia, tal hora tem matemática! Você sabe que aquele momento é reservado para isso. Então, há uma continuidade, há uma série, você sabe que o conhecimento vai progredindo aos poucos, de forma sistemática. Isso é específico da escola.

A escola não tem o monopólio da cultura elaborada. Ela nunca teve esse monopólio e hoje ela o tem menos que nunca. Fora da escola, as múltiplas formas de entretenimento, de educação continuada e de autoformação colocam, enfim, a presença de uma cultura no mesmo nível que a cultura escolar: teatros, concertos, museus, conferências, experiências científicas, televisão, cinema, vídeo, etc. A diferença está justamente na sistematização. O que me parece caracterizar a escola é uma organização sistemática e contínua de situações. Há pré-requisitos, isto é, um grau de preparação considerado

indispensável ao que se faz e, portanto, há uma certa homogeneidade de formação, de conhecimentos, da idade própria, etc. Procede-se por etapas, passo a passo. Há um programa progressivo.

Mas a sucessão coerente e obrigatória não deve ser o contrário da alegria. O sistemático, o difícil, o obrigatório, todos esses traços, evidentemente aplicam-se à escola tradicional também. "O sonho da minha escola não é absolutamente suprimi-los; desejo mantê-los e de uma determinada maneira, até ampliá-los, diante de certas tentações inversas de muitos inovadores: minha escola é aposta paradoxal de impor a matemática tal dia, a todos, mesmo aos que não a querem e modificar a situação, de modo que todos experimentem a satisfação e sintam progredir em direção à liberdade" (SNYDERS, 1988:210).

Snyders valoriza o professor como um profissional, um trabalhador. Ele fala ainda de um professor que sente gana em ser professor e essa gana chega até ao ridículo. O ridículo dele pretender o impossível com seu aluno, de pretender que seu aluno o ultrapasse, enquanto ele, professor, precisa reiniciar a cada vez, mesma caminhada com um novo aluno. Esse é o "ridículo sublime" de ser um verdadeiro mestre, diz Snyders.

O aluno vai perceber o ridículo que o professor representa, mas foi com esse ridículo, com esse ridículo sublime, esse engajamento, que o professor fez com que o seu aluno pudesse ultrapassá-lo.

Como é possível construir uma escola alegre, com tantas exigências que a sociedade faz à escola, com tantas obrigações que não dependem da livre escolha da escola e do educador?

A questão da relação entre liberdade e obrigação é, para nós, professores, muito difícil de equacionar. Sabemos, por exemplo, manter a disciplina como liberdade, com camaradagem? Como poderia ser a escola livre e, ao mesmo

tempo, manter todas as obrigações dos professores e dos alunos?

A liberdade como conquista não significa que, primeiramente, haveria um interminável período de não-liberdade e que seria preciso esperar transferi-la para mais tarde. Em cada momento da escola há, em proporções diversas, a liberdade, a independência e progresso em direção a mais liberdade. Os métodos ativos centraram-se na tese da liberdade de escolha. Mas isso é apenas o começo. O fato de escolher não significa que todas as opiniões sejam válidas. Isso pode conduzir ao ceticismo. A idéia dessa escolha livre, em que todas as opiniões parecem ser verdadeiras, faz com que a criança caia no ceticismo, isto é, ela, em vez de assumir uma posição, aceita-as todas como verdadeiras. A criança não é livre para escolher a tudo. Escolher ser racista, por exemplo. Embora a escola deva ser o local da liberdade, um professor jamais deveria admitir a escolha do racismo, pois essa escolha fere direitos humanos fundamentais.

Acredito que Snyders vem, na esteira de tantos outros educadores, como Bogdan Suchodolsky, Paulo Freire, Francisco Gutiérrez (1984), Amílcar Cabral (1977) e uma série de pensadores modernos que antecipam a visão de uma escola, síntese superadora entre a *escola tradicional* – religiosa, confessional, clássica – e da *escola burguesa*, laica, em direção a uma escola que chamo às vezes socialista, às vezes popular e que cada vez mais chamo de *escola cidadã*. Não tenho um nome definitivo. Suchodolsky a chama de "escola social". Ele é socialista, mas ele prefere falar numa pedagogia social, numa escola social. Amílcar Cabral, um dos maiores educadores africanos, fala numa escola de conversão. Não importa o nome que se dá. Importa que o futuro seja buscado com ética e esperança que são os alimentos do educador. O educador progressista, apesar da crise da escola e da dificuldade do seu trabalho, será

sempre otimista, pois crê na história como possibilidade, portanto, com eqüidade e autonomia para todos. Como diz Paulo Freire (1992:10), "não entendo a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor, sem esperança e sem sonho. A esperança é necessidade ontológica (...). Não sou esperançoso por pura teimosia mas por imperativo existencial e histórico".

11
ESCOLA CIDADÃ

A escola que está perdendo a sua autonomia também está perdendo a sua capacidade de educar para a liberdade. É a tese que pretendo defender neste capítulo.

Discutir o tema da autonomia é discutir a própria história da educação, na medida em que podemos ver a história da educação como a história da luta pela autonomia intelectual e institucional da escola, associada à liberdade de expressão e de ensino. Embora esse não seja um termo utilizado com muita freqüência, o seu conteúdo essencial encontra-se em toda *história das idéias pedagógicas*.

Autonomia e natureza da educação

O debate atual da autonomia escolar enraíza-se no processo dialógico de ensinar dos primórdios da filosofia grega. No diálogo entre Sócrates e Menon, a que já fizemos alusão, acerca da questão da possibilidade ou não de ensinar alguém a ser virtuoso, numa praça de Atenas, o mestre Sócrates insistia que o escravo Menón devia procurar, nele mesmo, a resposta. Educar significa, então, capacitar, potencializar, para que o educando seja capaz de buscar a resposta do que pergunta, significa formar para a autonomia. A escola, no ideal de Sócrates, deveria instituir-se toda ela em torno da autonomia. Seu método: o diálogo. O discípulo é quem deve descobrir a verdade. Portanto, a educação é *auto-educação*.

A palavra autonomia vem do grego que significa capacidade de autodeterminar-se, de auto-realizar-se, de *autos* (si mesmo) e *nomos* (lei). Autonomia significa autoconstrução, autogoverno. A escola autônoma seria aquela que se autogoverna. Mas não existe uma autonomia absoluta. Ela sempre está condicionada pelas circunstâncias, portanto, a autonomia será sempre relativa e determinada historicamente.

Podemos dizer que o educador humanista italiano Vittorino da Feltre (1378–1446) é um precursor da moderna escola antiautoritária. Em sua escola chamada La Casa Giocosa (a casa alegre), numa época em que predominavam os métodos autoritários da escolástica, centrados no mestre, Da Feltre propunha métodos ativos com a participação direta dos alunos. Da mesma forma, as críticas satíricas de François Rabelais (1495–1553) aos métodos escolásticos contribuíram para o desenvolvimento das idéias de autogoverno na pedagogia, idéias que influenciaram Montaigne (1533–1592), John Locke (1632–1704) e Jean-Jacques Rousseau (1712–1778). Para Montaigne o problema central da educação é o interesse do aluno pelos estudos, que é tanto maior quanto maior for a participação dele na escolha dos conteúdos.

O humanista tcheco Jean Amos Comenius (1592–1671), como outros educadores modernos, enfatizava a importância da ação e da auto-atividade do aluno. Em Locke encontramos pela primeira vez na história do pensamento pedagógico a expressão autogoverno (*self-government*), considerado ao mesmo tempo como fim e meio da educação. O *self-government* de Locke tinha um sentido moral, de autodomínio. Já em Rousseau a expressão autogoverno tem um sentido social-educativo. A pedagogia de Rousseau centra-se na autonomia da criança: a criança é um ser completo e perfeito como o adulto, dizia ele.

O movimento da *escola nova* se forma em torno de um novo paradigma educativo e encontra em John Dewey (1859–1952) seu expoente máximo, cujos princípios "aprender fazendo", "aprender pela vida" e "aprender para a democracia" permanecem vivos até hoje. Além de Dewey, as obras de Maria Montessori (1870–1952), Pistrak, Jean Piaget (1896–1980) e Célestin Freinet (1896–1966) consagraram os princípios da autonomia e auto-atividade do educando. Mas há perspectivas diferentes entre eles. A obra de Pistrak, por exemplo, insistia mais na auto-organização dos alunos, colocando a gestão das atividades educativas como um meio educativo fundamental.

Adolph Ferrière (1879–1960), grande mestre da escola nova, e Jean Piaget dedicaram diversos estudos ao tema da autonomia dos estudantes e da escola. Em *L'autonomie des écoliers dans les communautés d'enfants*, Adolpè Ferrihere, depois de um longo estudo das comunidades de crianças e adolescentes e de apresentar vários exemplos de escolas públicas que praticam o chamado *self-government*, conclui afirmando que "a vida social, bem como a moral, o sentido do bem e do mal na vida coletiva, não podem ser aprendidos a não ser na prática" (FERRIÈRE, 1950:143). Daí o papel importante da autonomia (*self-government*) no processo de socialização gradual das crianças: "a autonomia é uma preparação para a vida do cidadão, tanto melhor, quanto mais substituem nela o exercício concreto e a experiência da vida cívica à lição teórica e verbal", afirma Piaget em seu livro pouco conhecido *La autonomia en la escuela* (1950:26). Piaget adverte que a autonomia pode tanto formar para a democracia parlamentarista quanto para a subordinação aos chefes.

Janusz Korczak (1878–1942), precursor dos direitos da criança e do adolescente, sustentava que "o primeiro e indiscutível direito da criança é aquele que lhe permite expressar livremente suas idéias e tomar parte ativa no debate concernente à apreciação da sua conduta" (KORCZAK,

1983:67), numa clara demonstração da defesa que fazia de uma educação para a autonomia.

A dicussão do tema da autonomia teve um papel crítico e mobilizador contra o poder instituído verticalmente, burocraticamente. Ao centralismo opunha-se uma prática social baseada na participação.

O movimento antiautoritário na educação não é recente. Segundo Jesus Palácios (1984:14) a oposição às relações e métodos autoritários "tem por eixo central a exaltação da liberdade da criança e do grupo no qual a criança está integrada". A idéia de autonomia está sempre associada à idéia de liberdade. O movimento anti-autoritário na educação inaugura a diferença entre a escola tradicional, centrada no mestre, e a escola nova, centrada no aluno.

Um dos mais importantes pedagogos antiautoritários é o educador espanhol Francisco Ferrer Guardia (1859–1909), fundador da *Escola moderna*, racionalista e libertária. Outro educador, o inglês Alexander S. Neill (1883–1973), com sua experiência da escola livre de Summerhill, levou o princípio da liberdade e autonomia até as últimas conseqüências: em Summerhill toda a organização da escola era controlada pelos alunos. Segundo Neill, para que o autogoverno fosse possível, o professor deveria renunciar a toda forma de autoridade, a toda pretensão hierárquica, a todo tipo de dirigismo. Por outro lado, o terapeuta norte-americano Carl R. Rogers (1902–1987) transpôs para o ensino o princípio da psicoterapia centrada no cliente. O ensino centrado no aluno deveria basear-se na empatia, na autenticidade, confiança nas potencialidades do ser humano, na pertinência do assunto a ser aprendido, na aprendizagem participativa, na totalidade da pessoa, na auto-avaliação e na autocrítica.

Foi a escola nova que levantou mais alto a bandeira da autonomia na escola, entendendo-a como livre organização dos estudantes, autogoverno. Muitas experiências pedagógicas foram feitas nesse sentido e a

literatura existente sobre esse assunto é abundante. Todavia, o movimento da escola nova, que introduziu os métodos ativos e livres na educação, enfatizou mais a autonomia como fator de desenvolvimento pessoal do que como fator de mudança social. Ela tem o mérito, porém, de evidenciar como a autonomia e o autogoverno fazem parte da própria natureza da educação. Como diz Olivier Reboul (1974:52), "a autoridade é, sem dúvida, necessária para impedir a criança de prejudicar e de prejudicar-se; mas a educação não começa senão no momento em que cessa a autoridade. A única coerção educativa é a autocoerção".

A partir da segunda metade desse século, com as críticas à educação como fator de reprodução social e o debate da autogestão, o tema da autonomia foi associado a uma concepção emancipadora da educação.

A palavra *autogestão* aparece no início dos anos 60, na linguagem política e principalmente nos meios intelectuais da esquerda francesa insatisfeita com as realizações concretas do socialismo burocrático, em particular o soviético. Ela traduzia a palavra servo-croata *samoupravlje* – literalmente: *auto* + *gestão* – designando a experiência político-econômico-social da Iugoslávia de Josip Broz, cognominado marechal Tito (1892–1980), de gestão das empresas pelos próprios trabalhadores.

Autogestão não é *participação*, pois participar significa engajar-se numa atividade já existente com sua própria estrutura e finalidade. A autogestão visa à transformação e não à participação. Autogestão também não se confunde com a *co-gestão*, pois essa significa direção conjunta de uma empresa, mantendo-se a mesma estrutura hierárquica. A *cooperativa* já é um caso mais próximo da autogestão pois os diretores são remunerados pelos próprios trabalhadores, sobrepujando parcialmente o antagonismo entre capital e trabalho.

No campo da educação, sobretudo na Europa e em particular na França, o tema da autonomia pedagógica foi

associado ao tema da *autogestão social* a partir dos anos 60. Autonomia significava, acima de tudo, ruptura com esquemas centralizadores. Opunha-se a autonomia operária à burocracia estatal-partidária conservadora. Era uma forma de repensar a prática social, um movimento essencialmente político, um movimento de rebeldia contra doutrinas políticas mecanicistas, notadamente os modelos socialistas que pregavam uma linha justa contra outras linhas que consideravam como desvios.

O tema da autogestão é responsável por uma discussão que se inicia na década de 60 e ainda continua, associando as *lutas sociais* com as *lutas pedagógicas*.

Essas idéias encontram inspiração nos socialistas utópicos, entre eles Charles Fourier (1772–1837): seus falanstérios eram unidades autônomas de produção. Mas é Pierre Joseph Proudhon (1809–1865) que é considerado o pai da autogestão. Como Rousseau e Michael Bakunin (1814–1876), cada um a seu modo, propunha uma sociedade constituída de produtores associados livremente. As experiências de sociedades baseadas nesse princípio iniciaram-se já no século passado com a Comuna de Paris (1871) e a partir de 1917, na Rússia, com os Comitês de Fábrica e particularmente com a experiência da Iugoslávia, iniciada em 1951, pelo marechal Tito.

Na autogestão o trabalhador não se faz representar. É ele que exerce diretamente o seu poder. Como diz Fernando Motta, "autogestão não é participação. Por autogestão se entende um sistema no qual a coletividade se auto-administra. Portanto, não se trata de participar de um poder, mas de ter um poder" (MOTTA, *in* FISCHMANN, 1987:93). Não se trata de administrar melhor, de forma coletiva, um capital, para produzir mais e distribuí-lo de maneira mais eqüitativa. A prática da autogestão na empresa altera profundamente as relações de trabalho e estabelece uma profunda contradição entre essas relações e as relações capitalistas de trabalho. Como diz Lúcia Bruno (1990:32),

a autogestão, "enquanto radicalização das lutas autônomas, significa serem os próprios trabalhadores a gerir a produção. É uma forma bastante avançada de luta, onde os operários se reapropriam do espaço e do tempo, redefinindo, destruindo as hierarquias, eliminando a dualidade dirigentes-dirigidos, a divisão entre trabalho manual e intelectual".

A pedagogia autogestionária procura fazer na escola o que a autogestão faz na empresa ou, pelo menos, procura formar um espaço de liberdade e de autonomia para que a escola a partir da autogestão, possa representar uma contribuição significativa na transformação das relações sociais na mesma direção. O conceito de autogestão tornou-se bastante amplo, podendo englobar experiências contraditórias. Fala-se indistintamente de autogestão como de autonomia, de liberdade, de autoformação, autogoverno, etc.

Contudo, no campo pedagógico a autogestão é um tema inseparável de uma certa compreensão da sociedade. É assim que aparece tanto nas pedagogias libertárias quanto nas pedagogias ativas, embora nas pedagogias libertárias, sobretudo a partir de Lobrot, fale-se mais em autogestão e nas pedagogias ativas, trata-se mais de ensinar a criança a ser autônoma. Para Maria Montessori (1870–1952) a verdadeira educação deveria consistir em tornar a criança livre e não a sociedade. Por isso pode se estabelecer uma grande diferença entre a autogestão entendida como a individualização da aprendizagem de Rogers e a autogestão como embrião da autogestão social de Lobrot.

As experiências fracassadas de autogestão pedagógica muito cedo evidenciaram que as pretensões da pedagogia institucional eram demasiadamente idealistas. Não levavam em conta os limites da educação e um contexto histórico no qual já havia desaparecido o monopólio da escola sobre a aquisição e transmissão de hábitos e conhecimentos. Poder-se-ia perguntar se a autogestão seria apenas possível

quando o conjunto da sociedade também fosse regido pelo princípio da autogestão. Todavia, se as técnicas sugeridas pela autogestão se revelaram insuficientes para atingir o seu objetivo, permanecem vivos, até hoje, os princípios libertários que a pedagogia institucional defende. Além disso, se o conceito e a sua prática se revelaram deficientes na educação básica, eles se revelaram eficientes no ensino superior e, em particular, na educação permanente (HARTUNG, 1975).

Autonomia da escola nas recentes reformas educacionais

A Europa está reformando seus sistemas de ensino reorientando a escola pública debaixo da fórmula: professores capacitados, autonomia da escola e participação. Dia 9 de novembro de 1990 o Conselho da Província Autônoma de Trento, – norte da Itália – aprovou a lei provincial nº 29 que estabelece as *Normas em matéria de autonomia das escolas, órgãos colegiados e direito ao estudo.* Por meio dessa lei foi reconhecida para as unidades escolares autonomia organizativa, financeira e administrativa. Curiosamente o acento não é dado na autonomia pedagógica. A autonomia pedagógica parece ser uma conquista já consolidada no sistema educacional italiano.

Por *autonomia organizativa* entende-se a possibilidade de fazer convênios:

1) com outras escolas, com a finalidade de realizar atividades de caráter educativo, formativo e esportivo;

2) com a Província, entidades locais, centros de formação profissional, institutos de pesquisa, atualização e experimentação educativa, universidades e institutos, bem como empresas públicas ou privadas, cooperativas e associações com a finalidade de contratar ou oferecer serviços

ou organizar experiências de alternância estudo-trabalho para os estudantes do ensino médio.

Por *autonomia financeira* entende-se a possibilidade da unidade escolar de receber recursos não só do Estado mas também mediante contribuições de outras entidades públicas ou privadas ou provenientes de convênios e prestação de serviços.

A *autonomia administrativa* compreende a gestão pelo conselho de escola, dos fundos à sua disposição para o funcionamento administrativo e didático, ficando o serviço de contabilidade e custódia dos valores para uma instituição financeira. Os pagamentos são efetuados pelo próprio diretor da escola. A lei estabelece ainda a possibilidade de criação de escolas públicas com personalidade jurídica própria que são ainda mais autônomas.

É claro que toda essa autonomia é possibilitada por um sistema de supervisão, acompanhamento e avaliação permanentes das unidades escolares, com a generalização da informação. Auxiliada por uma instituição financeira, a escola submete anualmente um balanço financeiro à Junta Provincial para avaliar a sua produtividade. A Junta Provincial exerce ainda um papel de equalização de oportunidades, para diminuir as diferenças entre as escolas que têm mais capacidade financeira do que outras pelas possibilidades locais.

É cedo ainda para se ter uma idéia exata das conseqüências no nível da qualidade de ensino de tais medidas. Contudo, pode-se prever um grande incentivo às iniciativas das próprias escolas, que certamente estabelecerão diferenças maiores entre elas, mas uma diferença para cima e não para baixo, premiando a qualidade e não a burocracia e a inércia do sistema. A autonomia permite maior flexibilidade e responsabilidade para que a pluralidade não seja sinônimo de má qualidade, mas de transparência, coordenação e organicidade.

O que está acontecendo na Itália não é diferente do que vem ocorrendo em outros países da Europa. A última Constituição espanhola (1978) define um modelo de Estado baseado na autonomia regional. As sete comunidades regionais espanholas têm plena competência sobre assuntos educacionais. O processo de descentralização caminha para a autonomia municipal e das escolas. O mesmo acontece em Portugal. Afirma o Ministro da Educação de Portugal, Roberto Carneiro: "temos hoje um sistema educativo totalmente livre, democrático, a escola é autônoma, a comunidade assumiu a sua responsabilidade... A escola tem que refletir a comunidade e ser agente da diferenciação e agente de afirmação de projetos educativos plurais. Tudo que é monolítico, uniforme, é violentador da liberdade, é opressivo" (CARNEIRO, *in* FRARE, 1991:22–23). Em Portugal o conselho de escola inclui também representantes dos empresários.

Mas o maior ganho de tal sistema único e descentralizado é a ruptura com a improdutiva disputa ideológica entre o público e o privado, que, como diz Mario Malossini, "responde a um esquema obsoleto e inadequado para explicar a realidade de hoje e responder às suas necessidades" (MALOSSINI, *in* TRENTO, 1990:3).

A experiência de Trento aproxima a escola estatal da particular, dando a possibilidade de o cidadão escolher não simplesmente por uma questão ideológica a escola pública ou privada, mas a possibilidade de participar diretamente na construção da escola pública que deseja para seus filhos – escolha que ele só encontrava antes, parcialmente, no setor privado –, superando o centralismo estatal do modelo anterior. O modelo trentino experimenta a passagem de uma escola estatal para uma escola pública-privada-social. Na Itália o número de escolas privadas é insignificante.

Por trás da proposta trentina está uma política global da Província, de buscar um futuro a partir da valorização da cultura da sua própria comunidade, uma "síntese entre a

história que está nos nossos ombros e aquela que nos circunda", como diz Tarcisio Grandi (GRANDI, *in* TRENTO, 1990:6). Ampliar a autonomia da escola significa também estimular a criatividade e a inventividade social.

Não se pode fazer uma mudança profunda no sistema de ensino sem um projeto social e um projeto de escola. O que a Itália está experimentando hoje – não apenas na Província de Trento – é resultado de um longo caminho percorrido com muitos encontros, debates, tentativas e confronto político entre teses opostas. Chegou-se a um bom termo.

Observe-se ainda que a ampliação da autonomia da escola não se opõe à unidade do sistema. Como diz Remo Albertini (1991:61), "antes o sistema era unitário no sentido de centralizado e agora o sistema continua unitário e homogêneo, mas no sentido de descentralizado".

A *reforma inglesa* da educação de 1988 – *Education Reform Act* – é uma das mais abrangentes e profundas ocorridas neste século no campo da administração dos sistemas de ensino. Ela também se constitui num exemplo importante e atual da aplicação do princípio da autonomia escolar. É verdade, essa reforma centraliza o núcleo comum do currículo, mas implanta a autonomia das escolas sobretudo nas áreas financeira e de pessoal. Na prática isso reduz o papel do Estado a duas funções básicas: repassar os recursos diretamente para as escolas e avaliar o seu desempenho.

Essa reforma prevê a possibilidade de cada escola pública optar – *option out* – pelo financiamento direto do governo central, mediante convênio, libertando-se do poder local e da burocracia educacional. Essa opção depende de decisão tomada em assembléia pelo voto da maioria dos pais e professores. As escolas que optam por esse novo sistema tornam-se inteiramente independentes e autônomas, como uma escola particular. Cada uma dessas

escolas passa a ter seu próprio orçamento, negociado anualmente com o governo central.

Sem privatizar a escola pública, a reforma inglesa tem o mérito de aliar a eficiência da escola particular com a democratização do ensino, maior conquista da escola pública moderna (TEDESCO, 1991:33). As escolas são incentivadas a buscar fontes alternativas de recursos e têm liberdade para aplicar concepções pedagógicas próprias, elaborar suas políticas de gastos e de pessoal e até mesmo fazer convênios com outras instâncias sociais para diversificar suas fontes de renda.

O novo sistema inglês tem a grande vantagem de atribuir a responsabilidade do ensino aos professores, pais e alunos, evitando o paternalismo do Estado e a burocracia. Ainda em processo de implantação, essa reforma põe em cheque o velho mito de que todas as escolas públicas devem ser iguais. *Descentralização* e *autonomia* caminham juntas. Esse parece ser o caminho irreversível da escola do futuro.

Os autonomistas são pessoas insatisfeitas, não porque se sintam frustrados, mas porque a autonomia, como a liberdade, é um processo sempre inacabado, um horizonte em direção do qual podemos caminhar sempre sem nunca alcançá-lo definitivamente. A autonomia é real sobretudo no campo pedagógico, "mas a conquistar incessantemente (...). É muito menos um dado a constatar do que uma conquista a realizar" (SNYDERS, 1977:109). Snyders insiste que essa autonomia relativa tem que ser mantida pela luta e "só pode tornar-se realidade se participar no conjunto das lutas das classes exploradas" (Idem, ibidem).

A luta pela autonomia da escola insere-se numa luta maior pela autonomia no seio da própria sociedade, portanto, é uma luta dentro do instituído, contra o instituído, para instituir outra coisa. A eficácia dessa luta depende muito da ousadia da cada escola em experimentar o novo e não apenas de pensá-lo. Mas para isso é preciso

percorrer um longo caminho de construção da confiança na escola e na capacidade de ela resolver seus problemas por si mesma, de se autogovernar. A autonomia se refere à criação de novas relações sociais que se opõem às relações autoritárias existentes.

Autonomia não significa uniformização. A autonomia admite a *diferença* e, por isso, supõe a *parceria*. Só a igualdade na diferença e a parceria são capazes de criar o novo. Por isso, escola autônoma não significa escola isolada mas em constante intercâmbio com a sociedade. Nesse momento, lutar por uma escola autônoma – como a concebemos – é lutar por uma escola que projete, com ela, uma outra sociedade. Pensar numa escola autônoma e lutar por ela é dar um sentido novo à função social da escola e do educador que não se considera um mero cão de guarda de um sistema imutável, mas se sente responsável também por um futuro possível com eqüidade.

O princípio da gestão democrática e da autonomia da escola implica uma completa mudança do sistema de ensino. Nosso atual sistema de ensino assenta-se ainda no princípio da centralização burguesa, em contraste com o princípio social da democratização da gestão.

Na América Latina e, em particular, no Brasil, a luta pela democratização da gestão das escolas públicas se traduziu, nos últimos anos, pela criação dos *conselhos de escola*. A participação e a democratização num sistema público de ensino é a forma mais prática de formação para a cidadania. A educação para a cidadania dá-se na participação no processo de tomada de decisão. A criação dos conselhos de escola representa uma parte desse processo. Mas eles fracassarão se forem instituídos como uma medida isolada e burocrática. Eles só são eficazes num *conjunto de medidas* políticas que visem à participação e à democratização das decisões, dentro de uma estratégia mais ampla que supõe:

1) *Autonomia dos movimentos sociais* e de suas organizações em relação à administração pública. Não se trata de

cooptar lideranças ou adotar atitudes paternalistas com os movimentos. Trata-se de fazer alianças, parcerias com base na igualdade de condições, preservada a especificidade tanto do Estado quanto da sociedade civil.

2) Abertura de *canais de participação* pela administração pública estatal. É verdade, nem sempre a administração está disposta a abrir mão de sua capacidade autônoma de decidir. Ela pode decidir tecnocraticamente. É mais fácil decidir com base em laudos técnicos, mas isso oferece riscos, entre eles o de tomar decisões totalmente equivocadas e sem a menor adequação à realidade. São as famosas decisões de gabinete.

3) *Transparência administrativa*, isto é, democratização das informações. A população precisa efetivamente apropriar-se das informações para poder participar. Para poder participar, a população precisa compreender o funcionamento da administração – em particular, do orçamento – e as leis que regem a administração pública e limitam a ação transformadora.

Para que os conselhos de escola sejam implantados de maneira eficaz, é necessário que a participação popular, dentro e fora da escola, se constitua numa estratégia explícita da administração. E para a participação é preciso oferecer todas as condições. Costuma-se convocar a população para participar em horários inadequados, locais desconfortáveis, dificuldades de acesso, etc., sem nenhum cuidado prévio. A população precisa sentir prazer em exercer os seus direitos.

Contudo, de nada adiantam todas as condições se a população for chamada apenas para legitimar decisões tomadas em gabinetes. É preciso que a participação se traduza em resultados concretos. Na tradição política da maioria das democracias modernas, a participação tem-se tornado instrumento de manipulação, em fastidiosas e intermináveis reuniões ou assembléias em que, muitas vezes, a única decisão consiste em marcar uma próxima reunião.

Em muitas municipalidades se confunde participação com criação de conselhos. Multiplicam-se os conselhos, mas diminui a participação, limitada às mesmas pessoas em todos eles. Não se deve reunir um conselho para decisões técnicas menores. Os conselhos existem para criar políticas e não para executarem essas decisões enquanto conselhos. Isso é válido também para o conselho de escola.

O conselho de escola, com a participação de pais, professores, alunos, membros da comunidade, é o órgão mais importante de uma escola autônoma. Ele deve deliberar sobre a organização do trabalho na escola, sobre todo o funcionamento e, inclusive, sobre a escolha da direção.

Para que ele possa realmente ir construindo a autonomia da escola, deve deliberar sobre o currículo, sobre o calendário escolar, a formação das classes, períodos e horários, atividades culturais, enfim, sobre o governo da escola como um todo.

Ao conselho cabe apontar soluções dos problemas do conjunto de interesses e vontades da escola, tais como: aplicação dos recursos, racionalização dos horários de trabalho, elaboração do plano escolar, matrícula e funcionamento geral da escola, enfim decidir sobre o projeto político-pedagógico da escola. Quanto mais pessoas se envolverem com os assuntos da escola, maior será a possibilidade de fortalecimento do projeto autônomo de cada escola.

A escolha democrática dos membros do conselho deve, enfim, atender à especificidade de cada escola e de cada região, incorporando as práticas democráticas mais adequadas à realidade local. Sistemas de educação mais complexos irão exigir colegiados de conselhos de escola para aperfeiçoar os canais de comunicação entre a administração e as escolas.

De nossa experiência, adquirida na administração pública do sistema escolar, podemos afirmar que o diretor é o

principal parceiro e interlocutor do secretário de Educação, de tal forma que a comunicação entre ambos deveria ser sempre direta. Como veremos mais tarde, um dos princípios do sistema educacional construído sobre a base da autonomia da escola deve privilegiar a comunicação direta entre o responsável pelo órgão de ensino e o diretor da escola.

Não se pense, contudo, que a proposta do conselho de escola elimine a tensão entre escola e comunidade. Ele se constitui, sem dúvida, também numa escola para os pais; ele oferece a possibilidade de uma aprendizagem de mão dupla: a escola estendendo sua função pedagógica para a sociedade e a sociedade influenciando os destinos da escola.

O conselho é essa instância de integração escola-comunidade, que não elimina riscos: muitos pais têm uma visão equivocada da escola, podem sugerir a adoção de medidas autoritárias ou podem simplesmente não representar qualitativamente o conjunto da sociedade. Por isso insistimos que o conselho de escolha não seja o único instrumento de democratização, mas que ele esteja inserido num plano estratégico mais amplo.

Decálogo da escola cidadã

Tomo emprestada a expressão escola cidadã de Genuíno Bordignon (1989) para, a partir das suas colocações e sua proposta de uma escola pública única, responder sinteticamente a pergunta: o que poderia ser a escola, num sistema único de educação pública, libertada da uniformização? O que seria uma escola cidadã?

Ela seria uma escola pública autônoma, sinônimo de escola pública popular, integrante de um sistema único (público) e descentralizado (popular).

Vejamos o que significa isso, primeiro mediante um breve exame histórico da questão.

Contrapondo-se à escola tradicional, a escola nova começou com Rousseau, que pensava em separar a escola da sociedade porque sustentava que essa pervertia a criança, nascida boa. Émile Durkheim (1858–1917), ao contrário, sustentava que só a sociedade podia tornar cooperativa e altruísta uma criatura nascida egoísta.

Dewey propõe a síntese entre essas duas posições, aproximando escola e vida para formar democratas, cidadãos atuantes na sociedade. Gramsci subscreve a tese deweyana, mas o objetivo é outro: formar governantes, o verdadeiro sentido, para ele, da preparação para a vida.

Mas não se pode formar governantes se não forem sujeitos intelectualmente autônomos. Lênin sustentou esta tese, mas Stálin suprimiu-a na prática em seu país. Assim, o socialismo teve que percorrer um longo caminho de estadolatria para descobrir uma verdade bem simples: a escola burocrática não forma governantes, mas governados.

Trata-se, portanto, de construir uma escola pública universal – igual para todos, unificada – mas que respeite as diferenças locais, regionais, enfim, a *multiculturalidade*, idéia tão cara e fundamental à teoria da educação popular.

O grande desafio da escola pública está em garantir um padrão de qualidade para todos e, ao mesmo tempo, respeitar a diversidade local e sócio-cultural.

A burguesia nacionalizou a escola. Para construir a escola pública popular necessita-se unir o nacional com o regional, inserindo o popular no público, ultrapassando a escola nacional e estatal para chegar à escola popular.

Como seria essa escola?

A escola cidadã é certamente um projeto de "criação histórica" (CASTORIADIS, 1991), mas também pode ser considerada como horizonte, como crença. Por isso não receio em falar de um decálogo. Um educador precisa acreditar na escola, acreditar na possibilidade de exercer sua função que é educar.

1) A escola pública autônoma é, antes de mais nada, democrática – para todos –, democrática na sua gestão, democrática quanto ao acesso e permanência de todos. É, além disso, popular, isto é, tem um caráter social comunitário, espaço do público para elaboração da sua cultura.

2) Para ser autônoma não pode ser dependente de órgãos intermediários que elaboram políticas das quais ela é mera executora. Por isso, no sistema único e descentralizado, os técnicos dos órgãos centrais devem prestar serviços nas próprias escolas. Uma escola poderia ter mais de um prédio ou campus como as universidades. Portanto, todos nas escolas.

3) A escola cidadã deve valorizar o contrato de dedicação exclusiva do professor. O máximo de quatro horas diárias de aula e quatro horas de outras atividades na escola ou em casa e substituições (equipe interdisciplinar). Valorizar a escola significa não levar trabalhos para casa a não ser que na escola não haja lugar adequado. Neste caso, ele deve utilizar em casa o horário que deveria prestar na escola até que a escola ofereça acomodações adequadas para o trabalho docente extraclasse. Fim do professor-bico e profissionalização.

4) Ação direta. Valorizar as iniciativas pessoais e os projetos das escolas. O problema não está na crise da escola mas na crise do sistema, na rotina que ele produz na escola, pelo seu excessivo controle. A crise do sistema aprisiona a escola à padronização sob o pretexto da democratização das oportunidades.

5) A escola autônoma cultiva a curiosidade, a paixão pelo estudo, o gosto pela leitura e pela produção de textos, escritos ou não. Aprendizagem criativa e não mecânica. Propõe a espontaneidade e o inconformismo.

6) É uma escola disciplinada. A disciplina que vem do papel específico da escola: o sistemático e o progressivo.

7) A escola não é mais um espaço fechado. Sua ligação com o mundo se dá com o trabalho. A escola autônoma procura unir-se ao mundo exterior pelos espaços sociais do trabalho, das profissões, das múltiplas atividades humanas. Ela é um laboratório do mundo que a penetra.

8) A transformação da escola não se dá sem conflitos. Ela se dá lentamente. Pequenas ações, mas continuadas, são melhores no processo de mudança que eventos espetaculares, mas passageiros. Só a ação direta de cada professor, de cada classe, de cada escola, pode tornar a educação um processo enriquecedor.

9) Não há duas escolas iguais. Cada escola é fruto do desenvolvimento de suas contradições.

10) Cada escola deveria ser suficientemente autônoma para poder organizar o seu trabalho da forma que quisesse, inclusive contratando e exonerando, a critério do conselho de escola.

Administração pública e escola cidadã

A administração pública da escola pode se fundar sobre uma visão sistêmica, estreita, que procura acentuar os aspectos estáticos – como o consenso, a adaptação, a ordem – ou numa visão dinâmica que valoriza a contradição, a mudança, o conflito (SANDER, 1984). Nesse sentido, podemos falar de um *sistema fechado* e um *sistema aberto*. O primeiro se constitui para camuflar as contradições e os conflitos. O segundo trabalha com a tensão e o conflito. Num sistema fechado de ensino, os usuários – pais e alunos – e os prestadores dos serviços – os professores e funcionários – não se sentem responsáveis, por isso não participam.

Esses dois paradigmas contrários de sistema de ensino não se encontram em estado puro. Na prática predomina o ecletismo, o confronto entre uma *visão funcionalista* está-

tica da educação e uma *visão dialética*, dinâmica, do sistema. Nesse confronto de concepções e práticas o sistema tende a uma síntese superadora, um sistema único e descentralizado.

A administração de um sistema único e descentralizado de ensino apóia-se em quatro grandes princípios:

1) *Gestão democrática*. Não entendo gestão democrática como um complicado sistema de eleições de representantes para todas as funções do sistema. Ao contrário, as eleições deveriam ser reservadas para a escolha de dirigentes em que os próprios cidadãos não pudessem exercer diretamente a cidadania. Representação o mínimo possível. Isso também não significaria um inchamento do sistema de ensino por um enorme corpo burocrático para exercer o poder em nome dos trabalhadores da educação. Ao contrário, uma gestão democrática que valorize a escola e a sala de aula eliminaria a mediação entre a direção dos órgãos responsáveis pela educação e as escolas.

As atuais funções de planejamento e capacitação poderiam ser deixadas para as próprias escolas. A rigor não haveria necessidade de um secretário ou ministro da Educação, mas de um superintendente das escolas públicas. Toda vez que se fala em secretário, subentende-se planos e projetos novos para as escolas e não das escolas. Cada novo secretário ou ministro que entra quer se perpetuar no sistema e procura imprimir a sua marca, justificando a sua passagem política pelo cargo.

Ao contrário, um sistema único e descentralizado supõe objetivos e metas educacionais claramente estabelecidos entre escolas e governo, visando à democratização do acesso e da gestão e à construção de uma nova qualidade de ensino sem que tenha que passar por incontáveis instâncias de poder intermediário.

A gestão democrática não deveria limitar-se ao administrativo. Deveria abranger também o orçamento e

as finanças. Impõe-se estabelecer regras democráticas também na elaboração do orçamento e na sua execução, garantindo a autonomia administrativa e financeira.

2) *Comunicação direta* com as escolas. Se a escola é o *locus* central da educação, ela deve tornar-se o pólo irradiador da cultura não apenas para reproduzi-la ou executar planos elaborados fora dela, mas para construir e elaborar a cultura, seja ela a cultura geral, seja a cultura popular. O órgão responsável pela educação deveria ter por princípio básico a função de zelar pela autonomia da escola. Hoje, a distância entre órgãos centrais, principalmente os gabinetes dos secretários, e as escolas – fruto do poder da tecnoburocracia – é uma das principais causas do nosso atraso educacional.

A comunicação direta entre a administração e as escolas tem seu corolário na comunicação entre as escolas e a população. Para poder participar, a população precisa estar bem informada. A escola burocrática tem medo da participação dos pais, em conseqüência, não utiliza dos próprios alunos para estabelecer um diálogo permanente com os pais. A escola tem uma enorme potencialidade de comunicação que não foi ainda posta a serviço da participação e da democracia.

3) *Autonomia da escola*. Cada escola deveria poder escolher e construir seu próprio projeto político-pedagógico. Não significa que cada escola ficaria isolada uma da outra. Autonomia significa também unidade e capacidade de comunicação. Escola não significa um prédio, um único espaço ou local, significa, como vimos anteriormente, um projeto, podendo associar várias unidades escolares ou prédios, superando o temido problema da atomização do sistema de educação. Escola e governo elaborariam conjuntamente as políticas educacionais.

4) *Avaliação permanente do desempenho escolar*. Esse é um dos pontos cruciais de um sistema único e descentralizado de educação pública. Hoje as escolas não são avaliadas ou são

avaliadas apenas burocraticamente. A avaliação para que tenha um sentido emancipatório precisa ser incluída como parte essencial do projeto da escola. Não pode ser um ato formal e executado apenas por técnicos externos à escola. Deve envolver a comunidade interna – alunos e professores –, a comunidade externa – pais, comunidade – e o poder público. Assim, o princípio da avaliação remete ao primeiro princípio, o da gestão democrática.

Na organização do sistema de ensino aqui proposto, as escolas deixariam de ser subordinadas a órgãos centrais, transformando-se, por exemplo, em cooperativas de professores, como sugere Cláudio Weber Abramo. "Algumas seriam formadas em escolas individuais, outras reuniriam escolas de uma mesma região. Com isso, os professores seriam fixados nas diversas comunidades, possibilitando a estas o exercício de uma cobrança hoje impossível. De quebra, seriam extintos todos os órgãos centrais de gestão da educação, como as Delegacias Regionais de Ensino, cuja razão de existência é, mesmo atualmente, inexplicável. O Ministério da Educação e as Secretarias estaduais emagreceriam fantasticamente, pois sua função passaria a se resumir ao pagamento das escolas" (ABRAMO, 1991). Abramo sugere ainda que não sejam remunerados os professores, mas as escolas, com base na população escolar. Segundo ele, "caberia a cada escola definir como pagar seus professores e como gerir os recursos recebidos, permitindo-lhes ainda captar dinheiro adicional na comunidade, algo hoje vetado por lei" (ABRAMO, 1991:3).

Os sistemas educacionais são formados por uma *camada de burocratas* que freqüentemente propõe desconcentrar as tarefas educacionais, mas concentrando o poder de decisão, ou propõe a privatização dos serviços educacionais, jogando toda a responsabilidade nos indivíduos. Na oposição encontramos freqüentemente um *sindicalismo educacional* corporativista que se concentra quase que exclusivamente na luta por melhorias salariais e

no fortalecimento do Estado burocrático. Essas duas forças, apesar de apoiarem-se declaradamente em ideologias antagônicas, têm propostas de solução idênticas que, em grande parte, não escapam das "peias da burocracia", como costumava repetir o grande educador brasileiro Anísio Teixeira (1900–1971).

Onde, então, buscar uma saída?

Numa *perspectiva utópica*, que é mais forte do que as ideologias, porque não tem nada a esconder. Ela pode ser transparente, sem táticas ou estratégias ocultas. A utopia propõe o retorno à comunidade, onde surgiu a escola. Para realizá-la é preciso que a comunidade defenda-a como defende o acesso aos eletrodomésticos, ao transporte, ao esgoto, ao asfalto, à moradia, ao trabalho... enfim, que ela defenda a educação como fundamental para a sua qualidade de vida.

A questão essencial da escola hoje refere-se à sua qualidade (GLASSER, 1990). E a qualidade está diretamente relacionada com os pequenos projetos das próprias escolas. O projeto político-pedagógico da escola é muito mais eficaz na conquista dessa qualidade do que grandes projetos, mas anônimos, distantes do dia-a-dia das escolas. Isso porque:

1) só as escolas conhecem de perto a comunidade e seus projetos podem dar respostas concretas a problemas concretos de cada uma delas;

2) assim sendo, podem respeitar as peculiaridades étnicas e culturais de cada região;

3) têm menos gastos com burocracia;

4) a própria comunidade pode avaliar de perto os resultados.

Essa nova escola já está sendo construída na resistência concreta de muitos educadores, pais, alunos e funcionários. Escolas onde as crianças estão sentindo prazer em ir, prazer em estudar, prazer em construir a cultura elaborada, como diz Georges Snyders. Essa escola não será abandonada pelas crianças. Porque ninguém larga, ninguém abandona o que é seu e o que gosta.

12
DIVERSIDADE SÓCIO-CULTURAL E EDUCAÇÃO PARA TODOS

A universalização da educação básica tem sido tema constante dos congressos de educadores em todo o mundo. Na maioria das vezes, contudo, a questão é colocada a partir de uma ótica extensionista da educação. Confunde-se universalização do ensino com extensão de um conjunto preestabelecido de conhecimentos já sistematizados, numa espécie de uniformização cultural, chamada, há alguns anos, por Paulo Freire de invasão cultural.

Para se colocar a questão da educação para todos de um ponto de vista politicamente correto, seria necessário partir do respeito à cultura primeira. Deveríamos nos perguntar, então: como desenvolver, a partir da cultura, certas temáticas que permitam às pessoas e grupos dominar melhor seu itinerário educativo?

Sem pretender esgotar o assunto, neste último capítulo – mais interrogativo e prospectivo – gostaria de apresentar algumas idéias, alimentadas pela prática, mas também alimentadoras da prática, para entender melhor a relação entre identidade cultural e itinerário educativo em busca da universalização da educação básica.

Identidade cultural e itinerário educativo

Quando eu me apresento a alguém e digo: "eu sou fulano de tal", eu estou me identificando. O outro, ao dizer:

"muito prazer, eu sou fulano de tal", está tomando conhecimento de mim. A partir de agora ele vai me chamar pelo nome. Nomeando-me, ele me reconhece. Reconhecer-se, nomear-se, dizer "eu sou", manifesta o fundamento existencial sobre o qual é possível construir um itinerário de vida e, portanto, também um itinerário pedagógico.

Tudo começa pelo reconhecimento da identidade. O primeiro ato educativo é o reconhecimento ou resgate da identidade do educador e do educando, como existência própria, como vimos na primeira parte deste livro.

Se é fácil entender o que significa itinerário educativo, o mesmo não acontece com a expressão identidade cultural.

O que é *identidade cultural*?

Primeiramente, deveríamos falar de identidade étnico-cultural, pois, ao falarmos de identidade de uma cultura, temos que localizá-la num determinado tempo e espaço e no interior de um grupo étnico. Por sua vez, essa identidade estaria articulada a uma identidade nacional e regional, determinadas também historicamente.

O filósofo Roland Corbisier (1978) dizia, alguns anos atrás, que a identidade nacional brasileira começou a existir a partir do modernismo, isto é, no início deste século. Antes existíamos apenas com uma identidade transplantada.

Afirmar uma identidade étnico-cultural é afirmar uma certa originalidade, uma *diferença*, e, ao mesmo tempo, uma *semelhança*. Idêntico é aquele que é perfeitamente igual. Na identidade existe uma relação de igualdade que cimenta um grupo, igualdade válida para todos os que a ele pertencem. Porém, a identidade se define em relação a algo que lhe é exterior, diferente. Pode-se dizer que o Brasil pertence ao Terceiro Mundo – essa expressão cada vez mais obscura – porque se diferencia do Primeiro Mundo. Mas a simples oposição ao outro, a autodefesa em relação ao Primeiro Mundo, por exemplo, não constitui a identidade de uma nação ou de um povo.

Vivemos hoje numa época de *explosão das diferenças*: étnicas, sexuais, culturais, nacionais, etc. que coloca a questão do resgate da identidade. Cada vez mais nos perguntamos: *quem somos nós?*

Diante dos blocos econômicos do Norte (América do Norte, Europa e Japão), nós, habitantes do Sul, e em particular habitantes da América Latina, nos perguntamos quem somos nós, latinos? O que é ser latino? Com base em que identidade podemos realizar a nossa utopia que é a nossa unidade latino-americana? Em que nos distinguimos dos outros países e blocos econômicos?

Somos uma mistura de afro-americanos, índios e brancos, asiáticos... Mas só isso? O poeta brasileiro Carlos Drummond de Andrade dizia que "nenhum Brasil existe" e se perguntava: "e acaso existem os brasileiros?". O que é genuinamente nosso? O que pode constituir-se numa identidade nossa?

Jacques Lambert (1986) dizia que existiam dois Brasis. Existem, talvez, muitos Brasis. Não só os Brasis reais, mas os Brasis descritos por sociólogos e filósofos. Por exemplo, o Brasil do sociólogo Gilberto Freyre (1933) é bem diferente do Brasil do filósofo Álvaro Vieira Pinto (1960).

A identidade sócio-cultural seria um conceito inócuo se tendesse a fixar padrões culturais para apenas preservá-los. A cultura é dinâmica e no contato com outras culturas ela se transforma. Hoje é cada vez mais difícil reconhecer uma cultura que não esteja em íntima interdependência de outras. Uma das tendências mais notáveis, nesse fim de século, é, sem dúvida, a *globalização da economia e das comunicações* (NAISBITT, 1990), que torna viável a aldeia global. Paradoxalmente, outra tendência marcante hoje é o *multiculturalismo*, a diversidade cultural, portanto, a valorização das culturas regionais, a afirmação da identidade e dos valores dos pequenos grupos e etnias.

Como podemos articular a diversidade cultural com itinerários educativos que se direcionem para a eqüidade? Suponho que não existe condição de reconhecer a diferença, se não se parte da aceitação da alteridade e da igualdade. Para me conhecer, necessito reconhecer o outro como parceiro. A identidade supõe uma relação de igualdade e diferença, que pode ser antagônica ou não. Só há diálogo e parceria quando a diferença não é antagônica. O diálogo é uma relação de unidade de contrários não-antagônicos. Entre antagônicos há o conflito.

O tema da relação entre diversidade cultural e o itinerário educativo já foi tratado por educadores como Paulo Freire e Georges Snyders. Cada um a seu modo, apontam para uma pedagogia com base no respeito à identidade cultural do educando.

Paulo Freire constrói a sua pedagogia, o seu método, como é conhecido, num itinerário que vai da cultura popular à cultura erudita e letrada, passando pela formação da consciência crítica.

O pensamento de Paulo Freire tem suas raízes mais profundas no debate político-cultural do final dos anos 50. Tratava-se do debate em torno da construção de uma identidade nacional baseada no desenvolvimento político, social e econômico que, segundo ele, passava pela tomada de consciência da realidade nacional. Esse processo não poderia dar-se sem uma transformação na estrutura do ensino e da extensão da educação para todos. Um projeto de emancipação e construção de uma nova nação brasileira passava pela assunção de suas características de nação latino-americana e terceiro-mundista, ao contrário do que as elites dominantes pensavam, que era criar, no Brasil, uma nova Europa ou uma nova América.

Daí Paulo Freire insistir na questão da invasão cultural, da dependência e da consciência alienada. Denunciando essa realidade nacional Paulo Freire estava anunciando, dia-

leticamente, o seu fim e inaugurando, entre nós, um vigoroso movimento em torno de um pensamento pedagógico autônomo. Paulo Freire reintroduz a reflexão sobre o social no pensamento educacional brasileiro, comprometendo-se com ideais socialistas e democráticos.

Cultura popular, portanto, é sinônimo de conscientização, ou seja, de tomada de consciência da realidade nacional, para transformá-la e criar novas formas de relações sociais e políticas; significa consciência de direitos, possibilidade de criar novos direitos e capacidade de defendê-los contra o autoritarismo, a violência – simbólica ou não – e o arbítrio.

Enfim, cultura popular significa cultura da cidadania. E na dedicatória do seu livro *Pedagogia do oprimido* estavam indicados já os novos atores dessa transformação: "os esfarrapados do mundo e os que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam". Portanto, não somente os esfarrapados do mundo são os atores da história. Mas os que neles se descobrem e com eles lutam. Isso me lembra o que afirmava Pier Paolo Pasolini num de seus filmes: a solidariedade é um dever bem diferente da piedade. Agir, lutar, é suportável.

Já a pedagogia de Georges Snyders, como vimos anteriormente, pretende operar uma ruptura e uma continuidade entre a *cultura primeira* – cuja modalidade mais evidente é a cultura de massas – e a *cultura elaborada*, própria da escola – a escola, entendida como o lugar do sistemático e do progressivo, mas também o lugar da alegria.

A escola que negasse a cultura de massa estaria contribuindo para com o fracasso escolar das crianças das camadas populares, frente às crianças das elites. A escola precisa fazer a síntese entre continuidade e ruptura, como diz Snyders, em relação à cultura de massa, se quiser respeitar a identidade cultural das crianças populares. O imediato, a cultura primeira, deve ser um apelo em direção ao elaborado.

Está claro que isso é válido nos países em que a cultura de massa é hegemônica, mas não é tão evidente em relação aos países nos quais existem nações e povos com grande diversidade cultural.

O multiculturalismo, a diversidade cultural, é hoje uma realidade cada vez mais visível. E não há como estabelecer hierarquias entre as culturas. Seria estúpido dizer que a cultura francesa é superior ou inferior à cultura africana.

Na medida em que cresce o respeito pelos direitos civis das minorias, cresce também a sua importância política e cultural. A diferença se torna visível e pode incomodar. E pode acontecer que aqueles que sempre encontraram inimigos externos para justificar a dominação, hoje, com a dificuldade de encontrar esses inimigos, encontrem mais facilmente muitos argumentos para, internamente, discriminar negros, índios, imigrantes, crianças, pobres, etc. simplesmente porque são diferentes.

A cultura elaborada não representa necessariamente algo superior para as necessidades vitais de todos os indivíduos. Depende do contexto histórico em que eles vivem. Pode até destruir sua identidade por uma espécie de esquecimento ou rejeição da cultura primeira. Ela pode representar a alienação pura, o "discurso do outro", na expressão de Cornelius Castoriadis (1982), que, hospedado dentro de mim, acaba falando por mim.

É o caso, por exemplo, do drama que hoje enfrentam algumas comunidades indígenas no Brasil. Acabam não sendo nem índios e nem brasileiros. A escola dos brancos pode destruir a identidade indígena. Sendo, neste caso, o contato com o branco inevitável, o que pode ser feito é criar escolas bilíngües e auxiliar na formação de centros de cultura indígena. Já existem seiscentos dessas escolas no Brasil. Elas têm por objetivo preservar e fortalecer a organização social, a cultura, os costumes, as línguas, crenças e tradições das comunidades indígenas.

O fracasso escolar, demonstrado pelos altos índices de evasão e de repetência, continua alarmante, mesmo em certos países que já estenderam a educação básica para todos. As respostas dadas pelos governos têm variado, da promoção automática, divisão por ciclos, à freqüência em tempo integral. Essas respostas supõem uma compreensão do problema que joga a responsabilidade na chamada clientela, nos alunos, na sua condição econômica, principalmente. A escola procuraria corrigir defeitos da demanda escolar, sem se questionar a si mesma. Ela tentaria promover a igualdade de chances, facilitando a ascensão escolar aos menos favorecidos, por meio de mecanismos formais e burocráticos, permitindo a reprovação apenas em algumas séries ou fazendo com que a criança permaneça o maior tempo possível na escola.

Essas soluções supõem que o problema está no aluno, e não, na escola.

Gostaria de colocar o problema de outro ângulo, que questionasse primeiro a escola, sem ignorar as dificuldades que os pobres têm para estudar. Gostaria de trabalhar a questão da repetência como um problema escolar.

As teorias da aprendizagem sustentam que a retenção do conhecimento depende não apenas do esforço, da repetição, mas, sobretudo, do interesse. Fixamos mais facilmente na memória o que temos interesse em conhecer e o que vivemos mais intensamente. Verifiquei por intermédio de uma pesquisa realizada em São Paulo (GADOTTI, 1993), que os excluídos da escola têm um alto conceito em relação a esta. Se pudessem, voltariam logo para ela. Reconheciam que os professores eram mal pagos, não compareciam, e que a escola não os tratava com respeito. Mas o que mais me chamou a atenção foi que eles gostavam da escola, mesmo não encontrando nela o que procuravam. Não encontravam um saber que correspondesse a seus interesses, portanto, que partisse do imediato de suas necessidades. Eles não se sentiam envolvidos pelas atividades da escola. Aprender era, para eles, mais uma obrigação

chata do que uma coisa essencial para a sua vida. Não sentiam necessidade de aprender o que a escola lhes ensinava.

A escola não resolveu a questão da transmissão do conhecimento para as camadas populares, isto é, não consegue fazer a síntese entre a cultura elaborada e a cultura popular, a cultura primeira do aluno. Apesar de muitas pesquisas e estudos, os currículos não conseguiram equacionar adequadamente a relação entre a *identidade cultural* e o *itinerário educativo* dos alunos provenientes das camadas populares. Os nossos currículos ainda apresentam aos nossos alunos um pacote de conhecimentos que eles devem aprender, tenham ou não significado para eles. Eles são avaliados – aprovados ou reprovados – em função da assimilação ou não desse pacote de conhecimentos. Não são avaliados em função do desenvolvimento de sua capacidade de pensar com autonomia, isso ainda depois de quase um século do aparecimento das teses da escola nova.

As promessas da educação multicultural

A teoria de uma educação multicultural, embora ainda em desenvolvimento e cheia de contradições, visa a responder adequadamente a questão da diversidade cultural e social dos alunos. A primeira regra dessa teoria da educação é o pluralismo e o respeito à cultura do aluno. Ela tem, portanto, como valor básico a democracia. Supõe que a tarefa da educação é contribuir para instaurar a eqüidade e o respeito mútuo, superando preconceitos de toda espécie, principalmente o preconceito de raça e de pobreza, já que os excluídos da escola são principalmente os negros e os pobres. Sem esse princípio não se pode falar em educação para todos ou de melhoria da qualidade de ensino.

Eqüidade em educação significa igualdade de oportunidades para todos poderem desenvolver suas potencialidades. E ela só pode ser atingida quando as classes populares entrarem

e permanecerem numa escola que lhes interessa. Igual para todos não significa uniformidade monocultural. Educação para todos significa acesso de todos à educação, independentemente de posição social ou econômica, acesso a um conjunto de conhecimentos e habilidades básicas que permitam a cada um desenvolver-se plenamente, levando em conta o que é próprio de cada cultura.

A *educação multicultural* pretende enfrentar o desafio de manter o equilíbrio entre a cultural local, regional, própria de um grupo social ou minoria étnica, e uma cultura universal, patrimônio da humanidade. A escola que se insere nessa perspectiva procura abrir os horizontes de seus alunos para a compreensão de outras culturas, de outras linguagens e modos de pensar, num mundo cada vez mais próximo, procurando construir uma sociedade pluralista e interdependente. Ela é ao mesmo tempo uma educação internacionalista, que procura promover a paz entre povos e nações, e uma educação comunitária, valorizando as raízes locais da cultura, o cotidiano mais próximo em que a vida de cada um se passa.

Como uma concepção emergente da educação, essa teoria é pouco difundida. Ela implica uma *pedagogia dos direitos humanos* (BEST, 1991) e de respeito pelo meio ambiente; insere-se hoje num grande movimento cultural pela eqüidade, igualdade de oportunidades educacionais e qualidade de vida, particularmente em relação às minorias étnicas e às camadas pobres da população. Muitas pessoas hoje não têm acesso à educação, quer por razões étnicas quer por razões de extrema pobreza ou por deficiências de toda ordem.

A educação multicultural pretende analisar criticamente os *curricula* monoculturais atuais e procura formar criticamente os professores, para que mudem suas atitudes diante dos alunos mais pobres e elaborem estratégias instrucionais próprias para a educação das

camadas populares, procurando, antes de mais nada, compreendê-las na totalidade de sua cultura e de sua visão de mundo. Por exemplo, na educação de jovens e adultos trabalhadores, uma estratégia de alfabetização, numa concepção multicultural, deveria partir do relato da experiência de trabalho e de vida deles mesmos, isto é, da biografia dos próprios educandos e não do desenho das letras que é uma técnica anticientífica. Essa técnica foi aplicada com sucesso num programa de alfabetização na cidade de São Paulo (1989–1992). Os jovens e adultos sentiram-se mais envolvidos no processo de alfabetização, no momento em que perceberam a importância que o professor dava à vida deles. Como dizia um deles, antes ele tinha vergonha de contar sua vida porque a considerava um fracasso. Atribuía a ele mesmo esse fracasso e não a uma estrutura social e econômica iníquas. Ao contar o que fez na vida, ele podia assumi-la com mais confiança, compreendê-la melhor, buscar razões para uma vida melhor. Se aprender lhe possibilitava viver melhor, daria tudo de si para continuar aprendendo. Se a escola era isso, era tudo o que procurava. Sentia-se feliz em estar na escola, já que em tantos lugares de trabalho ele sempre era envergonhado.

A educação multicultural procura equacionar os problemas criados pela diversidade cultural diante da obrigação do Estado de oferecer uma educação igual para todos e, ao mesmo tempo, procura apontar estratégias de superação desses problemas.

A diversidade cultural é a riqueza da humanidade. Para cumprir sua tarefa humanista, a escola precisa mostrar aos alunos que existem outras culturas além da sua. Por isso, a escola tem que ser local, como ponto de partida, mas tem que ser internacional e intercultural, como ponto de chegada. Autonomia da escola não significa isolamento, fechamento numa cultura particular. Escola autônoma significa escola curiosa, ousada, buscando dialogar com

todas as culturas e concepções de mundo. *Pluralismo* não significa ecletismo, um conjunto amorfo de retalhos culturais. Pluralismo significa sobretudo diálogo com todas as culturas, a partir de uma cultura que se abre às demais. Como diz José Luiz dos Santos (1984:8), "cultura diz respeito à humanidade como um todo e ao mesmo tempo a cada um dos povos, nações, sociedades e grupos humanos".

Tendo por base a *antropologia*, surgia, em 1787, uma nova disciplina "destinada a reaproximar e incorporar dados que pertencem a campos epistemológicos diferentes, mas que se referem a entidades particulares de base étnica: tribos, povos, nações ou estados" (ERNY, 1982:26). Essa disciplina chama-se *etnologia*. A etnologia estuda as diferentes sociedades a partir de sua própria cultura.

Cada sociedade imprime nos indivíduos um modo específico de ser e de pensar, alheio à vontade de cada um. Cada cultura constitui-se de determinada maneira, segundo as crenças, mitos e modos de viver de cada grupo. Cada cultura tem sua visão própria do mundo que não pode ser julgada por padrões que lhe são estranhos ou exteriores: "a diversidade cultural tem qualquer coisa de irredutível", diz Franz Boas (FRANZ BOAS, *in* ERNY, 1982:26).

Mas não é muito fácil reconhecer as *diferenças* entre as culturas sem supervalorizá-las ou subestimá-las. Por isso é que necessitamos de uma ciência, com métodos objetivos. A etnologia trata de conhecer e de analisar objetivamente a cultura de um povo. A *educação multicultural* ultrapassa a ciência etnológica, o puro conhecimento das culturas, pois busca não apenas conhecê-las, mas integrá-las, ultrapassando o simples respeito à diversidade cultural, étnica, lingüística, nacional, etc.

Ao fenômeno recente de confronto de culturas num mesmo território, possibilitado pelo processo urbano-industrial moderno – sociedade multicultural ou democracia multirracial – chamamos de *multiculturalismo*. Ele teve início com a criação e a organização de movimentos

chamados minoritários que questionavam a hegemonia do pensamento branco, masculino e ocidental cristão. É um movimento contra a discriminação racial ou sexual e a discriminação contra os imigrantes. A explosão de reivindicações das minorias étnicas, o recrudescimento da xenofobia, a radicalização dos *lobbies* minoritários são demonstrações desse movimento cultural que caracteriza este final de século.

A educação multicultural se apresenta como possibilidade de compreender esse fenômeno para uma convivência democrática e harmoniosa. Ela se faz necessária não só em regiões onde ocorrem grandes massas de imigrantes. Ela se constitui num elemento fundamental da educação integral de hoje. Por isso ela não pretende ser uma outra educação, paralela à educação atual, mas uma concepção de educação em que as minorias étnicas - entendidas qualitativamente como não-dominantes - têm a possibilidade de preservar traços característicos de sua cultura, sem negar a necessidade de domínio dos instrumentos necessários que possibilitem o acesso à *cultura dominante*.

A educação multicultural pode ser enfocada hoje de duas maneiras (BENNETT, 1990):

1) como *movimento* em favor de igualdade de oportunidades educacionais e de eqüidade, justiça e contra toda sorte de discriminação e preconceito. O movimento recente das chamadas cidades educativas encontra-se nessa linha de atuação. As cidades educativas conscientes do papel e da responsabilidade das cidades no que se refere à educação, além de desenvolver suas funções tradicionais – econômica, social, política e de prestação de serviços – procuram desenvolver uma função especificamente educadora. Esse movimento baseia-se no fato de que conhecemos o mundo, primeiro através dos nossos pais, do nosso círculo imediato e só depois é que, progressivamente, alargamos nosso universo. O bairro, e logo

em seguida, a cidade, são os principais meios educativos de que dispomos. A cidade educativa é uma cidade com personalidade própria, integrada a um país e ao mundo, num sistema complexo em constante evolução;

2) como uma *abordagem curricular*. Nos recentes estudos no campo da educação comparada ou internacional, o tema da educação multicultural vem sendo abordado cada vez com mais freqüência. Há uma preocupação na Europa, por exemplo, em salvar da extinção numerosas línguas faladas, pois os jovens preferem a língua usada pela mídia à sua língua materna. A alfabetização bilíngüe seria uma forma de fazer frente a essa eutanásia cultural. Daí a necessidade de um currículo multicultural frente ao currículo mono-Cultural atual.

Não se trata de negar o acesso à cultura geral elaborada, que se constitui num importante instrumento de luta para as minorias. Trata-se de não matar a cultura primeira do aluno. Num mundo cada vez menor, mais homogeneizado pela tecnologia, pode tornar-se cada vez mais difícil a sobrevivência de padrões não-dominantes de cultura.

A educação multicultural, questionando basicamente o pensamento-branco, masculino e ocidental cristão, reivindica a inclusão de outros legados no currículo: o africano, o árabe, o oriental, o feminino, o homossexual, etc. Por isso, ela implica mudanças concretas no sistema educacional que, se levadas às últimas conseqüências, podem romper não só com a hegemonia de um tipo de conhecimento, mas também podem ativar conflitos ocultos sob o manto da unidade social.

O multiculturalismo tem uma grande dose de ambigüidades. Ele pode estimular, contraditoriamente, o desprezo pelo diferente, o racismo, o autocentrismo. Exemplos de violência racial são muito freqüentes. Isso significa que o multiculturalismo também pode ser divisionista, criar guetos e pode ser utilizado como um mecanismo de cooptação que

procura integrar num único princípio unificador as diferenças culturais.

É por essa questão que a educação multicultural é ainda um tema polêmico. Existem prós e contras e, sobretudo, existem muitas dificuldades na sua efetiva realização.

Como tratar a diversidade étnica e cultural? Integração ou autonomia? Essa é a questão-chave para a educação multicultural.

Nos Estados Unidos, por exemplo, certos grupos de hispânicos e asiáticos preferem adaptar-se à cultura dominante norte-americana, em que encontram melhores chances de ascenderem socialmente do que se permanecessem fortemente ligados às suas culturas de origem. O mesmo pode-se dizer dos emigrantes do sul do Brasil que acabam por esquecer a língua materna. Esses grupos são contra um multiculturalismo que lhes negasse o acesso à cultura dominante.

Não há dúvida de que a educação multicultural pode, contraditoriamente, causar o *separatismo*, o antagonismo entre grupos e fragmentar a sociedade. Pode também gerar conflitos, devido a não-reciprocidade das diferenças culturais, possibilidade de isolamento ou de nacionalismos excludentes. A radicalização desses grupos étnicos e sociais favorece a segregação e conseqüentemente forma grupos isolados – tribos – que se degladiam entre si. A diferença, necessidade básica para marcar a identidade cultural, transforma-se em exclusão. Só se pode superar isso por uma ética de base, o respeito à diferença, portanto por uma filosofia do diálogo.

Há também o risco do *ecletismo*, que seria tratar de várias culturas superficialmente, ao mesmo tempo, podendo, assim, deturpá-las. O multiculturalismo pode ser um álibi para garantir a hegemonia de uma cultura ou de um modo de pensar. Ele serviria não para dar espaço a cada

grupo atuar harmonicamente na sociedade, mas para separar os grupos enfraquecendo-os, para, depois, adaptá-los às normas e costumes do grupo dominante.

Existe ainda o risco de supervalorização de uma cultura em detrimento de outras. É o *regionalismo*, o qual enfoca somente a cultura local (particular) em detrimento do todo (universal).

O desenvolvimento de uma educação multicultural depende fortemente de mudanças no sistema educacional e, sobretudo, da formação do educador. Sempre se falou que os professores devem respeitar a cultura do aluno – o seu currículo oculto –, mas poucos instrumentos foram apontados para auxiliar os professores nessa sua tarefa. Todos os educadores reconhecem o problema e as conseqüências de não se respeitar a cultura popular das crianças das classes populares, mas, de modo geral, o nosso ensino dirige-se a um aluno médio que é uma abstração do aluno real. A educação multicultural vem em auxílio do professor para melhor desempenhar sua tarefa de falar ao aluno concreto. Ela valoriza a perspectiva do aluno, abrindo o sistema escolar e construindo um currículo mais próximo da sua realidade cultural.

Significado e desafio da educação básica

A Conferência Mundial de Educação para Todos de Jomtien, Tailândia (1990), desencadeou uma série de iniciativas em todo o mundo, sobretudo em relação às necessidades básicas de aprendizagem (PNUD–UNESCO–UNICEF–BANCO MUNDIAL, 1991). Durante os anos que a precederam, em muitas partes do mundo, o tema foi amplamente discutido em várias reuniões preparatórias.

Uma das primeiras conseqüências da Conferência de Jomtien foi deslocar o eixo do debate educacional, principal-

mente no chamado Terceiro Mundo, do tema da alfabetização para o tema da educação básica. De certa forma, a nova visão da educação proposta pela Conferência de Jomtien inclui a alfabetização no conceito de educação básica e, assim fazendo, dá um novo significado tanto para uma quanto para outra. A educação começa a ter um novo enfoque. A alfabetização deixa de ser a principal preocupação dos países com altas taxas de analfabetismo, para os esforços se concentrarem na universalização da educação básica.

Qual é o significado desse *novo enfoque*?

Na verdade, depois da Conferência de Jomtien os excluídos da educação básica continuaram os mesmos, os chamados analfabetos, continuaram analfabetos. Mas a nova visão teórica pode mudar substancialmente a prática educativa. Existem mesmo analfabetos? Não é uma verdade que o desenvolvimento da inteligência e a aprendizagem têm início com o nascimento? Não é verdade que as experiências mais significativas são as que ocorrem na primeira infância? Não é verdade que os chamados analfabetos não se reconhecem como tais e que chamar alguém de analfabeto é chamá-lo de ignorante? Ninguém sabe tudo, ninguém ignora tudo, costuma dizer o educador brasileiro Paulo Freire. Segundo essa tese, não existem propriamente analfabetos: existem pessoas que, na idade própria, não tiveram acesso à educação básica.

O tema do significado da educação básica e do desafio que ela representa hoje tem especial relevância, tanto teórica quanto prática. O Documento de Referência da Conferência de Jomtien, preparado pela Secretaria Executiva da Comissão Inter-Agências e publicado um mês depois da realização da Conferência, "Satisfazendo as Necessidades Básicas de Aprendizagem: Uma Visão para os Anos 90" (UNDP–UNESCO-UNICEF-WORLD BANK, 1990), dava a seguinte definição de educação básica: "a educação básica

refere-se à educação que objetiva satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; inclui a instrução primária ou fundamental, nas quais a aprendizagem subseqüente deve ser baseada; compreende a educação infantil e primária (ou elementar), bem como a alfabetização, cultura geral e habilidades essenciais na capacitação de jovens e adultos; em alguns lugares inclui também o ensino médio". As necessidades básicas de aprendizagem, segundo a mesma fonte, referem-se "ao conhecimento, habilidades, atitudes e valores necessários para as pessoas sobreviverem, desenvolverem a qualidade de suas vidas e continuar aprendendo". Essas definições merecem alguns *comentários*: 1) A educação básica deve ser entendida como base, como piso e não como teto do desenvolvimento educativo de cada indivíduo. 2) Ela inclui o nível primário ou básico do ensino formal, mas não se confunde com esse ensino. 3) Ela não se destina apenas às crianças, mas igualmente aos jovens e adultos que não tiveram acesso à educação formal na idade própria. 4) A educação básica, assim compreendida, supõe uma articulação entre a educação formal e a educação informal. 5) Daí decorre a necessidade de a escola formal articular novas alianças com a comunidade. 6) Pela proximidade com a comunidade, o município é o ator fundamental dessas novas alianças.

A Conferência de Jomtien procurou dar uma definição de educação básica, mas é preciso reconhecer que é impossível, diante da *heterogeneidade de culturas e experiências*, trabalhar com um conceito uniforme. Qualquer definição que fosse dada teria problemas. A nova definição de educação básica deveria, pois, ser ao mesmo tempo flexível e operacional. Procurou-se, então, dar uma visão integral e integradora ao conceito, mas que, ao mesmo tempo, não fosse uma definição vaga, pois não serviria para dar suporte a planos de ação concretos. Por isso, a Conferência de Jomtien procurou dar à educação básica um novo enfoque, associando-a ao conceito de necessidades básicas de aprendizagem.

Por esse novo enfoque, a escola continuará sendo o principal canal de acesso às necessidades básicas de aprendizagem. Mas levará em conta outros veículos de formação, como o rádio, a televisão, clubes, bibliotecas e outras múltiplas formas de educação comunitária, formal ou não-formal, com uma vasta gama de tecnologias educacionais apropriadas a essas modalidades de formação.

Ao se analisar o significado da educação básica duas categorias essenciais e complementares devem ser destacadas: eqüidade e autonomia. *Eqüidade* em educação significa, basicamente, justiça perante o direito humano fundamental de acesso à educação, pelo menos em nível básico. Observe-se, contudo, que a eqüidade não deve ser entendida apenas no que se refere ao acesso à educação, mas também à permanência e possibilidade de usufruir dos benefícios da educação como um todo. Em muitos países, hoje, o problema da eqüidade não está situado tanto no acesso à educação, mas na qualidade da educação oferecida: para uns poucos ela é de ótima qualidade e para a maioria é de péssima qualidade.

A *autonomia*, tema pouco tratado em Jomtien, é a capacidade de autodeterminação, perante o direito universal de acesso à educação. Esses dois princípios põem em cheque muitos sistemas escolares atuais, incapazes de oferecer uma educação para todos de qualidade ou burocráticos, que imobilizam a capacidade criadora das escolas e da sala de aula.

Promover a eqüidade significa dar oportunidade a todos de alcançar e manter um nível aceitável de aprendizagem. Isso significa, igualmente, melhorar a qualidade da educação oferecida hoje e eliminar todos os estereótipos e preconceitos de cor, raça, gênero, usos e costumes, etc. Por isso, o conceito de autonomia é indispensável como complemento da eqüidade.

Afirmar a autonomia da escola significa afirmar que não existem duas escolas iguais. Cada escola é o resultado do desenvolvimento de suas próprias contradições. Toda tentativa de uniformização desse processo significa diminuição da qualidade da escola.

Na discussão desse tema costuma-se freqüentemente cair em duas armadilhas opostas: de um lado, o *regionalismo conservador* e de outro, o *universalismo alienado*.

No primeiro caso cai-se no ufanismo de julgar que existe uma autonomia absoluta, exaltando-se o particular e rechaçando-se tanto o saber universalmente válido, quanto ideais e valores universais, como a democracia e o pluralismo. No segundo caso, despreza-se a especificidade regional e a cultura local.

Essas duas tendências são ingênuas. Elas se colocam na contramão da história, pois hoje existe uma clara tendência, como vimos, para a globalização da economia, de um lado, e para a valorização da cultura local, de outro. E não são tendências antagônicas, mas complementares. Na educação isso se traduz por aquilo que chamamos atrás de sistema único e descentralizado, isto é, um sistema que leva em conta um conjunto de conhecimentos universais, hoje disponíveis, filtrados pela cultura local e por uma escola emergente, a *escola cidadã*. Escola cidadã é aquela que forma o cidadão governante e não o cidadão para ser governado. Nessa escola da educação básica não há lugar para falsas dicotomias entre saber universal e cultura local ou cultura popular. Ela opera, assim, a síntese entre eqüidade e autonomia.

Uma visão renovada do conceito de educação básica sugere que o ensino fundamental seja a base para uma *educação continuada*, integrada a todos os aspectos do desenvolvimento humano, e integrante, na medida em que serve para aproximar os indivíduos na comunidade, concentrando o processo educativo nas pessoas, em suas necessidades e no seu contexto.

A educação básica não deve ser entendida como um nível separado da totalidade da educação. A sua articulação com o ensino superior e a educação permanente é inerente ao conceito aqui exposto. Só uma concepção burocrática da educação é que dicotomiza níveis e séries de ensino. A educação básica encontra significado num todo orgânico, num sistema educacional articulado, orientado por finalidades gerais. É sabido que muitos sistemas nacionais de educação não passam de agregados de partes desigualmente tratadas. O ensino superior, preparando os docentes da educação básica regular e recebendo alunos provenientes da educação básica, está necessariamente articulado com ela. Nessa articulação há uma aprendizagem mútua.

Não teria sentido colocar a prioridade da educação básica como uma prioridade oposta à *educação superior*. Trata-se de prioridades complementares. Não se trata de optar, de forma excludente, por uma das duas opções. Como diz Juan Carlos Tedesco, "resolver os problemas da base do sistema é vital para garantir o caráter democrático do desenvolvimento social. Fortalecer a capacidade científica, promovendo a formação de recursos altamente qualificados e a produção de conhecimentos que permitam resolver os problemas sociais e produtivos, é vital para garantir o crescimento e a disponibilidade de recursos" (TEDESCO, 1989:18).

Da mesma forma que não se deve promover a educação básica sacrificando o desenvolvimento de outras prioridades, como o desenvolvimento científico e tecnológico, também não se deve desenvolver a educação básica independentemente de sua ligação com o trabalho e a produção, sobretudo na educação básica de jovens e adultos. Como insistem Daniel A. Morales–Gómez e Carlos Alberto Torres (MORALES–GOMEZ, 1990) a promoção da educação básica deve aproveitar-se das mais recentes experiências históricas em educação nas regiões. E apontam na América Latina a contribuição original da *educação*

popular, particularmente no campo da educação de jovens e adultos e da educação não-formal dos anos 60 e 70. Nos últimos anos, a educação popular tem sido também desenvolvida dentro do sistema escolar, na chamada educação pública popular.

A educação básica deverá ter, em diferentes contextos, diferentes metas e objetivos. Trata-se de buscar e renovar sempre o sentido da educação, e não se fixar em modelos teóricos inflexíveis e incapazes de ler o grande livro que é a realidade, para aprender com ela. As necessidades básicas de aprendizagem não podem ser consideradas como camisas-de-força da educação básica. São indicações possíveis mas que merecem em cada sociedade uma análise concreta e não uma reprodução mecânica e abstrata.

Para que essa visão nova da educação básica seja eficaz necessita-se de uma *reorientação curricular* permanente e refletida, que dê consistência teórica e prática ao aprendizado, que elimine preconceitos, que reconheça o saber do educando e parta dele para construir um saber mais elaborado. O educando é o sujeito do conhecimento e a sua experiência, seja ele criança ou adulto, é a fonte primordial desse conhecimento. É preciso enfatizar o processo de construção do conhecimento e da aquisição de habilidades, mais do que a simples adaptação ou aquisição, que traduz uma concepção estática dos processos de aprendizagem.

Todo ser humano é capaz de aprender e de ensinar e, no processo de construção do conhecimento, todos os envolvidos aprendem e ensinam. O processo de ensino-aprendizagem é mais eficaz quando o educando participa, ele mesmo, da construção do seu conhecimento, fazendo seu o conhecimento e não apenas apreendendo o conhecimento.

Um verdadeiro processo educativo não se restringe à aquisição de habilidades e de conhecimentos, mas pressupõe o desenvolvimento do indivíduo, para que lhe seja assegurado o direito de participar ativamente no seio da sociedade, no

trabalho, no lazer, na cultura, etc. O conhecimento não se reduz ao produto, ele é também processo. Uma coisa é assimilar conhecimentos na forma privada de apropriação, outra coisa é a construção democrática do próprio conhecimento.

Diante do atraso educacional em que se encontram muitos países, cresce a *responsabilidade da universidade* de engajar-se num movimento de universalização da educação básica. Em muitas regiões, a universidade está por demais voltada sobre si mesma, contemplando sua própria crise, quando poderia justamente buscar saídas dessa sua crise na educação básica para todos. Nesse sentido, muitos seriam os serviços que poderia prestar: 1) rever teorias de aprendizagem e de desenvolvimento biopsíquico da criança e do adolescente; 2) oferecer programas permanentes de recapacitação do magistério; 3) assessorar o planejamento dos órgãos responsáveis pela educação básica; 4) produzir materiais didáticos e instrucionais; 5) desenvolver centros de documentação e informação e difundir materiais didático-pedagógicos; 6) definir e experimentar modelos de educação formal; 7) desenvolver atividades de cultura e extensão universitária. A universidade está em débito em relação à chamada extensão universitária, isto é, em relação aos serviços que presta à comunidade, preocupada que está, muito mais, com o ensino e a pesquisa.

Como se vê, uma *reconceituação da educação básica* implica uma reconceituação também do ensino superior. Se quisermos enfrentar de forma renovada os desafios da educação básica, necessitamos também renovar nossos instrumentos conceituais. Trabalhamos com conceitos muitas vezes elaborados há séculos, num contexto histórico em que predominavam os interesses das elites, que não correspondem mais às atuais exigências da democracia. A Conferência de Jomtien deu um passo importante na direção da democratização da educação, mas não indicou todo o caminho, que precisa ser feito caminhando, levando em conta cada contexto.

Em que consiste o *desafio* da educação básica?

A resposta a essa pergunta é simples: o desafio da educação básica é a sua própria universalização, já que estamos diante de um quadro mundial de quase 1 bilhão de jovens e adultos analfabetos e de mais de 100 milhões de crianças sem acesso à educação. O que é complexo é o cumprimento desse desafio na prática. Diante desse desafio, é preciso distinguir a enorme disparidade existente entre aqueles países que, há mais de um século, vêm desenvolvendo esforços em favor da educação básica e que já atingiram um alto grau de democratização das oportunidades educacionais e muitos outros países que iniciaram esses esforços há pouco tempo ou de forma muito precária.

O que é certo é que, naqueles países onde existe um grande atraso educacional, a universalização da educação básica não se dará sem a *vontade política* dos seus governantes. Na prática, isso significa que só o Estado pode dar conta do atraso educacional. Nas condições sócio-econômicas em que vive a maioria da população nos países em desenvolvimento, é vital o envolvimento dos poderes públicos na universalização da educação básica. Sem esse envolvimento poucas serão as garantias de sucesso de ações privadas, se elas não forem articuladas com uma política mais global. Caso contrário, as iniciativas privadas correm o risco de serem iniciativas atomizadoras e de duração efêmera.

Todavia, o Estado será impotente sem a participação e o envolvimento da sociedade. Um conceito-chave dentro dessa tese foi desenvolvido pela Conferência de Jomtien: trata-se da construção de *novas alianças*, ou parcerias, envolvendo, por exemplo, órgãos públicos responsáveis pelo ensino e movimentos organizados da sociedade civil.

A contribuição das *organizações não-governamentais* dentro dessa política de novas alianças é particularmente importante, na medida em que facilitam o contato direto com a comunidade local.

Outra evidência é a de que a universalização da educação básica de boa qualidade só será possível por meio do *sistema regular de ensino* e da escola pública desburocratizada, isto é, com autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira.

A experiência nos tem demonstrado, com raras exceções, que é uma ilusão pensar a universalização da educação básica por intermédio de campanhas eventuais ou movimentos episódicos. É necessário um *esforço permanente*, que envolva tanto as crianças quanto os jovens e adultos. Nesse sentido, a educação básica deve ser pensada com metodologias apropriadas para cada idade. É evidente que a educação básica de jovens e adultos trabalhadores deve ser oferecida mediante conteúdos curriculares centrados na sua prática social e no trabalho, e metodologia de ensino-aprendizagem adequada ao amadurecimento e experiência do aluno. Contudo, a concepção metodológica é insuficiente se não for acompanhada de investimentos maciços na educação básica daqueles países onde a falta de acesso e os índices de evasão e repetência escolar são ainda muito altos.

Em diversas reuniões internacionais, vem tomando corpo a tese de que os países com grandes dívidas externas possam transformar parte dessas dívidas em fundos para o desenvolvimento da educação básica, sob o controle de ONGs. Outros recomendam a criação de fundos regionais para canalizar novos recursos destinados à satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, que possibilitaria mútuo apoio regional e troca de experiências. Assim, além do esforço interno de cada país, poderiam ser criadas condições regionais para potenciar esforços educativos comuns.

A disparidade de investimentos em educação é revelada pelo custo-aluno. Há países, segundo afirmou Frederico Mayor, diretor-geral da UNESCO, no discurso de abertura da Conferência de Jomtien, que gastam, por

aluno-ano, US$ 29, enquanto outros gastam US$ 1987. E, muitas vezes, no interior de cada país, também se reproduzem essas disparidades. Por exemplo, no Brasil, em 1987, o custo-aluno anual direto nas escolas de ensino fundamental da rede estadual do Rio de Janeiro foi de US$ 306 enquanto, no mesmo ano, o Estado do Piauí investiu por aluno apenas US$ 32.

Nesse sentido é que também se desenvolve a tese de uma *nova ordem educacional* como foi defendida na VI Conferência Mundial da ICEA (International Community Education Association), realizada de 29 de julho a 2 de agosto de 1991 em Port of Spain (Trinidad & Tobago), uma nova ordem que possibilite uma inversão de prioridades na educação atual (ICEA, 1991).

Um dos maiores obstáculos à universalização da educação básica encontra-se na distribuição dos próprios recursos financeiros, que privilegiam as máquinas administrativas, as funções de planejamento, supervisão, orientação e controle, em detrimento das atividades-fim, em sala de aula. Em muitos casos, a pesada burocracia educacional tem dificultado a própria expansão das oportunidades educacionais. Nessa nova ordem educacional, trata-se fundamentalmente de resgatar o papel do professor na sala de aula e a função social da escola como *locus* privilegiado da educação.

Na busca de enfrentamento prático do desafio que representa a educação básica em muitos países, desponta com uma força inédita, uma instância educativa: o *poder local*, em particular dos municípios (ROMÃO, 1992). Esse fenômeno está associado também à crescente vitalidade demonstrada pelo surgimento de incontáveis organizações não-governamentais e movimentos populares. Em muitos lugares, o poder local emerge com a vontade de interferir na formulação de políticas para o setor, embora acuse a sobrecarga de responsabilidades que lhe são impostas pelo aparato legal e

pela direção das demandas sociais de educação básica, além de ainda demonstrar fragilidade técnica e financeira. É certo que os países que conseguirem melhores resultados na expansão das oportunidades educacionais, além da vontade política de seus governantes, apoiaram-se na força da comunidade. Sistemas centralizados como o da França – aparelho ideológico de Estado, na formulação de Louis Althusser – ou redes gigantescas de ensino – como a do Estado de São Paulo, no Brasil, com aproximadamente 6 milhões de alunos e mais de 5 mil escolas – são ingovernáveis e se distanciam substancialmente da população.

Por isso, os órgãos municipais de educação são os mais qualificados – pela proximidade com os problemas locais – para planejarem e gerirem a educação básica. A descentralização ou municipalização é uma necessidade e em nada ameaça a desintegração dos sistemas nacionais de educação, se, nos diversos níveis e sistemas, se trabalhar em regime de colaboração, com vistas a objetivos comuns.

A formulação de políticas e a elaboração de planos só se tornam eficazes na medida em que atendam demandas concretas da sociedade e esta os legitime mediante a participação ativa, assegurada pela difusão das informações e por canais de comunicação abertos pelo poder público. A comunidade precisa discutir, propor e participar organicamente da elaboração da política educacional.

Não acredito em planos de educação elaborados em gabinetes fechados, mesmo que elaborados pelos melhores técnicos. Só acontece algo de novo na educação quando a sociedade se mobiliza, quando ela prioriza a educação. Por isso, um dos maiores desafios da educação básica está na mobilização social em torno do valor da educação, da valorização da escola e do saber.

É verdade que o Estado tem o dever de oferecer a todos a oportunidade de acesso à educação. Mas, o sentido

profundo que nos deve mover para promover a eqüidade diante da educação é a promoção humana, o desejo profundo de fazer justiça e de construir uma sociedade humana solidária. A solidariedade não pode ser considerada um conceito superado – como alguns teimam em sustentar – num mundo de agressividade crescente. É uma atitude, portanto, de profundo respeito pelas diferenças e pelas pessoas. Se os excluídos da educação básica entram em nossos cálculos, não entram como números ou metas, mas como pessoas. Nada estamos doando a elas. Estamos apenas promovendo seus direitos.

Todos os nossos esforços devem ser direcionados para a maior participação dos que devem se beneficiar com a educação básica. Portanto, devem ser constantemente ouvidos e devem estar profundamente envolvidos para que a educação básica não seja um mero desejo de educadores bem-intencionados. Ela deve ser, antes de mais nada, fruto do envolvimento – chamem a isso de movimento popular ou planejamento participativo – dos próprios indivíduos, que precisam tomar suas próprias decisões diante da vida como um todo e, para isso, a educação básica é um instrumento indispensável.

Conclusão

A EDUCAÇÃO DEPOIS DE MARX

Hoje, depois da Perestroika e dos grandes movimentos sociais e políticos do Leste europeu, depois da queda do muro de Berlim (BLACKBRUN, 1992), estamos chegando ao final da última década do milênio sob o signo da perplexidade e da crise de concepções e paradigmas. É um momento novo e rico de possibilidades. Por isso, colados ao nosso tempo, não podemos falar do futuro da educação sem certa dose de cautela. É com essa cautela que o leitor deverá examinar algumas perspectivas aqui apontadas e que se apóiam naqueles educadores e filósofos que tentaram, em meio a essa perplexidade, apesar de tudo, apontar algum caminho.

1. A educação tradicional, enraizada na sociedade de classes escravista da Idade Antiga, destinada a uma pequena minoria, inicia seu declínio já no movimento renascentista, embora sobreviva até hoje, apesar da extensão média da escolaridade trazida pela educação burguesa.

A educação nova, que aparece de forma mais clara a partir da obra de Rousseau, desenvolveu-se nesses últimos dois séculos e trouxe consigo numerosas conquistas, sobretudo nas ciências da educação e nas metodologias de ensino. As técnicas Freinet, por exemplo, são aquisições definitivas.

Mas, tanto a educação tradicional quanto a educação nova têm em comum a concepção da educação como processo de desenvolvimento individual. O traço mais original da educação deste século é o deslocamento de enfoque, do indivi-

dual para o social, para o político e o ideológico. A pedagogia institucional é um exemplo disso. A experiência de mais de meio século de educação nos países socialistas é um outro exemplo. A educação, neste século, tornou-se permanente e social.

É verdade, existem ainda muitos desníveis entre regiões e países, entre o Norte e o Sul, entre países periféricos e hegemônicos. Mas existem idéias universalmente difundidas; entre elas, a de que não há idade para se educar, de que a educação se estende pela vida e que ela não é neutra.

2. No início da segunda metade deste século, educadores e políticos educacionais imaginaram uma educação internacionalizada, confiada a uma grande organização, a UNESCO. Os países altamente desenvolvidos já haviam universalizado o ensino fundamental e eliminado o analfabetismo. Os sistemas nacionais de educação trouxeram um grande impulso, desde o século passado, possibilitando numerosos planos de educação, que diminuíram custos e elevaram os benefícios. A tese de uma educação internacional já existia deste 1899, quando foi fundado, em Bruxelas, o Bureau Internacional de Novas Escolas, por iniciativa de Adolphe Ferrière.

Conseqüência dessas formas associativas internacionais de pais, professores e pesquisadores educacionais e das teorias da educação centradas nas idéias da escola única, unitária, universal, etc. surgia, no início deste século, a Educação Comparada (1917). Essa disciplina tinha por objeto o estudo e a pesquisa da comparação entre teorias, práticas e sistemas educacionais em nível nacional e internacional. A UNESCO deu grande ênfase à educação comparada, divulgando estudos e pesquisas que hoje fazem parte da formação do educador em muitos países. As expressões pedagogia comparada e educação comparada são utilizadas freqüentemente com o mesmo sentido, embora a primeira conote mais o estudo das teorias educativas e a segunda o estudo das práticas e sistemas educacionais.

No mesmo ano em que os estudantes se rebelaram, proclamando a "imaginação no poder" e "é proibido proibir" (1968), a UNESCO, em sua 15ª Conferência Geral, analisando a crise mundial da educação, propôs uma nova concepção da educação, chamada de *educação permanente*: os sistemas nacionais de educação deveriam ser orientados pelo princípio de que o homem se educa ao longo de toda a sua vida e não apenas na primeira idade. Esse novo conceito da educação era extremamente amplo, mas era considerado – na ótica das Nações Unidas – como uma chance de construir uma educação que também fosse um instrumento de paz, educando os adultos para a convivência.

Depois de mais de meio século de guerras mundiais, a todos parecia necessário que a educação fosse um baluarte da paz. O princípio da educação permanente, retomado como conceito-chave no Ano Internacional da Educação (1970), deveria inspirar as novas políticas educacionais dos países membros. Era inevitável, porém, que um conceito tão amplo não tivesse os efeitos esperados. Na proclamação de que o planejamento da educação deveria ser integrado na planificação econômica e social, apareceria a primeira contradição, ocasionada pela diferenciação entre os sistemas econômicos, políticos e sociais. Dificilmente poderia esse princípio universal ser adaptado às especificidades regionais.

Os esforços da UNESCO, embora tivessem por limite o fato de não servirem senão como recomendações, tiveram algum impacto nos países do Terceiro Mundo, sobretudo naqueles que avançaram no caminho da democracia. Desses receberam maior acolhida, demonstrando que só numa sociedade democrática a educação recebe o tratamento que lhe é devido. Mesmo assim, apesar de todos os esforços internacionais, muitos países ainda não conseguiram eliminar sequer o analfabetismo.

3. As conseqüências da evolução das *tecnologias modernas* ainda não se fizeram sentir plenamente no ensino – como

previra McLuhan (1969) –, pelo menos na maioria das nações. A educação opera com a linguagem escrita e a nossa cultura atual dominante vive impregnada por uma nova linguagem, a da televisão e a da informática.

Os sistemas educacionais ainda não conseguiram avaliar o poder da comunicação audiovisual e da informática, seja para informar, seja para bitolar as mentes. Trabalhamos ainda com recursos tradicionais que não têm apelo para as crianças e jovens. É preciso mudar profundamente os métodos de ensino para reservar ao cérebro humano o que lhe é peculiar – a capacidade de pensar – em vez de desenvolver a memória. A função da escola consiste em ensinar a pensar criticamente. Para isso é preciso dominar a linguagem, inclusive a linguagem eletrônica.

O Japão é um dos países que mais desenvolveu a tecnologia na educação. Entretanto, levado pelo lirismo tecnológico, acabou construindo um sistema educacional dominado pelo medo, submetido a uma disciplina do tipo militar. As escolas se transformaram em máquinas de ensinar e de repetir exercícios. O resultado é: muita eficiência do sistema em produzir mentes bitoladas, acríticas e frustrações. Cresce nos jovens o alcoolismo, para escapar do sistema que impõe a obsessão pelo sucesso, gerando conformismo, subserviência à ordem mantida pela violência simbólica, pela agressividade e pela competição. Não é de se estranhar que esse modelo educacional, se por um lado é tão eficiente, por outro lado, tenha elevado o número de suicídios entre os jovens e até entre crianças, o que preocupa cada vez mais os educadores japoneses. Entretanto, apesar das críticas que devem ser feitas a essas máquinas de ensinar, é melhor isso do que nada, do que a falta de escolas que caracteriza os países do Terceiro Mundo.

4. Entre as novas teorias surgidas nesses últimos anos, despertaram interesse dos educadores os chamados *paradigmas holonômicos*, ainda mal definidos. Nessa perspectiva podemos incluir as reflexões de Edgar Morin, autor de *Le paradigme*

perdu: la nature humaine (1973), onde critica a razão produtivista e a racionalização modernas, propondo uma lógica do vivente. Esses paradigmas sustentam um princípio unificador do saber, do conhecimento, em torno do homem, valorizando o seu cotidiano, o seu vivido, o pessoal, a singularidade, o entorno, o acaso e outras categorias como: decisão, projeto, ruido, ambigüidade, finitude, escolha, síntese, vínculo e totalidade.

Essas seriam as novas categorias dos paradigmas chamados holonômicos. Etimologicamente *holos*, em grego, significa *todo* e os novos paradigmas procuram centrar-se na totalidade. Mais do que a ideologia, seria a utopia que teria essa força de resgatar a totalidade do real, totalidade perdida. Para os defensores desses novos paradigmas, os *paradigmas clássicos*, identificados no positivismo e no marxismo, paradigmas ideológicos, lidariam com categorias redutoras da totalidade. Ao contrário, os paradigmas holonômicos pretendem restaurar a totalidade do sujeito individual, valorizando a sua iniciativa, a sua criatividade, valorizando o micro, a complementaridade, a convergência. Para eles, os paradigmas clássicos sustentam o sonho milenarista de uma sociedade plena, sem arestas, onde nada perturbaria um consenso sem fricções. Ao aceitar como fundamento da educação uma antropologia que concebe o homem como essencialmente contraditorial, os paradigmas holonômicos permitem manter, sem pretender superar, todos os elementos da complexidade da vida.

Os holistas sustentam que só o imaginário, a utopia e a imaginação são fatores instituintes da sociedade. Recusam uma ordem que aniquila o desejo, a paixão, o olhar, a escuta. Os enfoques clássicos banalizam essas dimensões da vida porque sobrevalorizam o macro-estrutural, o sistema, em que tudo é função ou efeito das superestruturas sócio-econômicas ou epistêmicas, lingüísticas e psíquicas. Para esses novos paradigmas a história é essencialmente possibilidade, em que o que vale é o imaginário.

Na verdade, essas categorias não são novas na teoria da educação, mas hoje elas são lidas e analisadas com mais simpatia do que no passado. Encontramos essas categorias em muitos intelectuais, filósofos e educadores: o sentido do outro (Paulo Freire), a tolerância (Karl Jaspers), a estrutura de acolhida (Paul Ricoeur), o diálogo (Martin Buber), a autogestão (Célestin Freinet), a desordem (Edgar Morin), a ação comunicativa (Jürgen Habermas), a radicalidade (Agnes Heller), a empatia (Carl Rogers), a esperança (Ernest Bloch), a alegria (Georges Snyders), a unidade do homem contra as unidimensionalizações (Herbert Marcuse), etc.

Evidentemente, nem todos esses autores aceitariam enquadrar-se nos paradigmas holonômicos. Não podemos negar as divergências existentes entre eles. Contudo, eles indicam uma certa tendência, ou melhor, uma perspectiva da educação. Os que sustentam os paradigmas holonômicos procuram buscar na unidade dos contrários e na cultura contemporânea um sinal dos tempos, uma direção do futuro, que eles chamam de pedagogia da unidade.

5. Por outro lado, o paradigma da *educação popular*, inspirado originalmente no trabalho de Paulo Freire nos anos 60, encontrava na conscientização sua categoria fundamental. A prática e a reflexão sobre a prática levou a incorporar outra categoria não menos importante: a da organização. Afinal, não basta estar consciente, é preciso organizar-se para poder transformar.

Nos anos 80 a educação popular ultrapassa o nível da comunidade e do poder local, a educação de adultos e a educação não-formal, para influir diretamente nos sistemas educacionais públicos e estabelecer-se como educação pública popular. Essa tendência da educação popular (GADOTTI, 1990, e TORRES, 1990) firma-se cada vez mais, na América Latina – com os governos democráticos e com a conquista de fatias importantes do poder por partidos populares –, na África, na Ásia e em numerosos outros países, não apenas do Terceiro Mundo.

Outra corrente importante dentro da educação popular de hoje é a educação popular comunitária (POSTER-ZIMMER, 1992). Embasada na mesma racionalidade política vigente na educação popular, a educação comunitária está mais inserida nas novas alternativas de produção, mas não só. Está também inserida na educação dos movimentos sociais e populares, na luta pelos direitos civis e contra toda sorte de discriminação.

Com a educação comunitária, a categoria produção entrou definitivamente no referencial da educação popular. A educação popular comunitária, trabalhando com a categoria de produção, busca formas de aprender produzindo, levando em conta a realidade das populações marginalizadas, excluídas do modo de produção dominante. Os campos de ação da educação popular comunitária podem ser tanto a escola formal, como a não-formal, as organizações econômicas e populares, as escolas produtivas e mesmo as micro-empresas.

Nos últimos anos, os educadores que permaneceram fiéis aos princípios da educação popular atuaram, principalmente, em duas direções, já apontadas: na educação pública popular – no espaço conquistado no interior do Estado – e na educação popular comunitária, predominantemente não-governamental.

Se antes era dada enorme ênfase na transformação da educação mediante a conquista do Estado pelos setores populares – iludidos pela política populista –, agora a educação popular – sobretudo a não-formal – dispersa-se em milhares de pequenas experiências, perde unidade e ganha em diversidade, ao mesmo tempo em que também constitui mecanismos de democratização, em que se refletem os valores de solidariedade e reciprocidade e novas formas alternativas de produção e de consumo. Os anos 90 caracterizam-se por um pensamento pós-marxista e pós-moderno, pelo questionamento das teses socialistas ortodoxas e burocráticas e a afirmação da

subjetividade na política (McLAREN, 1986), que se expressa por meio de movimentos sociais mais preocupados com questões imediatas do que com um utopia distante, como pensávamos nos anos 60.

Diante desse quadro, a educação popular, como modelo teórico reconceituado, pode oferecer grandes alternativas para os anos 90. Dentre essas alternativas, está a reforma dos sistemas de escolarização pública. A vinculação da educação popular com o poder local e a economia popular abre, também, novas e inéditas possibilidades para a prática da educação popular.

O modelo teórico da educação popular, elaborado na reflexão sobre a prática da educação durante várias décadas, tornou-se, sem dúvida, uma das grandes contribuições da América Latina à teoria e à prática educativa em nível internacional. A noção de aprender a partir do conhecimento do sujeito popular, a noção de ensinar a partir dos temas geradores, a educação como ato de conhecimento e de transformação social, a politicidade da educação, são apenas alguns dos legados da educação popular à pedagogia crítica universal (GADOTTI-TORRES, 1992).

6. No limiar do século XXI e de um novo milênio, a educação apresenta-se numa dupla encruzilhada: de um lado, o desempenho do sistema escolar não tem dado conta da universalização da educação básica de qualidade; de outro, as matrizes teóricas clássicas e novas não apresentam a consistência global necessária para indicar caminhos realmente seguros numa época de profundas e rápidas transformações. Nesse contexto, seja qual for a perspectiva que a educação contemporânea tomar, uma educação voltada para o futuro será sempre uma educação contestadora, superadora dos limites impostos pela sociedade, portanto, uma educação muito mais voltada para a transformação social do que para a transmissão cultural. Nesse sentido a *pedagogia da práxis*, em suas várias manifestações, pode oferecer um referencial geral

mais seguro do que as pedagogias centradas na transmissão cultural.

A educação tal qual a conhecemos hoje está profundamente marcada pela modernidade. Modernidade e pós-modernidade estão hoje em conflito, pois a pós-modernidade significa ao mesmo tempo mais modernidade e antimodernidade (BOSI, 1992). Desde os anos 50 é que se fala em pós-modernismo, quando, por convenção, se encerra, pelo menos na literatura, o modernismo (1900–1950). O pós-modernismo é um nome aplicado às mudanças ocorridas nas ciências, artes e nas sociedades avançadas, nas últimas décadas. Nos anos 70, o pós-modernismo ganhou um grande impulso com a crítica dirigida pela filosofia à cultura ocidental. Hoje o pós-modernismo não é considerado apenas como uma moda, no cinema, na música, nas artes e no cotidiano, mas como um movimento de indagação sobre o futuro. Na verdade não tem uma identidade própria a não ser a negação do modernismo. Não existe uma definição clara do que é o pós-modernismo.

Entre os elementos reveladores da pós-modernidade está a invasão da tecnologia eletrônica, da automação e da informação, que causam certa perda da identidade nos indivíduos. A pós-modernidade se caracteriza também pela crise de paradigmas. Faltam referenciais. Nesse sentido, uma *educação pós-moderna* seria aquela que leva em conta a diversidade cultural, portanto uma *educação multicultural*. O pós-moderno surge exatamente como uma crítica à modernidade, diante da desilusão causada por uma racionalização que levou o homem moderno à tragédia das guerras e da desumanização.

O homem moderno volta-se para a participação das massas na política, que muitas vezes resulta em guerra, enquanto o homem pós-moderno procura dedicar-se ao seu cotidiano, ao seu mundo, envolve-se com as minorias, as pequenas causas, com metas pessoais e de curto prazo. O homem moderno é o homem cimentado no social. O homem pós-moderno busca a sua afirmação como indivíduo, em face da globalização da economia e das comunicações.

A educação pós-moderna pretende resgatar a unidade entre história e sujeito que foi perdida durante as operações modernizadoras de desconstrução da cultura e da educação. A educação pós-moderna aparece como intimamente ligada à cultura: ela é multicultural e permanente. Não prioriza tanto a apropriação dos conteúdos do saber universal, mas o processo do conhecimento e suas finalidades. Na verdade, antes de conhecer, o homem se pergunta, está interessado em conhecer. É a partir desse interesse fundante da educação que se preocupa a teoria da educação pós-moderna. Para ela o conhecimento tem um caráter prospectivo.

O pós-modernismo na educação trabalha mais com o significado do que com o conteúdo, muito mais com a intersubjetividade e a pluralidade do que com a igualdade e a unidade. Assim procedendo, a educação pós-moderna pode permitir uma mudança de conteúdos na educação para torná-los significativos para o estudante. Trabalhando com a noção de poder local, em pequenos grupos, ela valoriza o movimento, o imediato, o afetivo, a relação, a intensidade, o envolvimento, a solidariedade, a autogestão, contra os elementos da educação clássica moderna, que valoriza o conteúdo, a eficiência, a racionalidade, os métodos e técnicas, os instrumentos, enfim, que valoriza mais os objetivos do que a finalidade da educação. Sua base filosófica é neo-humanista. Nela encontramos também os temas da alegria, do belo, da esperança, do ambiente saudável, da produção, etc. Em síntese, poder-se-ia dizer que a educação moderna trabalha com o conceito-chave *igualdade* para eliminar as diferenças e a educação pós-moderna trabalha com o conceito-chave *eqüidade*, buscando a justiça e a igualdade sem eliminar a diferença.

Para cumprir sua tarefa humanista, a escola precisa mostrar aos alunos que existem outras culturas além da sua, outras perspectivas da vida, outras idéias. Por isso, como vimos, a escola tem que ser local, como ponto de partida, mas tem

que ser internacional e intercultural, como ponto de chegada. A escola moderna, uniformizadora, não foi capaz de construir o universal a partir do particular. Tentou inverter o processo, impondo valores e conteúdos universais sem partir da prática social e cultural do aluno, sem levar em conta a sua identidade e diferença. Um dos fatores do fracasso do nosso sistema educacional está no fato de ele não ter levado em conta a diversidade cultural na construção de uma educação para todos.

De modo geral, pode-se dizer que a categoria filosófica mais cara da pedagogia moderna tem sido *hegemonia*. Tratava-se de tornar hegemônica uma certa concepção de mundo e da vida, por meio da educação, seja ela o cristianismo, o liberalismo ou o socialismo. A categoria mais cara da educação pós-moderna emerge na idéia de *autonomia* do indivíduo e da escola. Como vimos, autonomia da escola não significa isolamento, fechamento numa cultura particular. Escola autônoma significa escola curiosa, ousada, buscando dialogar com todas as culturas e concepções de mundo a partir de uma cultura que se abre às demais.

Na verdade essas idéias não são novas. O novo brota do velho. Se uma educação pós-moderna for possível amanhã é porque hoje, no interior do moderno, no seio de sua crise, os elementos de uma nova educação estão surgindo. O desafio que estamos deixando aos leitores nessa despedida – sobretudo aos jovens – é que sejam inquietos, olhem tanto para o passado quanto para o futuro e, caminhando para a frente, tentem identificar o novo no velho, seja ele qual for, tenha ele o nome que tiver. Nesse sentido o marxismo, como *filosofia da práxis*, renascido de sucessos e fracassos de experiências concretas, ainda é um paradigma válido para fundar a teoria da educação. Desde que seja concebido de forma crítica!

BIBLIOGRAFIA

ABRAMO, Cláudio Weber. "Uma saída para a educação". Jornal **Folha de S. Paulo**, 9.9.1991.

ADLER, Alexandre. "Gramsci: Lênin no Ocidente?" Revista **Encontros com a Civilização Brasileira**, nº 5, nov. 1978.

AFANASIEV, V. **Fundamentos da filosofia.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.

ALBERTINI, Remo. "L'autonomia di fronte alla scuola". Revista **Il Trentino**. Trento, Ano XXVIII, nº 170, jun.-jul. 1991, pp. 56-65.

ALTHUSSER, Louis. **Positions.** Paris. Ed. Sociales, 1976.

_____. **A favor de Marx.** Rio de Janeiro, Zahar, 1979.

_____ e BADIOU, Alain. **Materialismo histórico e materialismo dialético.** São Paulo, Global, 1980.

_____ e outros. **Ler O Capital.** Rio de Janeiro, Zahar, 1979, 2 volumes.

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar.** São Paulo, Cortez, 1981.

APPLE, Michael W. **Cultural and Economic Reproduction in Education: Essays on Class, Ideology and the State.** Londres, Routledge & Kegan Paul, 1982.

ARONOWITZ, Stanley e GIROUX, Henry A. **Postmodern Education: Politics, Culture, and Social Criticism.** Oxford, University of Minnesota Press, 1991.

ARROYO, Miguel. "Contra a escola". Jornal **Leia**. São Paulo, Letra Viva, out. 1986.

ASTRADA, Carlos. **Trabalho e alienação.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1968.

_____. **Dialéctica y história.** Buenos Aires, Juaréz, 1969.

BARROS, Jefferson. **A função dos intelectuais numa sociedade de classe.** Porto Alegre, Movimento, 1977.

BAUDELOT, Christian e ESTABLET, Roger. **L'école capitaliste en France.** Paris, Maspero, 1971.

BEACHLER, Jean. **Qu'est-ce que l'ideologie?** Paris, Gallimard, 1976.

BENAVENTE, Ana. **A escola na sociedade de classes; o professor primário e o insucesso escolar.** Lisboa, Livros Horizonte, 1976.

BENJAMIN, Walter e outros. **Textos escolhidos.** São Paulo, Abril (Os Pensadores), 1975.

BENNETT, Christine I. **Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice.** Boston, Allyn and Bacon, 1990.

BERGER, Manfredo. **Educação e dependência.** Porto Alegre, Difel, 1976.

BERSTEIN, Basil. **Class, codes and control: applied studies towards a sociology of language.** Londres, Routledge and Kegan Paul, 1971.

_____. **Poder, Educación y Conciencia: Sociologia de la Transmisión Cultural.** Santiago, CIDE, 1988.

BEST, Francine. **Education, culture, droits de l'homme et compréhension internationale.** Paris, Unesco, 1991.

BIRNBAUM, Pierre. **La fin du politique.** Paris, Seuil, 1975.

BLACKBRUN, Robin (org.). **Depois da queda: o fracasso do comunismo e o futuro do socialismo.** São Paulo, Paz e Terra, 1992.

BOLTANSKI, Luc. **Prime éducation et morale de classe.** Paris, Mouton, 1969.

BORDIGNON, Genuino e OLIVEIRA, Luiz S. Macedo de. "A escola cidadã: uma utopia municipalista". **Revista Educação Municipal.** São Paulo, Cortez/Undime/Cead, nº 4, mai-1989, pp. 5-13.

BORNHEIN, Gerd A. **Dialética: teoria e práxis: ensaio para uma crítica da fundamentação ontológica da dialética.** Porto Alegre, Globo, 1977.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização.** São Paulo, Companhia das Letras, 1992.

BOTTOMORE, Tom (org.). **A Dictionary of Marxist Thought.** Oxford, Basil Blackwell, 1983.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. **Les Héritiers.** Paris, Minuit, 1964.

_____. **La réproduction: éléments pour une théorie du systéme d'enseignement.** Paris, Minuit, 1970.

BOWLES, Samuel e GINTIS, Herbert. **Schooling in Capitalist America.** Londres, Routledge & Kegan Paul, 1976.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** São Paulo, Brasiliense, 1981.

_____. **O que é método Paulo Freire.** São Paulo, Brasiliense, 1981.

_____ (org.). **O Educador: vida e morte.** Rio, Graal, 1982.

_____. **Lições da Nicarágua: a experiência da esperança.** Campinas, Papirus, 1984.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista.** São Paulo, Zahar, 1977.

BROCCOLI, Angelo. **Antonio Gramsci y la educación como hegemonia.** México, Nueva Imagem, 1977.

BRUNO, Lúcia. **O que é autonomia operária.** São Paulo, Brasiliense, 1985.

BUBER, Martin. **La vie en dialogue.** Paris, Aubier-Montaigne, 1959.

_____. **Eu e tu.** São Paulo, Moraes, 1977. O original é de 1923. Tradução do alemão, introdução e notas por Newton Aquiles von Zuben.

CABRAL, Amílcar. **Obras escolhidas de Amílcar Cabral.** Lisboa, Ceara Nova, 1977, 2 volumes.

CARDONNEL, Jean e outros. **Socialismo e cristianismo.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1968.

CARNOY, Martin. **Education as Cultural Imperialism.** New York, David McKay, 1974.

_____ e SAMOFF, Joel (orgs.). **Education and Social Transition in the Third World.** Princeton, Princeton University Press, 1990.

CARVALHO, Nanci Valadares. **Autogestão: o governo pela autonomia.** São Paulo, Brasiliense, 1983.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade.** São Paulo, Paz e Terra, 1982.

_____. **A criação histórica: o projeto da autonomia.** Porto Alegre, Palmarinca, 1991.

CASTRO, Fidel. **La révolution cubaine.** Paris, Maspero, 1967.

CAVALCANTE, Pedro Celso Uchôa e PICCONE, Paolo. **Convite à leitura de Gramsci.** Rio de Janeiro, Achiamé, 1976.

CATANI, Denise Bárbara e outros (orgs.). **Universidade, escola e formação de professores.** São Paulo, Brasiliense, 1986.

CHARLOT, Bernard. **A mistificacão pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação.** São Paulo, Zahar, 1980.

CHATELET, François. **Logos et praxis.** Paris, Société d'Edition d'Enseignement Supérieur, 1962.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia.** São Paulo, Brasiliense, 1981.

_____. **Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil.** São Paulo, Brasiliense, 1986.

_____. **Cultura e democracia.** São Paulo, Cortez, 1989. 4ª edição revista e ampliada.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista.** São Paulo, Alfa-Ômega, 1982.

COELHO, Teixeira. **O que é indústria cultural?** São Paulo, Brasiliense, 1981.

CORBISIER, Roland. **Filosofia, política e liberdade.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975. Prefácio de Alceu Amoroso Lima.

CORIAT, Benjamin. **Ciência, técnica y capital.** Madri, Blume, 1976.

CORTELLA, Mário Sérgio. "Seminário de filosofia da educação: uma experiência, com Sísifo". Revista **Educação & Sociedade**. São Paulo, Cortez & Moraes, ano I, nº 1, 1978, pp. 182-185.

CUTLER, Antony e outros. **O capital de Marx e o capitalismo de hoje.** São Paulo, Zahar, 1982.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista.** São Paulo, Cortez, 1988.

_____. **Cidadania Menor: algumas indicações quantitativas de nossa pobreza política.** Petrópolis, Vozes, 1992.

DESCARTES, René. **Regras para a direção do espírito.** Lisboa, Estampa, 1971.

_____. **Discurso do método.** Rio de Janeiro, Edições de Ouro, 1969.

DETRICH, Théo. **La pédagogie socialiste.** Paris, Maspero, 1973.

DEWEY, John. **Democracy and Education.** Nova York, Free Press, 1966.

DOMMANGET, Maurice. **Los grandes socialistas y la educación: de Platon a Lenine.** Madri, Fragua, 1972.

DREW, Naomi. **A paz também se aprende.** São Paulo, Gaia, 1990. Prefácio de Moacir Gadotti.

DUMONT, Fernand. **Les idéologies.** Paris, PUF, 1974.

DURAND, José Carlos. "Empresas e escola". Jornal **Folha de S. Paulo**, 18.12.1980.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico.** São Paulo, Nacional, 1987.

DUSSEL, Enrique. **Erótica e pedagógica.** São Paulo, Loyola, 1983.

ENGELS, Friedrich. **Dialética da natureza.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

_____. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979.

_____. **Do socialismo utópico ao socialismo científico.** São Paulo, Alfa-Ômega, 1980.

ERNY, Pierre. **Etnologia da educação.** Rio de Janeiro, Zahar, 1982.

FAURE, Edgar e outros. **Apprendre a Etre.** Paris, Fayard-Unesco, 1972.

FEDOSSEIEV, P. N. (org.). **Karl Marx: Biografia.** Moscou, Progresso, 1983.

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo, Alfa-ômega, 1975.

_____. **O desafio educacional.** São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1989.

FERRIÁRE, Adolphe. **L'autonomie des écoliers dans les communautés d'enfants.** Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1950.

FERRY, Gilles. **La pratique du travail en groupe: une expérience de formation d'enseignants.** Paris, Dunod, 1970.

FETSCHE, Irvin. **Karl Marx e os marxismos: da filosofia do proletariado à visão proletária do mundo.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1970.

FISCHMANN, Roseli (org.). **Escola brasileira.** São Paulo, Atlas,1987.

FOUGEYROLLAS, Pierre. **A filosofia em questão.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1972.

FOULQUIÉ, Paul. **A dialética.** São Paulo, Publicações Europa-América, 1974.

FRANKL, Viktor. **La psychothérapie et son image de l'homme.** Paris, Resna, 1970.

FRARE, José Luiz. "A Europa constrói a escola do século XXI". Revista **Nova Escola**. São Paulo, ano VI, nº 51, set. 1991, pp. 18-23.

FREINET, Celestin. **Naissance d'une pédagogie populaire**. Paris, Maspero, 1968.

_____. **Para uma escola do povo**. Lisboa, Presença, 1973.

_____. **A educação pelo trabalho**. Lisboa, Presença, 1974, 2 volumes.

FREIRE, Ana Maria. **O analfabetismo no Brasil**. São Paulo, Cortez, 1989.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **A educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967. Prefácio de Francisco Weffort.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975. Prefácio de Ernani Maria Fiori.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979. Prefácio de Moacir Gadotti.

_____. **A educação na cidade**. São Paulo, Cortez, 1991. Prefácio de Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra, 1992.

FREITAG, Barbara. **Escola, Estado e sociedade**. São Paulo, Moraes, 1979.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal**. Rio de Janeiro, José Olympio, 1969, 14a. ed., 2 volumes.

FRIEDMAN, Milton e Rose. **Liberdade de escolher: o novo liberalismo econômico**. Rio de Janeiro, Record, 1982.

FROOM, Erich. **O conceito marxista do homem**. São Paulo, Zahar, 1979.

_____ **On Disobedience and other essays.** Nova York, Seabury Press, 1981.

FURTER, Pierre. **Os sistemas de formação em seus contextos: introdução a um método de educação comparada.** Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1982.

GABEL, Joseph. **Les ideologies.** Paris, Anthropos, 1976.

GADOTTI, Moacir. **Comunicação docente: ensaio de caracterização da relação educadora.** São Paulo, Loyola, 1975. Prefácio de Georges Gusdorf.

_____. **A educação contra a educação: o esquecimento da educação e a educação permanente.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981. O original foi escrito em francês e publicado em 1979, em Lausanne, pela editora L'Age d'Homme. Prefácio de Paulo Freire.

_____. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito.** São Paulo, Cortez, 1980.

_____. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório.** São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1983.

_____. **Uma só escola para todos: caminhos da autonomia escolar.** Petrópolis, Vozes, 1990. Prefácio de Florestan Fernandes.

_____. **Escola cidadã: uma aula sobre a autonomia da escola.** São Paulo, Cortez, 1992.

_____. **Diversidade cultural e educação para todos.** São Paulo, Graal, 1992a. Prefácio de José Eustáquio Romão.

_____. **Organização do trabalho na escola: alguns pressupostos.** São Paulo, ãtica, 1993.

_____, FREIRE, Paulo e GUIMARãES, Sérgio. **Pedagogia: diálogo e conflito.** São Paulo, Cortez, 1985.

_____ e PEREIRA, Otaviano. **Pra que PT: origem, projeto e consolidação do Partido dos Trabalhadores.**

Prefácio de José Dirceu de Oliveira e Silva e posfácio de José Genoíno Neto. São Paulo, Cortez, 1989.

_____ e TORRES, Carlos Alberto. **Estado e Educação popular na América Latina**, Campinas, Papirus, 1992.

GELPI, E. Hore. **Complessità umana: ricerca e formazione.** Firenze, Mecoll Publisher, 1992.

GIROUX, Henry. **Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizage.** Barcelona, Paidós, 1990.

_____ e McLAREN, Peter (eds). **Critical Pedagogy, the State, and Cultural Struggle.** Nova York, SUNY Press, 1989.

GLASSER, William. **The Quality School: managing students without coercion.** Nova York, Harper Collins, 1990.

GOLDMAN, Lucien. **Sciences humaines et philosophie.** Paris, Gothier, 1966.

_____. **Dialética e ciências humanas.** Lisboa, Presença, 1973.

_____. **Dialética e cultura.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

GOLDSMITH, Jimmy. "É preciso limitar o poder do Estado". Jornal **O Estado de S. Paulo**, 21.10.1984.

GORBACHEV, Mikhail. **Perestroika: novas idéias para o meu país e o mundo.** São Paulo, Best Seller, 1987.

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

_____. **Concepção dialética da história.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968a.

_____. **La alternativa pedagógica.** Barcelona, Nova Terra, 1976.

_____. **Cartas do Cárcere.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

_____. **Maquiavel, a política e o Estado moderno.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978a.

GRUPPI, Luciano. **O conceito de hegemonia em Gramsci.** Rio de Janeiro, Graal, 1978.

GUEVARA, Ernesto. **Le socialisme et l'homme.** Paris, Maspero, 1967.

GUILLERM, Alain e BOURDET, Yvon. **Autogestão: uma mudança radical.** Rio de Janeiro, Zahar, 1976.

GUSDORF, Georges. **Pourquoi des professeurs?** Paris, Payot, 1963.

GUTIERREZ, Francisco. **El lenguaje total. Pedagogía de los medios de comunicación.** Buenos Aires, Humanitas, 1974.

_____. **Educación como praxis política.** México, Siglo Veintiuno, 1984. Prefácio de Paulo Freire.

_____ (org.). **Educacion comunitária y economia popular.** Heredia, Editorialpec, 1990.

HABERMAS, Jürgen. **Théorie et pratique.** Paris, Fayard, 1972, 2 volumes.

_____. **La téchnique et la science comme "idéologie".** Paris, Gallimard, 1976.

HARTUNG, Henri. **Le temps de la rupture: éducation permanente et autogestion.** Neuchâtel, A la Baconniere, 1975.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Escritos pedagógicos.** México, Fundo de Cultura Econômica, 1991. Tradução e introdução de Arsenio Ginzo.

_____. **Fenomenologia do espírito; Estética: a idéia e o ideal; Estética: o belo artístico e o ideal; Introdução à história da filosofia.** São Paulo, Abril Cultural (Os Pensadores), 1980.

IANNI, Octavio. **Imperialismo e cultura.** Petrópolis, Vozes, 1979.

ICEA (International Community Education Association). **Report of the Sixth World Conference.** Coventry, ICEA, 1991.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas.** Petrópolis, Vozes, 1973.

_____ e SANDERS, Barry. **ABC: l'alphabétisation de l'esprit populaire.** Paris, La Découverte, 1990.

JUDT, Tony. **Past Imperfect: French Intellectuals, 1944-1956.** Berkeley, University of California Press, 1992.

KONDER, Leandro. **O que é dialética.** São Paulo, Brasiliense, 1981.

_____. **Lukács.** Porto Alegre, L&PM, 1980.

KORZCAK, Janusz. **Como amar uma criança.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983. Prefácio de Bruno Bettelheim.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1969.

KRIESBERE, Louis. **The sociology of social conflicts.** Nova Jersey, Prentice-Hall, 1973.

KRUPSKAIA, N. **La educación comunista. Lenin y la juventud.** Madri, Nuesta Cultura, 1978.

LABORIT, Henri. **Societé informationnelle: idées pour l'autogestion.** Paris, Cerf, 1973.

LALANDE, André. **Vocabulaire technique et critique de la philosophie.** Paris, PUF, 1960.

LAMBERT, Jacques. **Os dois Brasis.** São Paulo, Nacional, 1986.

LAOTSÉ. **Tao tö King.** Paris, Gallimard, 1967.

LAPASSADE, George. **L'entrée dans la vie.** Paris, Minuit, 1963.

_____. **Groupes, organizations, institutions.** Paris, Gauttier-Villars, 1967.

_____. **L'autogestion pédagogique.** Paris. Gauthier-Villars, 1971.

LEBRUN, Gerard. **O que é poder.** São Paulo, Brasiliense, 1981.

LEFÈBVRE, Henri. **Lógica formal, lógica dialética.** Rio, Civilização Brasileira, 1975.

_____. **O marxismo.** São Paulo, Difel, 1974.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. **Cahiers philosophiques.** Moscou, Ed. du Progrès e Paris, Ed. Sociales, 1973. Neste livro encontra-se o texto "Sur la question de la dialectique".

_____. **Matérialisme et empiriocriticisme.** Paris, Ed. Sociales, 1948.

_____. **La instrucción pública.** Moscou, Progresso, 1981.

LIPMAN, Matthew. **Philosophy goes to school.** Filadéilfia, Temple University Press, 1988.

LOBROT, Michel **La pédagogie institutionnelle: l'école vers l'autogestion.** Paris, Gauthier-Villars, 1972. Prefácio de J. Ardoino.

_____. **Pour ou contre l'autorité?** Paris, Gauthier-Villars, 1974.

LOMBARDI, Franco. **La pédagogie marxiste d'Antonio Gramsci.** Toulouse, Privat, 1971.

LÖWY, Michael. **Método dialético e teoria política.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

_____. **Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista.** São Paulo, Cortez, 1985.

_____. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento.** São Paulo, Busca Vida, 1987.

LUDOJOSKI, Roque Luis. **El autogobierno en la pedagogía.** Buenos Aires, Guadalupe, 1967.

LUKÁCS, Georg. **Historia e consciencia de classe: estudios de dialéctica marxista.** México, Grijalbo, 1969. O original é de 1922.

LUZURIAGA, Lorenzo. **A escola única.** São Paulo, Melhoramentos, 1934. Prefácio de Lourenço Filho.

_____. **História da educação pública.** São Paulo, Nacional, 1958.

MACCHIOCCI, Maria Antonieta. **A favor de Gramsci.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx y la pedagogia moderna.** Barcelona, Oikos Tam, 1969.

_____. **El princípio educativo em Gramsci.** Salamanca, Síngueme, 1977.

_____. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias.** São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1989.

MANDEL, Ernest. **Introdução ao marxismo.** Porto Alegre, Movimento, 1978.

MANNHEIM, Karl. **Ideologia e utopia.** Rio de Janeiro, Zahar, 1976.

MARCOVIC, Mihailo. **Dialética de la práxis.** Buenos Aires, Amorrotu, 1968.

MARCUSE, Herbert. **One-Dimensional man: Studies in the Ideology of Advanced Industrial Society.** Boston, Beacon Press, 1964.

_____. **Materialismo histórico e existência.** Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1968.

_____. **Idéias sobre uma teoria crítica da sociedade.** São Paulo, Zahar, 1972.

MARKUS, Gyorgy. **Teoria do conhecimento no jovem Marx.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

MARTINS, José de Souza. **Sobre o modo capitalista de pensar.** São Paulo, Hucitec, 1980.

MARX, Karl. **Miséria da filosofia.** Rio de Janeiro, Leitura, 1965.

_____. **Contribuição para a crítica da economia política.** Lisboa, Estampa, 1973.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos.** São Paulo, Abril Cultural (Os Pensadores), 1978.

_____. **Sociologia.** São Paulo, ãtica, 1979. Org. por Octavio Ianni.

_____. **O capital.** Rio, Civilização Brasileira, 1980, 6 volumes.

_____ e ENGELS, F. **Cartas filosóficas e outros escritos.** São Paulo, Grijalbo, 1977.

_____. **Obras escolhidas.** São Paulo, Alfa-ômega, 1977a, 3 volumes.

_____. **A ideologia alemã.** São Paulo, Grijalbo, 1977b.

_____. **Crítica da educação e do ensino.** Lisboa, Moraes, 1978. Textos reunidos, introduzidos e comentados por Roger Dangeville.

MATURANA R., Humberto. **Emociones y Lenguaje en educación y politica.** Santiago, Hachete, CED, 1992.

McLAREN, Peter. **Schooling as a ritual performance.** Boston, Routledge & Kegan Paul, 1986.

_____. **Life in Schools: an introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education.** Nova York, Longman, 1989.

McLUHAN, Marshall. **Mutations 1990.** Paris, Mame, 1969.

MELLO, Guiomar Namo de. **Magistério de 1º grau.** São Paulo, Cortez, 1982.

_____. **Educação escolar: paixão, pensamento e prática.** São Paulo, Cortez, 1986.

MENDEL, Gérard. **Pour décoloniser l'enfant: sociopsychanalyse de l'autorité.** Paris, Payot, 1971.

_____ e VOGT, Christian. **Le manifeste éducatif: contestation et socialisme.** Paris, Payot, 1973.

MENDES, Durmeval Trigueiro (org.). **Filosofia da educação brasileira.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1983.

MIALARET, Gaston. **Introdução à pedagogia.** São Paulo, Atlas, 1977.

MONTERO, Antonio Moreno. "A Espanha busca a escola autônoma". Revista **Nova Escola.** São Paulo, ano VI, nº 50, pp. 20-25, ago. 1991. Entrevista concedida a José Luiz Frare.

MORALES-GÕMEZ, Daniel A. e TORRES, Carlos Alberto. **Education for all: prospects and implications for Latin America in 1990s.** Los Angeles, School of Education, UCLA, Mar. 1990.

MORIN, Edgar. **Le paradigme perdu: la nature humaine.** Paris, Seuil, 1973.

MORIN, Lucien. **Os charlatões da nova pedagogia.** Lisboa, Publicações Europa-América, 1976. Prefácio de Gaston Mialaret.

MORTIMER, J. Adler. **A proposta Paidéia.** Brasília, UnB, 1984.

MOTTA, Carlos Guilherme. **Ideologia e cultura brasileira (1933- 1974).** São Paulo, ãtica, 1977.

MOTTA, Fernando C. Prestes. **O que é burocracia.** São Paulo, Brasiliense, 1981.

NAISBITT, John e ABURDENE, Patrícia. **Megatrends 2000: dez novas tendências de transformação da sociedade nos anos 90.** São Paulo, Amana-Key, 1990.

NICOL, Eduardo. **Los princípios de la ciência.** México, Fondo de Cultura Económica, 1965.

NOGUEIRA, Madza J. "Debate aberto: o desafio da Constituinte". **Revista da ANDE.** São Paulo, nº 10, 1986.

OECD-CERI. **Multicultural Education.** Paris, OECD, 1987.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. **Elogio da diferença: o feminino emergente.** São Paulo, Brasiliense, 1992.

PAIVA, Vanilda (org.). **Perspectivas e dilemas da educação popular.** Rio de Janeiro, Graal, 1984.

PALÁCIOS, Jesús. **La cuestión escolar: críticas y alternativas.** Barcelona, Laia, 1978.

PANTILLON, Claude. **Une philosphie de l'éducation pour guoi faire?** Lausanne, L'Age d'Homme, 1981.

_____. **Changer l'éducation: la thématique du chamngement dans le cadre de l'éducation permanente.** Lausanne, L'Age d'Homme, 1983. Prefácio de Chadly Fitouri.

_____ e GADOTTI, Moacir. **Manifeste Philosophique: vers une philosophie de l'éducation.** Genebra, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, 1976.

PARANHOS, Adalberto. **Dialética da dominação: dominação ideológica e consciência de classe.** Campinas, Papirus, 1984.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **A sociedade estatal e a tecnoburocracia.** São Paulo, Brasiliense. 1981.

PIAGET, Jean. **Où va l'éducation?** Paris, UNESCO, 1972.

_____ e HELLER, J. **La autonomía en la escuela.** Buenos Aires, Losada, 1950.

PINKEVICH, Alfred. **Las modernas teorías pedagógicas y la nueva educación en la URSS.** México, Fuente Cultural, 1941.

PISTRAK, E. **Fundamentos da escola do trabalho.** São Paulo, Brasiliense, 1981. O original é de 1924. Tradução e apresentação de Maurício Tragtenberg.

PLEKHANOV, G. **Concepção materialista da história.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

PNUD, UNESCO, UNICEF, BANCO MUNDIAL. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Jomtien, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990. Versão portuguesa de Carmem Emilia Pérez, José Eustáquio Romão e Moacir Gadotti.

POLITZER, Georges e outros. **Princípios fundamentais de filosofia.** São Paulo, Hemus, 1970.

PONCE, Anibal. **Educação e luta de classes.** São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1981. A primeira edição é de 1937.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o bloco histórico.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

POSTER, Cyril e KRÜGER, Angelika. **Community Education in the Western World.** Londres, Routledge & Kegan Paul, 1990.

_____ e ZIMMER, Jürgen. **Community Education in the Third World.** Londres, Routledge & Kegan Paul, 1992.

POULANTZAS, Nicos. **Poder político y clases sociales en el estado capitalista.** México, Siglo Veintiuno, 1971.

_____. **As classes sociais no capitalismo de hoje.** Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

PRADO Jr., Caio. **Dialética do conhecimento.** São Paulo, Brasiliense, 1952, 2 volumes.

REBOUL, Olivier. **Filosofia da Educação.** São Paulo, Melhoramentos, 1974.

REICH, Wilheim. **O que é consciência de classe?** Porto, H. A. Carneiro, 1976.

_____. **Materialismo dialético e psicanálise.** Lisboa, Presença, 1977.

REIMER, Everett. **A escola está morta.** Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1983.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975.

RICOEUR, Paul. **Interpretação e ideologias.** Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1977.

ROCKWELL, Elsie e ESPELETA, Justa. **Pesquisa participante.** São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1986.

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

ROGERS, Carl. **Tornar-se pessoa.** Lisboa, Moraes, 1973.

_____. **De pessoa a pessoa: o problema do ser humano.** São Paulo, Pioneira, 1976.

ROMÃO, José Eustáquio. **Poder local e educação.** São Paulo, Cortez, 1992. Prefácio de Moacir Gadotti.

ROSSI, Wagner Gonçalves. **Capitalismo e educação.** São Paulo, Cortez & Moraes, 1978. Prefácio de Maurício Tragtenberg.

_____. **Pedagogia do trabalho.** São Paulo, Moraes, 1981, 2 volumes.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Émile ou de l'education.** Paris, Garnier-Flammarion, 1966. Introdução de Michel Launay.

_____. **Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes.** Paris, Gallimard, 1965.

RUBEL, Maximilien. **Pages de Karl Marx: pour une éthique socialiste.** Paris, Payot, 1970, 2 volumes.

SALM, Cláudio. **Escola e trabalho.** São Paulo, Brasiliense, 1980.

SANDER, Beno. **Consenso e Conflito: perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação.** São Paulo, Pioneira, 1984.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura.** São Paulo, Brasiliense, 1984.

SANTOS, Theotonio dos. **Conceito de classes sociais.** Petrópolis, Vozes, 1985.

SARTRE, Jean-Paul. **Questão de método.** São Paulo, Difel, 1972.

_____. **Critique de la raison dialectique.** Paris, Gallimard, 1960.

SARUP, Madan. **Marxism and Education.** Londres, Routledge & Kegan Paul, 1978.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** São Paulo, Autores Associados e Cortez, 1980.

_____. **Escola e Democracia.** São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1983.

_____. **Ensino público e algumas falas sobre universidade.** São Paulo, Cortez, 1984.

SCHAFF, Adam. **Sociedade tecnocrática: ideologia e classes sociais, fim da ideologia?** São Paulo, Documentos, 1969.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdrietrich. **Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire.** São Paulo, Brasiliense, 1983.

SCHWARTZ, Bertrand. **L'education demain.** Paris, Aubier Montaigne, 1973.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, ideologia e contra-ideologia.** São Paulo, EPU, 1986.

SHEROVER-MARCUSE, Erica. **Emancipation and consciousness: dogmatic and dialectical perspectives in the early Marx.** Nova York, Brasil Blackwell, 1986.

SILVEIRA, Paulo. **Do lado da história: uma leitura crítica da obra de Althusser.** São Paulo, Pólis, 1978.

SMART, Barry. **Sociologia, fenomenologia e análise marxista.** São Paulo, Zahar, 1978.

SNYDERS, Georges. **Où vont les pédagogies non directives?** Paris, PUF, 1974.

_____. **Pedagogia progressista.** Coimbra, Almedina, 1974a.

_____. **Escola, classe e luta de classes.** Lisboa, Moraes, 1977.

_____. **A alegria na escola.** São Paulo, Manole, 1988.

STEINBECK, John. **As vinhas da ira.** São Paulo, Abril, 1982, 2 volumes.

STOCKFELT, Torjörn. **La pedagogia de la vida del trabajo.** Estocolmo, ALPlatim, Universidade de Estocolmo, 1991.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **Teoria marxista de la educación.** México, Grijalbo, 1966.

_____. **Tratado de pedagogía.** Barcelona, Península, 1971.

_____. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas.** Lisboa, Horizonte, 1972.

SWEEZY, Paul M. **Teoria do desenvolvimento capitalista.** Rio de Janeiro, Zahar, 1967.

TEDESCO, Juan Carlos. **La situación educativa regional y las estrategias en marcha frente a la Conferência Mundial Educación para Todos.** Consulta de Quito, 28 de novembro a 1 de dezembro de 1989.

_____. **Algunos aspectos de la privatización educativa en America Latina.** Quito, Instituto Fronesis, 1991.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à filosofia da educação.** São Paulo, Nacional, 1975.

_____. **A educação não é privilégio.** São Paulo, Melhoramentos, 1977.

TOCQUEVILLE, A. **A democracia na América.** São Paulo, Nacional, 1969.

TORRES, Carlos Alberto. **The politics of nonformal education in Latin America.** Nova York, Praeger, 1990. Prefácio de Martin Carnoy.

_____. **Sociologia política da educação.** São Paulo, Cortez, 1993. Prefácio de Moacir Gadotti.

TORRES, Rosa Maria. **Discurso e prática em educação popular.** Ijuí, UNIJUÍ, 1988.

_____. **Nicaragua: revolución popular, educación popular.** México, Linea, 1985.

TRAGTENBERG, Maurício. **Burocracia e ideologia.** São Paulo, ãtica, 1977.

TRENTO, Provincia autona di. **Per la scuola di qualità.** Número especial de **Il Trentino**, Ano XXVII, nº 113, nov. 1990.

TSÉ-TUNG, Mao. **A filosofia de Mao Tsé-tung.** Belém, Boitempo, 1979.

UNDP, UNESCO, UNICEF, WORLD BANK. **Meeting Basic Learning Needs: A Vision for the 1990s** (Background Document). New York, UNICEF House, Abril de 1990.

_____. **World Conference on Education for All: Meeting Basic Learning Needs.** Nova York, UNICEF House, maio 1990a.

UNESCO. **La autogestión en los Sistemas Educativos.** Paris, UNESCO (Esdudios y documentos de educación, nº 39), 1981.

VASQUEZ, Adolpho Sánchez. **Filosofia da práxis.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

VASQUEZ, Aida e OURY, Fernand. **Vers une pédagogie institutionnelle.** Paris, Maspero, 1967.

VIEIRA PINTO, Alvaro. **Consciência e realidade nacional.** Rio de Janeiro, ISEB, 1960.

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

VILLALOBOS, André e outros. **Classes sociais e trabalho produtivo.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **Educar para transformar: educação popular, igreja católica e política no Movimento de Educação de Base.** Petrópolis, Vozes, 1984.

WEBER, Max. **Essais sur la théorie de la science.** Paris, Plon, 1968.

Aos leitores e leitoras

O Instituto Paulo Freire agradece ao leitor e à leitora quaisquer sugestões ou opiniões que possam enviar sobre o livro. Esta publicação é uma edição experimental, que retoma estudos e pesquisas do autor, para o uso em cursos e conferências programadas pelo IPF.

Sugestões, pedidos deste livro e outras publicações do IPF:

INSTITUTO PAULO FREIRE
Rua Cerro Corá, 550 - cj. 22 - 2º andar
05061-100 - São Paulo - SP - Brasil
E-mail: ipf@paulofreire.org
Home Page: www.paulofreire.org

Impresso nas oficinas da
EDITORA PARMA LTDA.
Telefone: (011) 6412-7822
Av. Antonio Bardella, 280
Guarulhos - São Paulo - Brasil
Com filmes fornecidos pelo editor



Moacir Gadotti, doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Genebra e Professor Titular da Universidade de São Paulo, é atualmente Diretor do Instituto Paulo Freire. Publicou, entre outras obras: *Escola Vivida, Escola Projet*ada (Papirus), *Escola Cidadã* (Cortez) e *História da Idéias Pedagógicas* (Ática).

Não se constrói a cidadania sem a solidariedade entre grupos de indivíduos, regimes e nações. Desde o séc. XIX, a Educação tem tido um papel decisivo na construção da cidadania e do Estado-Nação. Entretanto, o capitalismo cria as condições para um individualismo possessivo, com aspirações à competição sem solidariedade. Neste livro, Moacir Gadotti oferece com lucidez, rigor, mas também com emoção, um convite para a *Pedagogia da Práxis*, uma pedagogia que, a partir do conflito, construa as bases para uma solidariedade democrática.

Carlos Alberto Torres

Universidade da Califórnia - Los Angeles - UCLA

ISBN 978-85-249-0595-7



CORTEZ EDITORA

INSTITUTO PAULO FREIRE

MOACIR GADOTTI

PEDAGOGIA DA PRÁXIS