

cR

Centro
de Referência
Paulo Freire

**Este documento faz parte do acervo
do Centro de Referência Paulo Freire**

acervo.paulofreire.org



InstitutoPauloFreire

Moacir Gadotti

CONCEPÇÃO DIALÉTICA DA EDUCAÇÃO

Um estudo introdutório

9ª edição

— Pode a dialética inspirar uma pedagogia?

Eis a pergunta que muitos dos meus alunos e alunas do Curso de Pedagogia me faziam, logo que retornei ao Brasil, no final da década de 70 e início da década de 80.

Procurei respondê-la através de um curso ministrado naqueles anos, organizando uma série de leituras e escrevendo alguns textos que originaram este livro. Sempre insistia que se tratava de um estudo introdutório, dado que o tema era muito amplo e necessitava de outras leituras e de novos desdobramentos.

Agora, o livro está saindo em 9ª edição e a pergunta que o leitor estará fazendo é se o livro não deveria sofrer mudanças, sobretudo em função das transformações por que passou o socialismo, no mundo, nos últimos anos. Claro que haveria novos temas a desenvolver. Mas o conteúdo essencial da dialética seria o mesmo. Os tempos mudaram, mas a mensagem é a mesma.

A dialética nos ensina que o novo de hoje brota no velho de ontem. Se uma educação nova está brotando hoje, ela não representará, certamente, o aniquilamento da velha. O que posso dizer hoje é que a dialética, renascida dos sucessos e dos fracassos das experiências concretas tanto no campo sócio-político quanto no da educação, é ainda um paradigma válido para fundar a teoria e a prática educacional.

Moacir Gadotti

São Paulo, 8 de dezembro de 1994

CONCEPÇÃO DIALÉTICA DA EDUCAÇÃO

CORTESIA
DO
EDITOR

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

Gadotti, Moacir

Concepção dialética da educação : um estudo
introdutório / Moacir Gadotti - 9. ed. - São
Paulo : Cortez, 1995.

Bibliografia.

ISBN 85-249-0243-4

1. Educação - Brasil 2. Educação - Filosofia
3. Pedagogia 4. Política e educação 5.
Sociologia educacional - Brasil I. Título.

17. e 18. CDD-370.1

17. e 18. CDD-370

17. e 18. CDD-370.190981

17. e 18. CDD-370.981

17. CDD-379

18. CDD-370.201

83-0352

Índices para catálogo sistemático:

1. Brasil : Educação 370.981 (17. e 18.)
2. Brasil : Educação e sociedade 370.190981 (17. e 18.)
3. Educação : Concepção dialética : Filosofia da educação
370.1 (17. e 18.)
4. Educação e política 379 (17.) 370.201 (18.)
5. Filosofia da educação 370.1 (17. e 18.)
6. Pedagogia 370 (17. e 18.)

Moacir Gadotti

**CONCEPÇÃO
DIALETICA DA
EDUCAÇÃO**

Um estudo introdutório

9ª edição

CONCEPÇÃO DIALETICA DA EDUCAÇÃO: um estudo introdutório
Moacir Gadotti

Capa: Carlos Clémen

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

© by Moacir Gadotti

Direitos para esta edição

CORTEZ EDITORA
Rua Bartira, 387 - Tel.: (011) 864-0111
05009-000 - São Paulo - SP

Impresso no Brasil - janeiro de 1995

Aos companheiros da
FUNDAÇÃO WILSON PINHEIRO

"A relação pedagógica não pode ser limitada às relações especificamente 'escolásticas', através das quais as novas gerações entram em contato com as antigas e absorvem as suas experiências e os seus valores historicamente necessários 'amadurecendo' e desenvolvendo uma personalidade própria, histórica e culturalmente superior. Esta relação existe em toda a sociedade no seu conjunto e em todo indivíduo em relação aos outros indivíduos, bem como entre camadas intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elites e seguidores, entre dirigentes e dirigidos, entre vanguarda e corpos de exército. Toda relação de 'hegemonia' é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo campo nacional e internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais."

Antonio Gramsci

"O Estado exerce sua coerção de uma forma concentrada, isto é, concentrando em suas instituições cada uma das moléculas do corpo social, uma das quais a família, onde os pais atuam como indivíduos que são igualmente, em sua individualidade, moléculas ou elementos do Estado. Estas duas coerções não podem ser distintas no plano teórico; por conseguinte, a pedagogia e a política coincidem entre si."

Antonio Gramsci

SUMÁRIO

Aos leitores	11
I — A DIALÉTICA: CONCEPÇÃO E MÉTODO	
Origens da dialética	15
A dialética materialista	19
Princípios (ou "leis") da dialética	24
Lógica formal e lógica dialética	27
A contradição: essência da dialética	28
O método dialético	30
Dialética e verdade	34
II — CRÍTICA DA EDUCAÇÃO BURGUESA	
História da questão	39
O trabalho: princípio antropológico	42
Trabalho produtivo e trabalho improdutivo	45
Alienação e tempo livre	49
Educação e trabalho	52
A omnilateralidade e o "homem novo"	55
Hegemonia e educação	60
O princípio unitário	68
Crítica ao espontaneísmo	71
III — CRÍTICA DA PEDAGOGIA CRÍTICA	
A "autoridade vacante"	78
A "revolução pedagógica"	85
A "hierarquia funcional"	88

Onde o conteúdo é a forma	91
Autogestão pedagógica: análise de uma experiência vivida	96
IV — CRÍTICA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	
A — A educação populista	109
Primeira fase (1930-1945)	110
Segunda fase (1945-1964)	112
B — A educação autoritária	117
A deterioração do ensino público	117
O nascimento da universidade autoritária	120
Como manter a universidade autoritária	123
A luta pela universidade crítica	129
A "universidade" do trabalhador	132
C — A educação do educador	139
Educação e ideologia	140
Da crítica à proposta	145
D — Educação brasileira hoje: confronto de duas tendências	148
Concepção dialética, concepção metafísica	148
Concepção tecnoburocrática	151
A luta por uma educação emancipadora	156
Bibliografia	165

AOS LEITORES

Este é o quarto livro que escrevo sobre educação, sobre os mesmos temas. Tento complementá-los, caminhar um pouco mais. Em geral, são temas e questões que perseguem a todos os educadores. É por isso que os tenho discutido, com muita frequência, em vários encontros, seminários e nos meus cursos. Na verdade esse livro é resultado dessas discussões.

Solicitei ao professor da PUC de São Paulo, Mário Sérgio Cortella, uma leitura dos originais. Agradeço-lhe as valiosas sugestões. Discutimos também o título. Explicava-lhe que o título de um livro, no meu entender, deveria traduzir exatamente o seu conteúdo. Nesse caso eu o chamaria de "introdução ao estudo da concepção dialética da educação". Aí ele me respondeu que poderia ser chamado de "algumas notas para uma concepção dialética da educação" ou "estudos a partir de uma concepção dialética da educação".

Quando terminei de ler os originais, dizia-me ele, lembrei-me de uma fina ironia (suprema vingança da filosofia contra o cotidiano) perpetrada por Roland Barthes em um texto chamado "A crítica Nem-Nem". Quase todos os críticos de obras, dizia Barthes, calcam as análises na antinomia do "nem-nem", expressando que "tal livro não é **nem** isso **nem** aquilo mas..." ou que "tal obra não é **nem** uma simples... **nem** um refinado..., mas...".

Ao final, acabou prevalecendo a opinião do editor José Xavier Cortez, **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**.

Aí Mário Sérgio me escreveu: é de fato um "estudo introdutório" porque não tem a veleidade de esgotar algo que não é um "dado" conclusivo mas um processo contínuo de compreensão; é uma "introdução ao estudo" na medida em que nos faz entrar no tema sem grandes tropeços. Esse seria o seu **caráter didático**. Como "introdução" tem também um **caráter pedagógico** que é o de "pró-vocar" e de "pré-ocupar" com certos temas-problemas. É também "algumas notas", pois se circunscreve ao âmbito da precariedade de nossas análises sem temer, por isso, uma "exposição"; e, finalmente, é "estudos a partir de", dado que nos remete à captação do tema **partindo** de sua concretude.

Acredito que Mário Sérgio tenha razão: este livro não é "nem-nem". É tudo o que esse primeiro debate sobre ele expressa. Creio que através desse estudo estou colocando em evidência um tema (a educação inspirada na dialética) cujo debate, entre nós, já vem de algum tempo sem ocupar o espaço que pela sua relevância poderia ocupar.

Tento fazer **uma leitura não positivista** de Marx. Há uma leitura positivista — notadamente sob a forma estruturalista — que descaracteriza Marx enquanto pensador revolucionário e militante. Ao contrário, uma **leitura pedagógica** busca nele o educador político de uma classe, quer no rigor de sua linguagem, quer na sua paixão, na sua utopia.

A leitura do passado é também uma tarefa da filosofia da educação. Mas há outra: teorizar a prática de hoje, refletir um itinerário, buscar compreender aquilo que o educador faz. Nesse itinerário muitos erros e acertos aparecem, não como experiências a serem evitadas ou modelos a serem imitados, mas como simples exemplos a serem constantemente retomados. Por isso inseri, no capítulo sobre "a crítica da pedagogia crítica", o relato de uma experiência vivida de autogestão pedagógica. Uma experiência encerrada em 1977, no período em que frequentei a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra (Suíça), mas creio que guarda ainda uma grande atualidade.

Tive a preocupação de confrontar **teoria e 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.

Neste trabalho pretendo relatar essa busca já não na ordem em que ela se processou, não em seus fragmentos colhidos aqui e ali, mas numa totalidade ordenada por um fio condutor, por um ponto de vista explicativo que é a dialética. Esse ponto de vista não é um **a priori** como poderá parecer de início. Como disse Marx no Prefácio da 2.^a edição alemã de **O capital** (1873), a exposição segue o caminho inverso da investigação, de tal forma que se o trabalho de análise, de investigação, foi feito adequadamente, "ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada, o que pode dar a impressão de uma construção **a priori**".

De outra parte, o confronto com a educação brasileira foi inevitável na medida em que é nela que inserimos a nossa prática, nosso trabalho cotidiano. O capítulo mais longo é dedicado a ela e mais do que outros é fruto de um intenso debate mantido com educadores que atuam nos diversos níveis de ensino. Retomo e desenvolvo idéias já debatidas com eles em numerosas oportunidades.

Tanto a educação do homem feudal quanto a educação do homem burguês tem uma finalidade muito bem definida: adaptar as novas gerações a um modelo de sociedade. Mas será que a educação é apenas isso? Será apenas um processo de formação do homem para adaptá-lo a viver numa sociedade "dada"? Não existirá uma concepção da educação que, ao contrário, vise despertar as novas gerações para a construção de outra sociedade, uma **educação emancipadora** que as desafie a construir outra? O que representa o educador nessa outra educação e como pode ela surgir no interior de uma sociedade velha e opressiva?

Essas questões não são novas. Só que em cada época elas são colocadas de maneira diferente, iluminadas por novas experiências, por novas práticas, pela reflexão acumulada, pela renovação e inovação educacional.

Hoje os educadores latino-americanos se perguntam até que ponto a educação pode tornar-se um **instrumento de libertação** do autoritarismo, que disfarçada ou ostensivamente oprime as nações latino-americanas. Hoje esses educadores consideram indispensável que a pesquisa e a reflexão em educação não visem apenas a reconstituição histórica da educação ou a fundamentação psicossociológica do ato educativo, mas sirvam de instrumento de luta para superar as contradições da sociedade opressiva. Só uma

ciência verdadeiramente **comprometida** com a transformação dessa sociedade interessa às classes oprimidas. A formação de um educador competente não é suficiente. É preciso que a **competência técnica** esteja fundamentada num **compromisso político**. Porque a competência depende de um ponto de vista de classe. Não somos competentes "em geral", mas somos competentes para uma classe e não somos para outra.

MOACIR GADOTTI

Campinas, 14 de Março de 1983
Há 100 anos da morte de Karl Marx



A DIALÉTICA: CONCEPÇÃO E MÉTODO

Origens da dialética

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 foi considerado o maior dialético da Grécia. Utilizando-se da dúvida 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 "autor" da dialética, não porque tenha elaborado suas leis, mas por tê-las incorporado à sua doutrina, ou melhor, por tê-la fundado no princípio mesmo da dialética que é a contradição. No sentido que chegou até nossos dias, como lógica da natureza, dos homens, do conhecimento e da sociedade, ela se iniciou com Zenão de Eléia. Zenão ficou conhecido por seus inúmeros paradoxos e por considerar a dialética como uma "filosofia da aparência".

Outro filósofo pré-socrático que está na origem da dialética é Heráclito de Éfeso. Para ele a realidade é um constante devir, onde 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**, 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' " ¹. A dialética considera todas as coisas em movimento, **relacionadas** uma com as outras.

Para Platão a dialética era um **método** de ascensão ao inteligível, **metodo 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 confundí-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 consistiria em reunir sob uma única idéia as coisas dispersas, tornando-as claras e comunicáveis; o segundo momento consistiria em dividir novamente a idéia em suas partes.

Para Aristóteles, a quem Marx chama de "o maior pensador da Antigüidade" ², 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 conduz 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 preexistiam mas que ainda não tinham desabrochado. O educando seria

1. Cato Prado Júnior, **Dialética do conhecimento**, São Paulo, Brasiliense, 1963. p. 10.

2. **O Capital**, Rio, Civilização Brasileira, vol. I, p. 465.

potencialmente educado. A educação do homem seria o processo mediante o qual o homem desabrocha todas as suas potencialidades.

No terceiro século depois de Cristo, com o ressurgimento do platonismo, ressurge também o debate em torno da dialética. Plotino 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", a maneira de discernir o verdadeiro do falso.

A filosofia "oficial", escrava da teologia, não demorou a condenar a dialética por desconhecer a onipotência divina, comparando-a, pejorativamente, à sofística. Segundo Leandro Konder "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"³.

No início da Idade Moderna a dialética foi julgada 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 das aparências. Assim pensavam Descartes e Kant. Apesar disso, a concepção do método dialético avança com a exposição feita por Descartes em seu **Discurso do Método**, propondo regras para a **análise**, para atingir cada elemento do objeto ou fenômeno estudado e a **síntese** ou reconstituição do conjunto. Como veremos, Marx sugere também, em seu método dialético, proceder por análise e síntese, propondo um "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. 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 Hegel que a dialética retorna como tema central da filosofia e

3. **O que é dialética**. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1981, p. 19.

como filosofia. Ele 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"⁴. 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 que evolui, muda, progride, é a **história**. Portanto, a história universal é ao mesmo tempo domínio do mutável e manifestação da razão.

Assim, Hegel chega ao real, ao concreto, 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" como pensava 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, ao mesmo tempo que é o motor da história, já que a história não é senão o pensamento que se realiza. O pensamento não é mais estático, mas procede 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.

Como Ludwig Feuerbach, 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". Desse modo, Deus não é senão 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.

4. André Lalande, **Vocabulaire technique et critique de la philosophie**. Paris, P.U.F., 1960, p. 227 (grifo nosso).

A dialética materialista

Mas é apenas com Marx e Engels que a dialética adquire um **status** filosófico (o materialismo dialético) e científico (o materialismo histórico).

Marx substitui o idealismo de Hegel por um realismo materialista: "na produção social da sua vida, 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" ⁵. A dialética de Hegel fechava-se no mundo do espírito, e Marx a inverte, colocando-a na terra, na matéria. Para ele, a dialética explica 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 pelo próprio Lênin que afirmou nos **Cadernos Filosóficos** ⁶ não se poder compreender **O Capital** 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 Leandro 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" ⁷.

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

Marx não parte, como fizeram os filósofos idealistas, de um esquema conceitual, teoricamente construído, procurando identi-

5. **Obras escolhidas**, vol. 1, p. 301.

6. V. Lênine, **Cahiers philosophiques**, Moscou, Ed. du Progrès, e Paris, Ed. Sociales, 1973, p. 170

7. **Op. cit.**, p. 57.

car a "essência". Também não toma como ponto de partida os fenômenos isolados em si, como o faziam os empiricistas. Marx critica essas duas posições e percorre um caminho novo.

Isso é particularmente demonstrado em **O Capital**. Aí 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 do homem. 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, "pelo modo de produção da vida material". A condição para que o homem se torne homem (porque ele **não é**, ele **se torna**) é o trabalho, a construção da sua história. A mediação entre ele e o mundo é a atividade material. "Para Hegel, diz Marx, 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 que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado"⁸.

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, de todas as coisas, e em íntima interação com elas. Mao Tsetung 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"⁹.

8. **O capital**, vol. 1, p. 16.

9. **A filosofia de Mao Tsetung**, p. 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 fazia Hegel. Para ele o mundo não passava de uma sucessão de idéias. Hegel imagina 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" ¹⁰.

Marx, com isso, não chega a negar o valor e a necessidade da subjetividade no conhecimento. O mundo é sempre uma "visão" do mundo para o homem, 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" ¹¹.

Marx não coloca apenas de "cabeça para cima" 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" ¹³. 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 Descar-

10. Karl Marx, **Miséria da filosofia**, Rio, Leitura, 1965, p. 104.

11. Karl Marx, **Sociologia**, Org. Octavio Ianni. São Paulo, Ática, 1979, p. 23.

12. Como ele próprio afirma em **O capital** (p. 17), "em Hegel, a dialética está de cabeça para baixo. É necessário pô-la de cabeça para cima, a fim de descobrir a substância racional dentro do invólucro místico".

13. Henri Lefèbvre, **O marxismo**, São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1974, p. 36.

tes¹⁴, que nos garantam que, após a sua aplicação, "obteremos" "trabalhos dialéticos"¹⁵.

Do ponto de vista marxista, como é apresentado por George Politzer¹⁶ 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"¹⁷; observa 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 com aspectos de uma mesma natureza que é indivisível e que "se exprime sob duas formas diferentes: uma material e outra ideal; a vida social, uma e indivisível, também se exprime sob duas formas diferentes, uma material e outra ideal; eis como devemos considerar o desenvolvimento da natureza e da vida social"¹⁸. O materialismo dialético considera a forma das idéias tão concreta quanto a forma da natureza.

O materialismo dialético tem um duplo objetivo: 1.º) como **dialética**, 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. 2.º) como **materialismo**, é uma concepção científica que pressupõe que o mundo é uma realidade material (natureza e sociedade), onde o homem está presente e pode conhecê-la e transformá-la.

14. **Regras para a direção do espírito**, Lisboa, Ed. Estampa, 1971. As *Regulae ad directionem ingenii* constituem o primeiro texto de Descartes, mas que não chegou a concluir. As regras são vinte e uma. Seu autor tinha se proposto a apresentar trinta e seis: 12 sobre as "proposições simples", 12 sobre as "questões perfeitamente compreendidas" e 12 sobre as "questões imperfeitamente compreendidas".

15. É esse o primeiro grande equívoco que leva muitos nos nossos atuais jovens pesquisadores, notadamente quando apresentam suas teses de Mestrado ou Doutorado, a anunciarem na **Introdução** que irão "aplicar" o método dialético e, depois, tratarem o seu tema de dissertação de maneira formal e metafísica. Isso porque não chegaram a assimilar os fundamentos materialistas do método dialético, quando não os negam inteiramente no desenvolvimento de seus trabalhos. Isso é devido a uma formação ainda hegeliana de nossos estudantes e de nossos professores também. Muitas vezes, não chega nem a ser hegeliana. Toda a sua pesquisa guia-se pela lógica aristotélica da não-contradição, que é a lógica do **mundo estático**.

16. George Politzer, **Princípios fundamentais de filosofia**, primeira parte.

17. Friedrich Engels, **Do socialismo utópico ao socialismo científico**, p. 58.

18. Joseph Stalin, citado em Politzer, *op. cit.*, p. 188.

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 em nenhum momento a teoria (conhecimento) da prática (ação), e afirma que "a teoria não é um dogma mas um guia para a ação" ¹⁹. 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**" ²⁰.

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" ²¹. 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" ²². Percorrendo as contradições do sistema capitalista de produção, surgem em seu longo texto as categorias que formam o arcabouço de seu método, categorias estas compreendidas como unidade e identidade dos contrários, exemplificadas exaustivamente: o simples **versus** o complexo, o homogêneo

19. George Politzer, **op. cit.**, p. 23.

20. Karl Marx e Friedrich Engels, **A ideologia alemã**. São Paulo, Grijalbo, 1977, p. 12.

21. **O capital**, vol. 1, p. 84.

22. **Dialética do concreto**, Rio, Paz e Terra, 1969, p. 162.

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 causalidade, a necessidade e a liberdade, a possibilidade e a realidade, etc.

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

Já Engels, em **A dialética da natureza**²³, formulou **três leis gerais da dialética**: 1) lei da conversão da quantidade em qualidade e vice-versa; 2) lei da interpenetração dos opostos (lei da unidade e da luta dos contrários); 3) lei da negação da negação.

A primeira significa que na natureza as variações qualitativas podem ser obtidas somente acrescentando-se ou tirando-se matéria ou movimento 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 embrionária²⁴.

Princípios (ou "leis") da dialética

1.º Tudo se relaciona (princípio da totalidade)

Para a dialética a natureza se apresenta como um todo coerente onde objetos e fenômenos são ligados entre si, condicionando-se reciprocamente. O método dialético leva em conta essa **ação recíproca** e examina os objetos e fenômenos buscando

23. Rio, Paz e Terra, 1976.

24. Sobre as leis e categorias dialéticas, veja-se Alexandre Cleptulin, **A dialética materialista**. São Paulo, Alfa-Ômega, 1982.

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" ²⁵.

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?**" ²⁶. É o que Engels chama de "lei da interpenetração dos opostos", onde tudo tem a ver com tudo, lei da interação ou conexão universal, "lei da ação recíproca da conexão universal" como é chamada por Politzer ²⁷. Engels incluía nesta 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" ²⁸.

2.º) **Tudo se transforma** (princípio do movimento)

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 estabelecidos 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" ²⁹. 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 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

25. Karel Kosik, **Dialética do concreto**, p. 42.

26. **Idem.** p. 34.

27. **Op. cit.**, p. 35.

28. Henri Lefèbvre, **Lógica formal, lógica dialética**, p. 238.

29. Karel Kosik, **op. cit.**, p. 49.

como tal: tanto a afirmação como a negação são superadas e o que acaba por prevalecer é uma síntese, é a **negação da negação**" ³⁰. A vida produz a morte, o calor só pode ser entendido em função do frio, do velho nasce o novo.

3.º) **Mudança qualitativa** (princípio da mudança qualitativa)

A transformação das coisas não se realiza num processo circular de eterna repetição, uma repetição do velho. Como é gerado o novo? Esta mudança qualitativa dá-se pelo acúmulo de elementos quantitativos que num dado momento produzem o qualitativamente novo. "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 fenómeno qualitativamente diferente, o da ebulição" ³¹. 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" dá-se a passagem da quantidade para a qualidade. Gradativamente uma pequena aldeia poderá transformar-se numa grande cidade.

4.º) **Unidade e luta dos contrários** (princípio da contradição)

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 nesta quarta característica ou "lei" 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 burguesia e o proletariado, por exemplo. A existência dos contrários não é um absurdo lógico, ela se funda no real.

Esses princípios (ou leis) 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 ³²:

30. **Op. cit.**, p. 59.

31. Paul Foulquié, **A dialética**, p. 62.

32. **Introdução ao marxismo**, Porto Alegre, Movimento, 1978, p. 116.

1) a **Dialética da natureza**, "inteiramente objetiva, ou seja, independente da existência de projetos, de intenções ou de motivações do homem, que não age **diretamente** sobre a história humana";

2) a **Dialética da história**, "largamente objetiva à partida, mas na qual a irrupção do projeto do proletariado para reconstruir a sociedade, segundo um programa pré-estabelecido, constitui uma viagem revolucionária, mesmo quando a elaboração e a realização desse projeto estão ligadas a condições materiais, objetivas, pré-existent e independentes da vontade dos homens";

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

Lógica formal e lógica dialética

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, verdadeiros desvios "esquerdistas", 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 Álvaro Vieira Pinto, que "a lógica formal é a lógica **da** metafísica, assim como a lógica dialética é a lógica **da** dialética" ³³, e é a partir disso que podemos compreender tanto a distinção quanto a complementariedade das duas lógicas.

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

Para a lógica dialética, partindo desse princípio, decorre que tudo está em movimento, que todo movimento é causado por elementos contraditórios coexistindo numa totalidade estruturada.

33. **Ciência e existência**, Rio, Paz e Terra, 1969, p. 72.

Partindo do princípio de que as coisas e fenômenos são estáticos, uma coisa permanece sempre igual a si mesma (lei da identidade), uma coisa 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 parêntesis 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 espera, seu trajeto; "funda" a necessidade desse pensamento. A lógica formal remete à dialética, pela mediação da lógica dialética. Depois, esse movimento se inverte, e a lógica formal aparece apenas como redução do conteúdo, abstração elaborada, elemento neutro (vazio, transparente) de toda investigação" ³⁴.

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. "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" ³⁵.

A contradição: essência da dialética

Marx e Engels, aplicando a lei da contradição das coisas ao estudo da história social, demonstraram 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, e como essas contradições conduzem inevitavelmente às diferentes revoluções sociais em diferentes sociedades de classe. "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

34. Henri Lefèbvre, *Lógica formal, lógica dialética*, p. 24.

35. *Idem*, p. 238.

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" ³⁶.

Quando Marx aplicou esta lei no estudo da estrutura econômica da sociedade capitalista, demonstrou que a contradição básica desta sociedade é a contradição entre o caráter social da produção e o caráter privado da propriedade, em outras palavras, **a contradição principal** da sociedade capitalista é a existência de duas classes: o proletariado trabalhador e a burguesia improdutiva.

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 Tsetung em seu estudo **Sobre a Contradição** ³⁷, 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, e 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.

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. Por exemplo, o dominado passa a ser dominador. Para Lênin, "a unidade (coincidência, identidade, equivalência) dos opostos é condicional, temporal, transitória, relativa. A luta

36. Karl Marx e Friedrich Engels, **Obras escolhidas**, vol. 1, p. 301.

37. **Op. cit.**, p. 30 ss.

dos opostos que se excluem mutuamente é absoluta, como o desenvolvimento e o movimento" ³⁸.

Na passagem de um aspecto dominante para outro, a contradição poderá apresentar-se sob a forma de **antagonismo**. No dizer de Lênin, "o antagonismo e a contradição não são a mesma coisa. No socialismo, o primeiro desaparecerá, a segunda continuará" ³⁹.

O método dialético

Essas leis ou 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, consequência de uma "análise científica" ⁴⁰ como ele próprio afirma. Só depois de concluído o trabalho é que Marx pôde evidenciar essas categorias e mostrar o caminho (método) que ele percorreu, pôde **anunciar, manifestar**, o seu método "natural", concreto, não abstrato.

Seu total desprezo pelo método formal, acadêmico, pelas "teorias gerais" do método, 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 "comtistas" de "o maior filósofo idealista", é que apresenta sucintamente o fundamento materialista 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 esse trabalho, é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real. Se isto se consegue, ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada, o que pode dar a impressão de uma construção **a priori**" ⁴¹.

Marx distingue formalmente "método de exposição" de "método de pesquisa". A exposição é consequência de uma pesquisa

38. "Sobre a dialética", in **Op. cit.**, p. 344.

39. Citado por Mao Tsetung, **op. cit.**, p. 70.

40. **O capital**, p. 84.

41. **Idem.**, p. 16.

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**" ⁴².

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 as peculiaridades próprias.

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" ⁴³.

Através do método dialético o fenômeno ou coisa estudada deverá apresentar-se ao leitor de tal forma que ele o apreenda em sua totalidade. Para isso são necessárias aproximações sucessivas e cada vez mais abrangentes. Isso o tornará acessível.

42. Henri Lefèbvre, **O marxismo**, p. 34.

43. **O capital**, Livro III, vol. 4, p. 30.

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 sobrepuja qualquer outro". Entretanto, advertia logo a seguir que 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" ⁴⁴.

Como observa Henri Lefèbvre, ⁴⁵ 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 descoberta dos elementos contraditórios, da **contradição**: 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, neste 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, o **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" ⁴⁶.

Ao mesmo tempo em que avança a partir da crítica de Hegel, Marx opõe-se ao materialismo vulgar ou metafísico, principalmente a forma antidialética de filosofar de Ludwig Feuerbach, que não consegue considerar o mundo enquanto processo, enquanto matéria engajada num desenvolvimento incessante. O pen-

44. Citada por Louis Althusser e outros, **Ler O capital**, Rio, Zahar, 1979, vol. 1, p. 7.

45. **O marxismo**, p. 35-36.

46. **Idem**, p. 38.

samento de Feuerbach, que Marx em suas **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: "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**" ⁴⁷. 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 não pode ser compreendido fora do conjunto do pensamento marxista;** reduzido a fórmulas feitas, a esquemas apostilados; só poderá ir se esvaziando, gerando expectativas que não correspondem ao que ele é realmente. Como afirma Leandro Konder, "os princípios da dialética se prestam mal a qualquer codificação" ⁴⁸.

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** ⁴⁹, lembrando tratar-se muito mais de uma orientação, de uma filosofia da pesquisa, do que de normas rígidas e definitivas.

Essas "regras práticas" 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.**

47. **Op. cit.**, p. 56.

48. **Op. cit.**, p. 60.

49. Rio, Civilização Brasileira, 1975, p. 241.

- 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**; 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, se superar: 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 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

Mas que garantia pode nos oferecer a dialética de que estamos no "caminho" certo para a verdade?

É o próprio Marx que nos alerta. Quando a dialética se torna "moda" e seus defensores a apresentam como solução para todos os problemas, mistificando-a, ignorando as condições concretas de cada coisa ou fenômeno, então o sectarismo pode tomar conta e destruir esse caminho. Marx não esconde, porém, que ela é "crítica e revolucionária". "A dialética mistificada, afirma ele, 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" ⁵⁰.

Apesar de Marx engajar-se numa teoria que afirma ser "crítica e revolucionária", as regras do método dialético, por si mesmas, não oferecem qualquer garantia para o conhecimento da verdade. Porque não há verdade objetiva. Só existem verdades. É o próprio Marx que nos diz que sua crítica da economia política representa "o ponto de vista do proletariado" como a economia clássica representa "o ponto de vista da burguesia". Marx jamais escondeu a perspectiva de classe que orientou suas pesquisas. Marx "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" ⁵¹. Numa sociedade de classes é impossível fazer ciência de forma imparcial, ciência neutra, "desengajada".

A Dialética é também uma teoria engajada.

Mas será suficiente proclamar-se dialético para sustentar a luta do proletariado e para "produzir" ciência engajada na transformação da sociedade?

Gramsci, como Marx, alerta para uma nova mistificação da dialética que a reduz a "um processo de evolução reformista" ⁵², 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. O reformismo, eliminando a "luta dos opostos", a antítese, reduz a história dos homens a uma série fragmentada de momentos, a uma evolução puramente quantitativa.

Será a dialética uma teoria particular da ciência e do conhecimento visando unicamente dar sustentação ao "projeto socialis-

50. **O capital**, vol. 1, p. 17.

51. Michael Löwy, **Método dialético e teoria política**, p. 21.

52. Antônio Gramsci, **Concepção dialética da história**, Rio, Civilização Brasileira, 1968, p. 253.

ta" que com a sua realização 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 pergunta que se coloca é sempre a mesma: se a dialética representa o ponto de vista do proletariado — é "a teoria do conhecimento do proletariado" como afirma Ernest Mandel ⁵³ — como evitar, então, o relativismo? Como conciliar esse caráter "partidário" com o conhecimento "objetivo" da verdade? Como evitar aquilo que Michael Löwy chama de "noite relativista" onde todos os gatos são pardos, e acabamos por negar a possibilidade de um conhecimento objetivo? ⁵⁴.

Pergunta Löwy: por que Marx, Lênin, Gramsci, Mao Tsetung 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**" ⁵⁵. 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..."

Caio Prado Júnior adverte o seu leitor de **Dialética do conhecimento** que para compreender a dialética é preciso pensar dialeticamente. Ao contrário, outro filósofo brasileiro, Gerd A. Borheim, afirma que "do ponto de vista histórico, considerada em sua gênese, a dialética é pertinente à metafísica" ⁵⁶. 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

53. **Introdução ao marxismo**, p. 123.

54. Michael Löwy, **Método dialético e teoria política**, p. 31.

55. **Idem**, p. 34.

56. **Dialética: teoria, práxis**, Porto Alegre, Globo, 1977, p. 13.

criar um conformismo cultural e uma linguagem de conversação entre literatos" 57.

Essa concepção é que desponta para a América Latina 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, o pensamento dialético serve para descobrir os limites e desmascarar "tudo o que procura deter o desenvolvimento" 58.

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" 59, o modo dialético de pensar encontrará, entre nós, entre os pensadores que se comprometerem com o ponto de vista do trabalhador, uma grande possibilidade de desenvolver-se e colocar-se, cada vez mais, a serviço daqueles que constroem a cultura mas dela não se beneficiam.

Isso nos leva a concluir que não existe nenhum critério de relevância (nem científico, nem social; nem teórico, nem prático) que possa determinar que um ponto de vista é relativamente mais válido do que outro. O que leva a definir o ponto de vista do caráter da ciência que produzimos é a **opção de classe**. Mesmo assim, essa opção não oferece nenhuma garantia de que estamos no caminho certo: o pesquisador deverá manter, por isso, uma crítica e uma autocrítica constante, uma dúvida levada à suspeita, e a humildade, de que tanto nos fala Paulo Freire, para reconhecer cotidianamente as limitações do pensamento e da teoria.

Conceber dialeticamente o mundo não garante uma atitude revolucionária ou progressista. Podemos distinguir uma **concepção de esquerda** de uma **atitude de esquerda**. No interior do pensamento marxista essa distinção parece clara. Certos desvios tornam o marxismo não um instrumento revolucionário, mas um instrumento conservador. Entre esses desvios está o chamado "marxismo acadêmico", destituído de sentido revolucionário e servindo, muitas vezes, para exibir erudição: marxismo mecanicista, vulgar, reduzindo o social ao econômico e perdendo seu caráter de totalidade.

57. Antonio Gramsci, **Concepção dialética da história**, p. 77.

58. **Dialética de la práxis**. Buenos Aires, Amorrotu, 1968, p. 11.

59. *Idem*, p. 13.

A crítica de Wagner Rossi a esse "marxismo desodorizado" é contundente: "Tal 'esvaziamento' do marxismo permitiu a alguns neo-ricardianos construir um discurso particular em teoria marxista, enquanto agem como assessores do governo autoritário (o que não consideram incompatível, porque se consideram 'técnicos' tratando de questões 'técnicas'). No seu economicismo, criam um feudo particular — a economia técnica — do qual querem excluir outros cientistas sociais e educadores, no caso destes sob a alegação de que deveriam se ater, apenas, ao desenvolvimento de metodologias educacionais, restringindo sua ação ao que esses economistas tecnocratas consideram 'problemas educacionais' (o que não deixa de ser uma expressão clara da concepção burguesa que têm do mundo, onde eles podem separar a 'sua' economia da totalidade do social, uma concepção que não pode ser, em nenhum sentido aceita como marxista)" (...) "Para esses 'intelectuais', conclui Rossi, a escola não pode ser capitalista e, seguindo a mesma linha de raciocínio, também o Estado se torna 'neutro', o que serve de justificação (ou consolo) para os excelentes serviços que eles lhe prestam" ⁶⁰.

Ao contrário, Marx e Engels jamais negaram a importância da totalidade do social e já na sua época reconheceram que alguns "discípulos" 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 a superestrutura que, mais tarde, seria a principal preocupação de Gramsci.

A dialética opõe-se necessariamente ao dogmatismo, ao reductionismo, 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 a 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". Enquanto instrumento de análise, enquanto método de apropriação do concreto, a dialética pode ser entendida como **crítica**, crítica dos pressupostos, crítica das ideologias e visões de mundo, crítica de dogmas e preconceitos. A tarefa da dialética é essencialmente crítica.

60. **Pedagogia do trabalho: raízes da educação socialista**, vol. I, p. 126.



CRÍTICA DA EDUCAÇÃO BURGUESA

História da questão

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 hoje no conflito das pedagogias modernas.

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 Ponce¹, mostrando como a educação, enquanto fenômeno social ligado à superestrutura, só pode ser compreendida através da 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

1. **Educação e luta de classes**. São Paulo, Autores Associados e Cortez, 1981. A primeira edição desta obra é de 1937.

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 Dangeville², ou de Gramsci, como o fizeram Broccoli³, Manacorda⁴ e Lombardi⁵; 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 1960⁶, 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 estudo sobre a teoria materialista da educação⁷, 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

2. Karl Marx e Friedrich Engels, **Crítica da educação e do ensino**. Lisboa, Moraes, 1978. O original francês foi publicado pela Maspero, em 1976. Dangeville reuniu e comentou os principais textos de Marx e Engels introduzindo-os com uma severa crítica aos conteúdos da educação burguesa, mostrando sua superficialidade e concepção classista.

3. Angelo Broccoli, **Antonio Gramsci y la educación como hegemonia**. México, Nueva Imagem, 1977.

4. Mario Alighiero Manacorda, **El principio educativo em Gramsci**. Salamanca, Sígueme, 1977.

5. Franco Lombardi, **La pédagogie marxiste d'Antonio Gramsci**, Toulouse, Privat, 1971.

6. **La pédagogie et les grands courants philosophiques**. Paris, Ed. du Scarabée, 1960.

7. **Teoria marxista de la educación**. México, Grijalbo, 1965. O original polonês é de 1957 e tem por título: "Teoria materialista da educação".

comum do mundo inteiro — na época burguesa, e sem, por outro lado, deixar de responder aos problemas que a nova sociedade coloca para a educação; 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 tem hoje no mundo para o desenvolvimento da educação.

Mario Alighiero Manacorda⁸ 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 empresta uma grande importância, visto terem sido redigidos de modo sempre coerente ao longo de 30 anos e coincidirem com as etapas cruciais dos trabalhos de Marx e da própria história do movimento dos trabalhadores. Desenvolve particularmente o conceito de "trabalho" e o conceito 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 Dommanget⁹. 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 pelo educador brasileiro Wagner Gonçalves Rossi.

Rossi, em sua **Pedagogia do trabalho**, como ele próprio afirma no prefácio "Aos leitores", "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"¹⁰. Identifica as "raízes da educação socialista" tratando das propostas pedagógicas revolucionárias

8. **Marx e la pedagogia moderna**, Roma, Reuniti, 1966.

9. Maurice Dommanget, **Los grandes socialistas y la educación: de Platón a Lenin**. Madrid, Fragua, 1972. O original francês é de 1970.

10. **Pedagogia do trabalho**, São Paulo, Moraes, 1981. O autor dividiu a obra em três volumes, tendo já publicado os dois primeiros.

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" ¹¹.

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: princípio antropológico

Marx não se considera um filósofo, no sentido tradicional do termo, visto que não reconhece o conhecimento "puro" como um fim em si mesmo. Sua filosofia que une a teoria e a práxis não pode ser considerada, como o fazem os teóricos da Escola de Frankfurt, como uma "teoria crítica", pois nela não existe apenas uma crítica, uma pura especulação; a sua crítica é, igualmente, o enunciado de uma **nova antropologia**.

Para ele o homem não é uma coisa dada, acabada. Ele se torna homem a partir de duas condições básicas:

1 — o homem produz-se a si mesmo, determina-se, ao se colocar como um ser em transformação, como ser da práxis;

2 — a realização do homem como atividade dele próprio só pode ter lugar na história. A **mediação** necessária para a realização do homem é a realidade material.

11. **Idem.** vol. 2, p. 9.

O desenvolvimento do homem na sua totalidade só se dará com a supressão da alienação, com a superação do antagonismo de classes. Enquanto persistirem relações de produção baseadas na propriedade privada dos meios de produção, o homem se encontrará ainda na sua própria "pré-história" ¹².

Será através da "práxis revolucionária" — como ele afirma na **III Tese sobre Feuerbach** — que o homem se transforma a si mesmo, ou, como diria Bogdan Suchodolski, "dá uma essência à sua existência". 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" ¹³. 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 ¹⁴: "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" ¹⁵.

Essa é a base antropológica da concepção marxista da educação. O homem é o que ele se faz socialmente: 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 desenvolvi-

12. K. Marx, **Obras escolhidas**, vol. 1, p. 302.

13. **A Ideologia alemã**, p. 12.

14. Ao contrário da concepção idealista ou tecnoburocrática da educação, a concepção dialética sustenta ser essencial evidenciar os pressupostos antropológicos da educação.

15. Karl Marx, **Sociologia**, Org. Octavio Ianni, p. 46.

mento 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" ¹⁶.

Antonio Gramsci resumiu assim a antropologia de Marx: "o homem é um processo dos seus atos" ¹⁷. Esses atos não estão isolados, não se dão espontaneamente: estão intimamente relacionados e condicionados pela ação de cada homem, da natureza, da sociedade e da história. Nessa totalidade, o que une primordialmente os homens é a busca dos meios próprios para garantir a sua existência. Sua **práxis** é, portanto, eminentemente histórica e a maneira pela qual os homens se relacionam e buscam preservar a espécie é o **trabalho**. É pelo trabalho que o homem se descobre como ser da práxis, ser individual e coletivo (unidade de contrários).

O debate das relações entre o homem e a natureza é anterior a Marx. Três autores, principalmente, foram criticados por Marx e é nas limitações encontradas por ele nesses autores que baseia a sua concepção: Spinoza, que concebia a natureza como uma "substância" totalmente independente do homem; Fichte, que nega a autonomia do "sujeito" ao qual chama de "consciência de si mesmo" diante da natureza, e Hegel, que identifica, na Idéia, a "substância" (natureza) e o "sujeito".

Marx critica essa fusão.

Segundo ele, Hegel não identificou qual era a relação entre o homem e a natureza porque lhe faltava um método histórico, concreto, de pesquisa, permanecendo na pura especulação metafísica. Marx não separa homem e natureza. 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,

16. **Idem**, p. 82.

17. **Obras escolhidas**, vol. 1, Ed. Estampa, p. 70.

de início a ele misturado para, em seguida, se distinguir, por meio de um conflito, e dominá-lo pela resolução deste conflito" ¹⁸.

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 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 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" ¹⁹.

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.

Trabalho produtivo e trabalho improdutivo

Admitindo-se que o homem se realiza pelo trabalho, também temos de admitir que ele pode "perder-se" nele. Sendo uma necessidade humana, o processo de trabalho que escapa ao domínio do homem **aliena** o próprio homem. A alienação não é, por isso, um fato puramente econômico ou psicológico. É consequência do processo de **concretização** e de **reificação** da fase capitalista de produção. "No processo de trabalho, diz Marx, a atividade do homem opera uma transformação subordinada a um determinado fim, no objeto sobre que atua por meio do instrumental de trabalho. O processo extingue-se ao concluir-se o produto. O produto é um

18. Henri Lefèbvre, **O marxismo**, p. 46.

19. **Idem**, p. 50-52.

valor-de-uso, um material da natureza adaptado às necessidades humanas através da mudança de forma. O trabalho está incorporado ao objeto sobre que atuou. Concretizou-se e a matéria está trabalhada. O que se manifestava em movimento, do lado do trabalhador, se revela agora qualidade fixa, na forma de ser, do lado do produto. Ele teceu e o produto é um tecido. Observando-se todo o processo do ponto de vista do resultado, do produto, evidencia-se que meio e objeto de trabalho são meios de produção e o trabalho é trabalho produtivo". E acrescenta imediatamente numa nota: "essa conceituação de trabalho produtivo, derivada apenas do processo de trabalho, não é de modo nenhum adequada ao processo da produção capitalista" ²⁰.

Mais tarde, explicando a formação da mais-valia ²¹, retoma o conceito de "trabalho produtivo" dizendo que até aí tinha sido estudado em abstrato, "independente de suas formas históricas" ²². Quando o homem deixa de atuar isoladamente sobre a natureza e associa-se a outro, "a conceituação do trabalho produtivo e de seu executor, o trabalhador produtivo, amplia-se em virtude desse caráter cooperativo do processo de trabalho. Para trabalhar produtivamente não é mais necessário executar uma tarefa de manipulação do objeto de trabalho; basta ser órgão do trabalhador coletivo, exercendo qualquer uma das funções fracionárias. A conceituação anterior de trabalho produtivo, derivada da natureza da produção material, continua válida para o trabalhador coletivo, considerado em conjunto. Mas não se aplica mais a cada um de seus membros, individualmente considerados.

"Ademais, restringe-se o conceito de trabalho produtivo. A produção capitalista não é apenas produção de mercadorias, ela é essencialmente produção de mais-valia.

"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. Utilizando um exemplo fora da esfera da produção material: um mestre-escola é um trabalhador produtivo quando trabalha não só para desenvolver a mente das crianças, mas também para enriquecer o dono da escola. Que este inverta seu capital numa fábrica de ensinar, em vez de numa de fazer salsicha, em

20. **O capital**, vol. 1, p. 205.

21. Suplemento de trabalho que o capitalista não remunera e que é sua fonte de lucro (acumulação de capital).

22. **Idem**, p. 583

nada modifica a situação. O conceito de trabalho produtivo não compreende apenas uma relação entre atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social, de origem histórica, que faz do trabalhador o instrumento direto de criar mais-valia. Ser trabalhador produtivo não é nenhuma felicidade, mas *azar*" 23.

Marx retoma pela segunda a noção de trabalho produtivo não só no capítulo chamado "inédito" de **O capital**, o Capítulo VI, mas ainda nas **Teorias da mais-valia** (o chamado IV Livro de **O Capital**). Apesar desses sucessivos **approches**, a noção de trabalho produtivo continua gerando muita polêmica 24. Essa polêmica toma geralmente por base o desenvolvimento da questão tal qual aparece em Braverman 25 e Poulantzas 26.

Reproduzo abaixo o essencial dessa polêmica.

Não se trata apenas de saber o que é e o que não é trabalho produtivo em Marx. Trata-se de equacionar a questão dentro do desenvolvimento capitalista posterior a Marx. Para Marx, indubitavelmente, **só é trabalho produtivo aquele que gera mais-valia para o capital**.

A conceituação de Marx sobre o que é trabalho produtivo não deixa dúvidas. Entretanto, sua análise restringe-se ao ponto de vista capitalista. Em outras palavras, ele quer mostrar o que é, sob o modo de produção capitalista, trabalho produtivo.

Segundo essa conceituação, não seria trabalho produtivo todo o trabalho que permanecesse fora do modo de produção capitalista, como as formas de trabalho autônomo, por exemplo. Todavia, como afirma Lúcio Kowarick 27, "não só no capítulo dito 'inédito', mas também em **O capital** ou nas **Teorias da mais-valia**, existem amplas oportunidades de se pensar como produtivo o trabalho que não só diretamente produz mais-valia, mas também aquele desempenhado por um conjunto de novas categorias sociais que ocupam posições estratégicas no processo de reprodução e expansão do capital e que não são nem proprietários nem operários **strictu senso**". Estariam dentro dessas categorias sociais

23. *Idem*, p. 584.

24. Vejam-se a esse respeito os estudos de André Villalobos, Lúcio Kowarick e Luiz B. L. Orlandi em **Classes sociais e trabalho produtivo**, Rio, Paz e Terra/CEDEC, 1978.

25. Harry Braverman, **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no séc. XX**, Rio, Zahar, 1977.

26. Nicos Poulantzas, **As classes sociais no capitalismo de hoje**, Rio, Zahar, 1979.

27. *Op. cit.*, p. 86.

os cientistas, médicos, professores, vendedores, publicitários, burocratas, funcionários públicos, enfim, a "nova classe média" **necessária à expansão do capitalismo moderno.**

Parece, contudo, que a distinção de Marx poderia ser entendida de outra forma. Mantendo-se a definição de trabalho produtivo como apenas aquele que concorre **diretamente** para a produção da mais-valia, todas essas categorias mencionadas, situando-se notadamente na classe média, vincula-se ao trabalho não produtivo, pois seus salários (sensivelmente melhores do que o daqueles percebidos pelas classes produtivas), dependem direta ou indiretamente da mais-valia. O que faz Paul M. Sweezy concluir que a nova classe média "tende a constituir um apoio social e político para o capitalista e não para os trabalhadores" ²⁸. Isso significa que o processo de expansão do capital terá cada vez mais, no seu interior, uma nova classe improdutiva. Então, a coisa não se passa mais como na época de Marx, quando o trabalhador improdutivo era aquele que estava fora do sistema capitalista. Hoje, ele se encontra no seu próprio interior, pela própria necessidade do seu crescimento. O **sistema escolar** seria, então, o grande instrumento do capitalismo na preparação de "mão-de-obra" improdutiva, responsável pela criação e desenvolvimento de uma classe média em expansão com a própria expansão do capital.

Trabalho necessário para a expansão do capital não é necessariamente trabalho produtivo. As funções científicas e tecnológicas são vitais para a expansão do sistema capitalista. No entanto, elas se situariam, dentro do pensamento marxista, no âmbito do trabalho improdutivo. Mesmo porque essas necessidades não são exclusivas do sistema capitalista de produção.

Para Lúcio Kowarik ²⁹ a questão do **trabalho produtivo** e do **trabalho improdutivo** deve ser equacionada tendo por base a definição das necessidades e cita em seu abono um texto de Paul Singer ³⁰. Uma definição do que é trabalho produtivo implica uma definição das **necessidades humanas** e das necessidades do capital. Embora seja extremamente difícil definir com exatidão quais seriam essas necessidades, segundo Kowarik, "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 con-

28. Paul M. Sweezy, **Teoria do desenvolvimento capitalista**. Rio, Zahar, 1967, p. 315.

29. **Op. cit.**, p. 90.

30. Paul Singer, "Trabalho produtivo e excedente", in **Contexto**, n.º 3, jul. 77.

traposição a um outro conjunto voltado para a manutenção e expansão do sistema capitalista”³¹. Embora não exista diferença básica no processo de produção de um **bem de consumo básico** para toda a família operária e um **bem supérfluo** de consumo de uma pequena elite burguesa, há uma diferença fundamental quanto às necessidades que elas satisfazem. Talvez seja por aí que uma distinção entre trabalho produtivo e trabalho improdutivo tenha sentido, não apenas para a **teoria econômica**, mas para as **ciências da educação**.

Alienação e tempo livre

Na verdade, o que interessa fundamentalmente ao educador é saber até que ponto essa diferenciação elucida sua prática social, até que ponto essa problemática esclarece o problema da **conscientização** e da **organização das classes produtivas** para levarem adiante sua “missão histórica” de libertar toda a sociedade da dominação de classe capitalista. Quando se vê a questão sob esse ângulo, embora seja possível distinguir trabalho produtivo de trabalho improdutivo partindo da conceituação de Marx, essas duas conceituações de trabalho não são exatamente opostas. O que as opõe é menos uma distinção técnica, instrumental, do que uma distinção finalística. A questão está menos ligada ao modo de produção do que à **finalidade do trabalho humano**. É verdade que uma coisa depende da outra. Entretanto, a questão só tem sua solução no **controle que o produtor tem sobre o seu produto**, não isolado, individualmente, mas enquanto classe (produtora). A questão reduz-se, portanto, à finalidade do trabalho humano e ao controle do processo de produção desde o início até o fim.

Se é a partir de uma definição de trabalho produtivo que se definiram as relações de produção e, portanto, as classes sociais, gerando certa ambigüidade no conceito de trabalho produtivo, fica igualmente ambígua a definição de **classe social**. A classe trabalhadora seria apenas a classe operária e o campesinato. O professor, mesmo sendo um assalariado, não pertenceria à classe trabalhadora.

Deixando de lado o aspecto polêmico da questão, é fácil verificar, de um lado, que o professor depende indiretamente da mais-valia produzida pela classe operária (a classe que produz mercadorias materiais) e, de outro, que ele e o trabalhador intelectual produzem mercadorias “simbólicas” necessárias para sa-

31. **Op. cit.**, p. 91.

tisfazer as necessidades sociais e espirituais dos homens. Então, não é suficiente ser operário ou ser professor para se pertencer ao trabalho chamado "produtivo". É preciso examinar, antes de mais nada, que mercadoria é produzida; se ela serve — como diria Marx — para a "produção social da existência".

Não é um "homem em geral" que produz a sua existência, mas o homem concreto, o homem dividido em classes. Nessas condições, o trabalhador produtivo contrapõe-se muito mais àquele que dispõe do **tempo livre** (outra noção desenvolvida por Marx) do que ao chamado **trabalhador improdutivo**. A classe improdutiva dispõe de tempo livre para dedicar-se ao **lazer** da existência, pois esta lhe é materialmente garantida pela divisão social do trabalho.

Na divisão social do trabalho, imposta pela burguesia, as massas trabalhadoras (trabalhadores manuais e trabalhadores intelectuais) alienam sua força de trabalho pelo único direito de sobrevivência. O trabalhador torna-se, ele próprio, uma **mercadoria**, cujo valor depende apenas da magnitude do dinheiro — medida dos valores — pela qual ele é trocado. Essa magnitude é definida pela quantidade de trabalho socialmente necessário para reproduzi-lo.

Como mercadoria o homem não possui **valor em si**. Seu valor deriva da relação de troca, enquanto está na origem do lucro, da mais-valia e da acumulação do capital. "O trabalhador, diz Marx em **O capital**, 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 comprem pessoas, em meios de produção que utilizam os produtores" ³².

A burguesia, libertada pela alienação da força de trabalho, não acumula apenas o capital material mas igualmente o "capital

32. **O capital**, vol. 1, p. 664. Veja-se o livro de Carlos Astrada, **Trabalho e alienação**. Rio, Paz e Terra, 1968.

cultural”³³. A educação e a ciência tornam-se propriedade exclusiva, **monopólio do capital**. Como diz Roger Dangeville³⁴, “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 sobretrabalho), 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”.

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 técnica, a inteligência e a arte são gratuitas apenas para o capitalista.

Dos métodos brutais de exploração do capitalismo do século passado passou-se no século vinte aos métodos racionalizados e ao trabalho em série, dividindo o trabalho em múltiplas fases, tornando-o repetitivo, impessoal e mecânico. Embora o esforço físico tenha diminuído, o impacto sobre a mente humana leva freqüentemente ao **stress** e à fadiga mental.

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. Através da 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 tra-

33. Tomamos aqui uma acepção particular de “cultura”, ligada ao conceito de “tempo livre” e de “divisão social do trabalho”. Não ignoramos que é o trabalho que dá nascimento à cultura, imprimindo à natureza a marca do homem, trabalho esse que visa atender suas necessidades de sobrevivência, bem como as necessidades espirituais e artísticas (concepção antropológica de cultura). Entretanto, para efeito desse estudo, entendemos por “cultura” não a **ação** de cultivar a natureza, mas o **conhecimento** acumulado pelo homem, quer no domínio científico e tecnológico, quer no domínio sócio-político e econômico. É através do tempo livre, do trabalho improdutivo, que a burguesia se apropria da “cultura” e exerce, através dela, sua dominação de classe. É assim que podemos entender a afirmação de Marx de que “ser trabalhador produtivo não é nenhuma felicidade mas azar”.

34. Na “Introdução da **Crítica da educação e do ensino** de Karl Marx e Friedrich Engels, p. 48.

balhadores, o tempo livre é apenas uma ilusão. As horas de TV serão as únicas capazes de distraí-los. Seria um suplício ter de agüentar na TV ou fora dela um debate dos problemas políticos e econômicos. Por isso ele vê ("é isso que eles querem", dizem os programadores de TV) o que sonha: ambientes bonitos, finos, ouve coisas boas e engraçadas, vibra com o amor e o casamento do rico com o pobre etc. notadamente através das novelas incluídas nos "horários nobres" da reposição da força física de trabalho ³⁵.

Educação e trabalho

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 superação do capitalismo. 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** ³⁶ só pode ser concebida como o desenvolvimento desta riqueza social, no sentido da universalização dos bens e faculdades de todos os indivíduos. É por isso que, finalmente, o desenvolvimento das faculdades humanas no trabalho de dominação da natureza é um **movimento profundamente pedagógico**.

A riqueza social se reflete no desenvolvimento da natureza humana condicionada ao desenvolvimento das **forças produtivas**. Marx, por isso, integra os conceitos de **educação** e de **formação profissional**, os quais, na pedagogia idealista alemã, sempre estiveram separados; 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, no consumo, etc.

35. Retomaremos essa questão na Parte IV: Crítica da educação brasileira: a "universidade" do trabalhador.

36. Sobre o desenvolvimento das forças produtivas e a revolução técnico-científica, veja-se o excelente livro de Benjamim Coriat, **Clência, técnica y capital**. Madrid, H. Blume Ediciones, 1976.

Em três momentos ele desenvolveu essas idéias, integrando **educação e trabalho**. Primeiro, nos **Princípios do comunismo**, retomados no **Manifesto** (período de 1847-1848); depois, nas **Instruções aos delegados** ao Congresso da A.I.T. (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.

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** de todas as crianças; eliminariam o trabalho fabril das crianças e uniriam a educação com a produção material.

Como Marx observava mais tarde na **Crítica ao programa de Gotha**, a grande indústria, na forma atual, torna a proibição do trabalho infantil um "piedoso desejo"³⁷, 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". 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. Através do trabalho o jovem prepara-se para a vida social.

Marx reconhece que, sob o capitalismo, o trabalho infantil é explorado e que, "observado 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 a 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 genericamente, e abstratamente como uma relação entre a escola e a vida, entre estudo e meio natural.

Em Marx o trabalho assume um **caráter formativo**, eliminando o intelectualismo e fomentando a investigação do mundo circundante e preparando condições para superar a dicotomia entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, superando a dicotomia burguesa existente entre **educação escolar e extra-escolar**. Como afirma Rossi, "essa não foi uma idéia original de

37. **Obras escolhidas**, vol. 2, p. 224.

Marx ou Engels, mas foi em seu trabalho que o tema assumiu sua forma definitiva. Marx estava fascinado pela experiência de Owen, com a educação das crianças em New Lanark, um experimento baseado na alternância de trabalho e educação”³⁸.

Marx propõe “escolas politécnicas e agrônômicas e escolas profissionais”. O ensino politécnico compreende dois níveis que não podem ser separados:

1) 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 perfeita do processo de produção;

2) esse ensino deveria colocar em evidência o caráter social do trabalho e — dentro da perspectiva de uma sociedade sem classes — de **estimular a associação livre dos indivíduos**, coordenando e planificando o processo social de produção.

Isso porque Marx parte do princípio de que será vital para os operários substituir o indivíduo parcial pelo indivíduo totalmente desenvolvido. Os pedagogos burgueses consideravam o trabalho na escola como “bricolage” — os “trabalhos manuais” — encarando-o como brincadeira, passatempo, jamais consideravam o seu conceito científico. 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 une o ato produtivo e o ato educativo, explicando que a unidade entre a educação e a produção material deveria ser admitida com um meio decisivo para a emancipação do homem.

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 suas capacidades de ação.

A integração entre o **ensino** e o **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

38. **Op. cit.**, vol. 1, p. 119.

infância. O **tripé básico** da educação para todos é ensino intelectual (cultura geral), desenvolvimento físico (a ginástica e o esporte) e aprendizado profissional polivalente (técnico e científico). Dado isso, Marx opõe-se à especialização precoce como ocorre entre nós com a chamada "profissionalização", reservada unicamente à classe trabalhadora.

Marx e Engels, preocupados em responder a questões de sua época, não elaboraram "receitas prontas" para a estratégia da 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, educação, responsabilidade do Estado; e **educação pelo trabalho**, isto é, educação politécnica.

A omnilateralidade e o "homem novo"

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**, insurge-se contra a **hierarquia do saber**, a **burocracia**, os exames. O **exame**, diz ele "não passa do batismo burocrático da ciência, o reconhecimento oficial da transubstanciação da ciência profana em ciência sagrada".

Da mesma maneira critica a **tutela do Estado sobre a educação**³⁹ na **Crítica ao programa de Gotha**, como condena a **especialização na Ideologia alemã**. Nesta 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 desenvolve na classe trabalhadora uma única faculdade (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

39. Sobre a defesa da escola pública no Brasil e a tutela do Estado, veja-se o artigo de Dermeval Saviani, "Uma estratégia para a defesa da escola pública: retirar a educação da tutela do Estado", in: **Revista de Ensino de Física**, n.º 2, maio 1980, p. 77-88.

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. A escola capitalista é essencialmente **divisionista, reprodutora e conspiradora** ⁴⁰. 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 dominantes conseguem superar com facilidade. Como o demonstra Marx em **O capital**, as condições de trabalho nas fábricas despojam os trabalhadores de todas as suas forças físicas e intelectuais tornando-se propriedade do capitalista: "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" ⁴¹.

Essas condições de trabalho e as manhas e trapagens 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 Inspectores 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" ⁴². 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" ⁴³. Um estudo realizado para a Pontifícia Comissão de Justiça e Paz da

40. Georges Snyders, **Escola, classe e luta de classes**, Lisboa, Moraes, 1977.

41. **O capital**, vol. 1, p. 456.

42. **Idem**, p. 456.

43. **Idem**, p. 457.

Arquidiocese de São Paulo ⁴⁴ mostrou que um século e meio depois, entre nós, essas condições, para a imensa maioria dos trabalhadores e dos filhos dos trabalhadores, não melhoraram. Em vez disso, pioraram.

Ao contrário da concepção idealista da educação, que crê na possibilidade de uma mudança através da consciência e da quantidade de educação, a concepção dialética da educação, baseada na análise concreta das relações existentes no trabalho, sustenta que o processo de emancipação do homem é antes de mais nada econômico, histórico e não espiritual.

A formação cultural do proletariado só será completa numa sociedade em que for abolida a divisão social do trabalho, que divide os que "fazem" dos que "pensam", porque essa divisão o embrutece espiritualmente. **A educação, portanto, não precede a revolução.** Quanto muito, caminha a seu lado. Os intelectuais jamais estão "à frente" da mudança social. Como diz Roger Dangeville, "a plena 'educação cultural' das vastas massas não pode ser atingida na sociedade dividida em classes, mas apenas depois da revolução. Fazer desta consciência a condição **sine qua non** anterior à revolução, seria adiar o socialismo **sine die**" ⁴⁵.

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 pré-existem no homem, bastando "atualizá-las", 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 de várias determinações sociais.

Refutando as acusações de que os comunistas estariam querendo "acabar com a exploração das crianças por seus próprios

44. Cândido Procópio Ferreira de Camargo e outros, **São Paulo 1975: crescimento e pobreza**. São Paulo, Loyola, 1976.

45. **Op. cit.**, p. 33.

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. É 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" ⁴⁶.

Partindo dessa referência ao social é que se compreende o significado da educação na sociedade concreta — hoje, a sociedade dividida em classes antagônicas. Com a divisão social do trabalho nessa sociedade, 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 pelos escravos. Existiam, na Grécia, 17 escravos para cada homem livre.

A teoria e a prática educacional é insuficiente se não vier de encontro a uma sociedade onde a divisão do trabalho foi abolida. "A omnilateralidade é, pois, o chegar histórico do homem a uma totalidade de capacidades e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidade de consumo e gozo, em que se deve considerar sobretudo o usufruir dos bens espirituais, além dos materiais de que o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho" ⁴⁷.

46. K. Marx e F. Engels, **Cartas filosóficas e outros escritos**, Rio de Janeiro, Grijalbo, 1977, p. 100-101.

47. Mário A. Manacorda, **Marx e a pedagogia moderna**, Lisboa, Iniciativas Editoriais, 1975, p. 106.

Com a divisão do trabalho ocorre uma superintelectualização das elites e um embrutecimento crescente das massas trabalhadoras. A cultura, as artes, as ciências tornam-se propriedade exclusiva da classe dominante. 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 exercício físico e o aprendizado politécnico. O homem que trabalha não só com a mão mas também com o cérebro torna-se consciente do processo que desenvolve, dominando o instrumento que utiliza e não sendo dominado por ele.

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 a 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 do seu trabalho.

É nesse sentido que deve ser entendido o surgimento do chamado "homem novo" (o homem histórico), que aparece tão fre-

qüentemente nos textos dos filósofos e políticos marxistas contemporâneos⁴⁸. Não se trata de buscar uma natureza humana "perdida"⁴⁹, 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 "homem novo" não é uma situação ideal do homem, um ponto definitivo de chegada, um ponto final. Ao contrário, é um ponto inicial do próprio homem histórico, no momento em que desaparecer a propriedade privada dos meios de produção e com ela a exploração das maiorias pelas minorias privilegiadas.

Na sociedade socialista, gradativamente, os estímulos materiais da ordem capitalista deverão ser substituídos por motivações genuinamente humanas e espirituais. A superação da busca do lucro atrás da competição selvagem e individualista que escamoteia o significado social do trabalho no sistema capitalista já é hoje um grande passo na direção desse homem novo, como se verifica nos povos que já conquistaram, mesmo que parcialmente, o controle dos meios de produção. O fato de esses países estarem ainda hoje longe de satisfazer plenamente a essa omnilateralidade nos indica que esse ideal não se atinge apenas pela supressão da propriedade privada dos meios de produção, mas que uma revolução ainda mais aprofundada na própria consciência coletiva, uma **revolução moral**, é sobretudo necessária, não só num momento histórico definido, o momento da ruptura, mas permanentemente.

Hegemonia e educação

Antonio Gramsci, chamado o teórico das superestruturas, deu um passo decisivo na compreensão da concepção dialética da educação e da cultura⁵⁰.

48. Em Mao Tsetung o tema do "homem novo" é muito freqüente. Veja-se também Fidel Castro, **La révolution cubaine**, Paris, Maspero; Che Guevara, **Le socialisme et l'homme**, Paris, Maspero, 1967. 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 e foi retomada pelos socialistas afro-asiáticos e latino-americanos.

49. Referência a Edgar Morin, **Le paradigme perdu: la nature humaine**, Paris, Gallimard, 1973, traduzido pela Zahar com o título **O enigma do homem**.

50. A respeito da atualidade do pensamento de Antonio Gramsci, Alexandre Adler escreveu: "Gramsci é bem um profeta armado apesar das grades tão enganadoras da prisão. Foi ele, também, o primeiro a saber mostrar que as armas do proletariado são mais numerosas do que pensam os nossos inimigos. Pensar

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 "condicionamento" ou "determinação" da 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.

Opondo-se à concepção idealista das relações entre a base econômica e a superestrutura intelectual da sociedade, Marx procura mostrar como o pensamento de uma época traduz as condições reais da produção material da existência. Porém, de modo algum pode-se deduzir daí que a produção intelectual seja apenas uma "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. Muitos dos seus intérpretes, entretanto, acabam considerando a base econômica da sociedade como uma categoria geral, supra-histórica, entendendo metafisicamente uma categoria dialética.

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 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,

o absolutamente novo e sem mestre: é a isso que Gramsci obriga um comunista francês hoje. A todos os que desejam fazer dele um Savonarola do século XX, devemos afirmar bem alto: Gramsci é Lênin no Ocidente. O fio interrompido pelo episódio stalinista entre a geração de outubro — que é a sua — e a nossa, que verá a passagem pacífica para o socialismo, deve à obra de Gramsci a possibilidade de uma nova continuidade. Sim, Gramsci é bem atual". "Gramsci: Lênin no Ocidente?". Revista **Encontros com a Civilização Brasileira**, n.º 5, nov. 1978, p. 112.

porque ela é a classe economicamente dominante. Dessa forma, ele entende que a ciência, a cultura e a educação só estarão a serviço das classes trabalhadoras quando estas detiverem o controle dos meios de produção e, conseqüentemente, do Estado e da sociedade. Fora da revolução social não há solução para a questão da **educação das classes trabalhadoras**.

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 da subdivisão interna do Estado burguês.

Assim como Marx institui o **trabalho** como 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 e objetivos, 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 esta nação de se apoiar no proletariado urbano, visto ser este a única força social politicamente mais ativa e dotada de organização política própria. É nesse contexto que Lênin usa o termo 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 daquele⁵¹, entendendo por "hegemonia" a superação da espontaneidade do movimento revolucionário.

51. Luciano Gruppi, **O conceito de hegemonia em Gramsci**. São Paulo, Graal, 1978, p. 15 ss.

As múltiplas reações, rebeliões e oposições não são necessariamente revolucionárias. Podem ser até conservadoras e corporativistas. Cabe ao proletário unificar esse processo, conquistando-lhe a direção, isto é, levando às massas a consciência do conteúdo real, anticapitalista, de suas próprias reivindicações, **politizando essas reivindicações**. O proletariado não inventa a luta, não inventa o movimento social, apenas politiza-o. 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 comentar 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" e "faça suas todas as exigências e todas as reivindicações democráticas da sociedade" e "não se limite jamais a um horizonte estreitamente proletário"⁵².

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, o trabalhador em geral, não chega espontaneamente à consciência de classe, à consciência política, à teoria revolucionária. Por isso há necessidade de uma educação e sobretudo de uma **educação política**. 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, de pretender 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**; o partido não é exterior à classe trabalhadora, 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

52. Citado por L. Gruppi, **op. cit.** p. 39.

cimento entre infra-estrutura, 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" ⁵³.

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 indivíduo. O **intelectual** orgânico do proletariado, cujo advento passa pela 'autodestruição' do velho intelectual" ⁵⁴. Ele não procura mostrar a "superioridade" dos intelectuais em relação aos "simplicírios". 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". São intelectuais porque, independentemente de sua atividade profissional, "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" ⁵⁵.

Gramsci entende que a revolução a ser feita é uma revolução intelectual e moral. Neste ponto distancia-se de Lênin, separando o conceito de "hegemonia" do conceito de "ditadura do proletariado". A "ditadura do proletariado" tem lugar na sociedade política através da conquista do Estado. Seria o exercício da liberdade do proletariado. 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

53. Maria Antonietta Machiocci, **A favor de Gramsci**, Rio, Paz e Terra, 1976, p. 198.

54. *Idem*, p. 226.

55. **Os intelectuais e a organização da cultura**, Rio, Civilização Brasileira, 1968, p. 8.

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., 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.)" ⁵⁶.

Para Gramsci, a relação entre a superestrutura e a infra-estrutura não é uma relação mecânica, mas dialética: as duas formam um "bloco histórico", 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", isto é, "sociedade política, hegemonia encorajada de coerção" ⁵⁷. O conteúdo é a sociedade econômica, a estrutura de classes.

A hegemonia é ao mesmo tempo ideologia da classe dirigente, concepção do mundo difundida em todas as camadas sociais e direção ideológica da sociedade ⁵⁸. A hegemonia da classe dominante supõe que esta classe produza 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 onde consenso e coerção se alternam. Tanto sociedade política como sociedade civil colaboram uma com a outra no seio do Estado e são, pois, instrumentos da classe

56. *Idem*, p. 3-4.

57. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. Rio, Civilização Brasileira, 1968, p. 149.

58. Hugues Portelli, **Gramsci e o bloco histórico**. Rio, Paz e Terra, 1977, p. 22.

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". Nesse sentido, diz Gramsci: "o exercício normal da hegemonia no clássico terreno do regime parlamentar caracteriza-se pela combinação entre força e consenso, que se equilibram variavelmente, sem que a força supere demais o consenso, tentando fazer, assim, com que a força se apoie no consenso da maioria, expresso pelo que se conhece como os órgãos da opinião pública, os quais por isso, em certas situações, multiplicam-se artificialmente" ⁵⁹.

Estaria Gramsci defendendo a tese marxista que postula o **desaparecimento do Estado?**

Gramsci responde que "só o grupo social que coloca o fim do Estado e de si mesmo como objetivo a atingir pode criar um Estado-ético tendente a pôr fim às divisões internas dos dominados e a criar um organismo social unitário técnico-moral" ⁶⁰. Dessa forma, a superação do Estado, a conquista da "**sociedade regulada**", é atingida não somente porque "a classe que prevê o fim do Estado representa a grande maioria da sociedade — a nível estrutural — mas sobretudo porque essa classe dirige ideologicamente o conjunto dos grupos sociais que compõem essa sociedade: superando seus próprios interesses de classe, ou antes, fazendo de seus interesses aqueles de todo o corpo social, o proletariado não precisa exercer a coerção contra certos grupos excluídos do sistema hegemônico: a sociedade política está destinada a desaparecer, na medida em que só é utilizada para o desaparecimento progressivo das antigas classes dominantes (...). O aparelho de Estado é, em sua origem, apenas um desmembramento da sociedade civil e, quando desaparece, é para novamente fundir-se a ela" ⁶¹.

Dessa forma Gramsci insere-se na esteira da teoria marxista clássica, uma vez que considera o Estado como algo transitório a caminho da "sociedade regulada". Por outro lado, ele a inova, como teórico da superestrutura ideológica, uma vez que deixa bem claro que o fim do Estado só é possível quando o proleta-

59. Antonio Gramsci, **Maquiavel, a política e o Estado moderno**, p. 116.

60. **Idem**, p. 145.

61. Hugues Portelli, **Gramsci e o bloco histórico**, p. 42.

riado assumir o controle ideológico de toda a sociedade, ou seja, apoderar-se da sociedade civil, o conjunto dos "organismos 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 é associado o Estado, que assegura "legalmente" o consentimento da massa. Quando o consentimento "espontâneo" das massas não é conseguido e gera-se uma crise política, então a burguesia utiliza-se não mais dos aparelhos ideológicos, mas dos aparelhos repressivos do Estado que conquistou.

É através da sociedade civil que a classe dominante exercerá sua hegemonia sobre as classes 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, 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 se manter no poder não poderá recorrer apenas à força, mas à moral.

Por isso Gramsci entende que a forma da super-estrutura é "ético-política". É **ética** porque difunde uma visão do mundo que inclui hábitos e costumes. É **política** porque a classe dominante, para neutralizar os grupos sociais hostis, precisará estabelecer alianças com outros grupos, dividindo, principalmente, as classes subalternas, tornando-as internamente inimigas.

Tanto para Gramsci como para Althusser, a Igreja e a Escola são as instituições hegemônicas fundamentais da sociedade civil.

Althusser ⁶², inspirado em Gramsci, retoma o debate a partir

62. A descrição feita por Louis Althusser acerca dos dois níveis nos quais se realiza a reprodução da sociedade capitalista, o nível econômico (infra-estrutura) e o nível político-ideológico (superestrutura) é, sem dúvida, um instrumento teórico indispensável para compreender a estrutura da sociedade sob o capitalismo monopolista. Entretanto, ela é insuficiente para dar uma visão global da sociedade. Com efeito, é absolutamente necessário complementar a análise althusseriana para romper o caráter estático e limitado de toda descrição, com uma dimensão histórico-dinâmica, dialética, dos fenômenos sociais. Essa dimensão é dada particularmente pelo **Manifesto de 1948** de Marx e Engels. Ai encontramos a mais clara e brilhante — própria de um "manifesto" — história da organização do modo de produção burguês, a deterioração das condições de vida dos trabalhadores (desenvolvida depois em **O capital**) e a necessidade da união dos trabalhadores para a queda final da burguesia.

ao conceito de Estado de Marx, ressaltando a "autonomia" e a **multiplicidade** dos "aparelhos ideológicos", ao passo que o "**aparelho repressivo**" constitui-se num **todo orgânico** submetido à unidade de comando. Apesar disso, existe uma unidade e uma complementaridade entre os dois aparelhos, mesmo exercendo funções diferentes: os primeiros funcionando "à ideologia" e o segundo funcionando "à violência", mas contribuindo para o mesmo fim que é a luta de classes e a reprodução das relações de produção, isto é, a reprodução das relações de exploração capitalista.

Durante anos os marxistas, influenciados pelas teorias mecanicistas do Estado, deixaram de refletir sobre as relações dialéticas entre superestrutura ideológica e infra-estrutura econômica. Foi preciso Gramsci e Althusser "reverem" e avançarem o esboço teórico de Marx, para se compreender a importância dos "aparelhos ideológicos" e da "hegemonia da sociedade" na luta de classes.

A educação e o aparelho escolar ganham com esses autores sua verdadeira dimensão dentro da concepção dialética da história.

A burguesia necessitava criar e ampliar o acesso da instrução básica para favorecer a seleção das mais altas qualificações intelectuais na pirâmide do sistema produtivo. Quanto maior, mais complexo e hierarquizado o modo de produção, mais numerosos serão os "graus" da escola. Aos poucos, como nota Gramsci, devido ao desenvolvimento das escolas, criam-se crises de desemprego. Essas crises não atingem o topo da pirâmide, mas justamente as camadas médias intelectuais⁶³. "A relação entre os intelectuais e o mundo da produção não é imediata, como é o caso nos grupos sociais fundamentais, mas é 'mediatizada', em diversos graus, por certo o contexto social, pelo conjunto das superestruturas, do qual os intelectuais são precisamente os 'funcionários' "⁶⁴.

O princípio unitário

Para superar a contradição de uma escola para cada classe, uma escola humanista para as classes dominantes e uma escola profissional para as classes subalternas, Gramsci propõe, no grau

63. *Os intelectuais e a organização da cultura*, p. 10.

64. *Idem*, p. 10.

nédio, a "escola unitária" ⁶⁵. Esta 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 maturidade do aluno, sua autonomia, a consciência de seus direitos, deve ser ativa e criadora, ao 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 fixação da idade escolar obrigatória depende das condições econômicas gerais, já que estas podem obrigar os jovens a uma certa colaboração produtiva imediata. 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" ⁶⁶.

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.

65. A idéia de uma "escola unitária" já era definida 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 (Gerd Hohendorf, **Revolutionäre Schulpolitik und marxistische Pädagogik im Lebenswerk Clara Zetkins**. Berlin, Volk und Wissen Volkseigener Verlag, 1962).

66. *Idem*, p. 121.

Segundo Gramsci, a Escola Unitária deveria ter **vida coletiva**, 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. Esta fase mais criadora é uma continuação natural da fase de "coletivização" que seria a fase do ensino fundamental, onde prevaleceria um ensino mais "dogmático".

Na sua crítica à organização escolar burguesa, Gramsci critica a desarticulação existente entre os diversos graus, sobretudo no "salto" entre o "liceu" (segundo grau) 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" ⁶⁷.

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" ⁶⁸.

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 empresta grande importância ao que chama de "academias" e **núcleos de cultura popular** organizados a partir das pequenas comunidades. Essas "academias" — que se estendem desde os círculos locais, urbanos e rurais, até as seções regionais e centrais — deveriam estar articuladas com as escolas e as universidades; elas teriam uma organização mais flexível que as escolas; deveriam servir para o desenvolvimento das capacidades individuais da massa popular. Cada círculo local deveria possuir uma seção de ciências morais e políticas, e or-

67. **Idem**, p. 123.

68. **Idem**, p. 124.

ganizar paulatinamente outras seções especiais para discutir os aspectos técnicos dos problemas industriais, agrários, de organização e de nacionalização do trabalho industrial, agrícola, burocrático.

Gramsci atribui 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, nos **Cadernos do Cárcere**, reflete sobre a educação dos filhos e sobrinhos e isso o leva a estudar a 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.

Crítica ao espontaneísmo

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, 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 as 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 (Carta de 22 de abril de 1929)" ⁶⁹.

69. **Cartas do cárcere**, Rio, Civilização Brasileira, 2. ed., 1978, p. 128.

É 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, Délcio, 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, tem-se que fazer a criança adequar-se às suas novas possibilidades lógicas e sociais. Adverte sobre o risco do puericentrismo, que acaba convertendo a criança em um mito: "as crianças gostam e são felizes quando são consideradas como iguais" ⁷⁰.

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?" ⁷¹.

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" (Carta a seu irmão Carlo em 25 de agosto de 1930) ⁷².

Gramsci não entende a liberdade como uma apropriação individual, como a entende o liberalismo. O importante para a liberdade de cada um é saber como cada indivíduo singular conseguirá incorporar-se ao homem coletivo, e como a pressão educativa operará sobre os indivíduos para obter o consentimento e a colaboração, transformando a **liberdade individual** em **necessidade**".

70. Mario A. Manacorda, **El principio educativo en Gramsci**, Salamanca, Síqueme, 1977, p. 80.

71. **Op. cit.**, p. 133.

72. **Cartas do cárcere**, p. 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" ⁷³.

Autoridade e liberdade aparecem no pensamento pedagógico de Gramsci no plano mais amplo do Estado "ético-político": "o Estado exerce sua coerção de uma forma concentrada, isto é, concentrando em suas instituições cada uma das moléculas do corpo social, uma das quais a família, onde os pais atuam como indivíduos que são igualmente, em sua individualidade, moléculas ou elementos do Estado. Estas duas coerções não podem ser distintas no plano teórico; por conseguinte, a pedagogia e a política coincidem entre si" ⁷⁴.

O trabalhador que aspira a participar ativamente na construção de outra sociedade, de outra ordem social, baseada na justiça e na solidariedade, implica sobriedade, disciplina, coerência, virtudes que Gramsci aprecia, não porque sejam em si mesmo o fim do homem como queriam os filósofos metafísicos, mas porque preparam o homem para viver numa sociedade regulada, transformada. Essas virtudes não são determinadas arbitrariamente pelo educador; são exigências da situação histórico-social na qual vivemos e da organização científica do próprio trabalho mental ⁷⁵. "A criança que quebra a cabeça com os **barbara** e **baralipton** fatiga-se, certamente, e deve-se procurar fazer com que ela só se fatigue quando for indispensável e não inutilmente; mas é igualmente certo que será sempre necessário que ela se fatigue a fim de aprender e que se obrigue a privações e limitações de movimento físico, isto é, que se submeta a um tirocínio psicofísico. Deve-se convencer a muita gente que o estudo é também um trabalho, e muito fatigante, com um tiro-

73. Franco Lombardi, *La pédagogie marxiste d'Antonio Gramsci*, p. 65.

74. Mario Manacorda, *op. cit.*, p. 103-104.

75. *Cartas do cárcere*, p. 172.

cínio particular próprio, não só muscular-nervoso, mas intelectual: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e mesmo sofrimento" ⁷⁶.

A educação é um processo contraditório (unidade e oposição), uma **totalidade de ação e reflexão**: eliminando a autoridade caímos no espontaneísmo libertário onde não se dá educação; eliminando a liberdade, caímos no autoritarismo, onde também não existe educação mas domesticação ou puro adestramento. O ato educativo realiza-se nessa tensão dialética entre liberdade e necessidade.

Gramsci, ao criticar a escola tradicional oligárquica, diz que "ela não era oligárquica no seu modo de ensinar" ⁷⁷. 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" ⁷⁸. Se se quer destruir o tipo de educação que forma o homem burguês, deve-se atacar os fins e não os meios, formar o homem socialista "capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige" ⁷⁹. Não se trata apenas de qualificar o trabalhador manual, mas tornar cada cidadão um governante.

Sendo a educação uma totalidade, isto é, uma "síntese de múltiplas determinações" (Marx), na concepção dialética ela se propõe compreender essas determinações para intervir nelas, buscar a realização plena do homem (omnilateralidade), libertá-lo. Por isso coloca-se numa perspectiva **progressista e transformadora** da realidade. Em oposição, a educação burguesa tem por finalidade a ocultação dessa realidade em transformação, pois seu projeto de sociedade é conservador e se utiliza da educação para legitimar e perpetuar os seus privilégios de classe. Através da educação ela apresenta os seus interesses particulares como sendo os interesses gerais da sociedade como um todo e, portanto, também como sendo os legítimos interesses da maioria que é a classe trabalhadora. Por isso interessa-lhe manter a escola numa pseudo-neutralidade.

76. **Os intelectuais e a organização da cultura**, p. 138-139.

77. **Idem**, p. 136.

79. **Idem**, p. 136.

79. **Idem**, p. 136.

Assim, através da crítica da educação burguesa que o desenvolvimento da dialética permitiu, surge uma concepção de **educação emancipatória**. A burguesia, tendo necessidade da escola para gerar um senso comum favorável a ela, acaba fornecendo, dialeticamente, os instrumentos para minar-se a si própria, ampliando sua própria contradição. A escola parece ter duas funções contraditórias: conservar e minar as estruturas capitalistas. A educação torna-se **instrumento de luta da classe oprimida** e o lugar de uma contra-hegemonia.

Para o fortalecimento das organizações contra-hegemônicas a escola desempenha um papel fundamental, já que é no seio da sociedade civil que, no contexto do capitalismo, trava-se prioritariamente a luta política.



CRÍTICA DA PEDAGOGIA CRÍTICA

Na primeira metade do presente século, notadamente na década 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 escola. A luta pela educação pública e gratuita ganhou o consenso. A introdução de novos métodos, de novas técnicas e de uma escola "ativista", uma escola voltada para a vida, renovaram as esperanças de que a paz social e o desenvolvimento integral poderiam ser conduzidos pela escola.

Entretanto, as guerras e as convulsões sociais no mundo todo 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 à autoformação, o advento dos meios de comunicação, como o rádio, o cinema e a televisão, com a dificuldade de formação de hábitos de leitura e com a desmistificação do professor, as pedagogias contemporâneas centraram seus debates na **questão da autoridade**.

A Escola Ativa, reagindo ao "autoritarismo" do professor da escola tradicional, procurou metodologias capazes de se apoiar nas capacidades da criança; a pedagogia dialética, de fundo humanista, procurou restabelecer o encontro como fundamento da educação; a pedagogia da existência procurou fazer crescer o indivíduo, a pessoa e levá-la, gradativamente, a assumir-se diante da sociedade; enfim, as pedagogias atuais insistem na autonomia do aluno, na sua autodeterminação, na comunicação, na

convivialidade das relações professor-aluno, na não-diretividade e na autogestão. Os anos 60 e 70 foram os anos da "revolta" contra qualquer espécie de autoridade, a começar pela autoridade do mestre.

Essa pedagogia encontrará 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 "críticas" que mais recentemente se abrigaram no movimento anti-autoritário da "não-diretividade".

A "autoridade vacante"

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 **Para onde vão as pedagogias não-diretivas?**¹ as classifica em três categorias:

- a) "o grande irmão": o professor liberal, condescendente, fraternal;
- b) "o presente que se torna ausente": o psicoterapeuta;
- c) "o ausente que sonha estar sempre presente": o psicopedagogo que abandona o poder, o professor ausente.

Essa classificação nos ajuda a compreender os temas e as preocupações fundamentais dessa corrente pedagógica. O papel do professor não é o de guiar, de dirigir, mas de criar uma atmosfera de aceitação na qual o aluno possa desenvolver os seus desejos; o professor reformula aquilo que se passa no grupo através de uma tomada de consciência dos participantes. Ele se coloca como um especialista a serviço do grupo.

Entretanto, 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 participante na sua formação e os bloqueios à comunicação pedagógica.

1. O original francês é de 1974, publicado pela editora Presses Universitaires de France.

O objetivo central dessas pedagogias é a **autogestão pedagógica**. Em outras palavras, como combinar a **autoridade** do professor com a **liberdade** dos alunos. Essa será a questão central desta parte do nosso trabalho.

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. Nenhum, dentre eles, reconhece que o seu trabalho visa a fazer escravos ou a domesticar homens para a obediência e a submissão.

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 Lobrot².

Para Lobrot³ o problema atual da escola não está na escolha de métodos ou técnicas, é um problema social, o problema das relações humanas.

Inicialmente, 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 diz 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. Ao colocar o problema da autoridade na educação, as relações entre a liberdade e a coerção, acredita que apenas a escola pode tornar as pessoas menos dependentes.

2. Michel Lobrot, pedagogo francês, ministrou cursos em Vincennes e na Universidade de Genebra; formava grupos de trabalho autogestionados: os próprios componentes do grupo elaboram as regras de funcionamento do grupo. O objetivo é recriar assim uma instituição não alienante. Snyders o definiu como o modelo de um agente subversivo anarquista.

3. **La pédagogie institutionnelle**, Paris, Gauttier-Villars, 1972.

A pedagogia institucional começa com um grupo que se separou da pedagogia freinetiana⁴ por volta de 1963. Tem a influência primeira da psicologia social de Carl Rogers⁵, das análises das instituições escolares e do marxismo autogestionário na linha de Lapassade⁶ e de Lourau.

Pode-se dizer que na base de sua teoria está a relação com o outro na escola. A relação entre professor e aluno tem fracassado na pedagogia tradicional porque a energia vital existente em cada indivíduo⁷ é sistematicamente mascarada e reprimida pela escola.

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 insiste na congruência, na empatia, na reflexão, no respeito ao outro, etc.; isso porque todos são "ontologicamente iguais", como diz Hartung⁸. O professor deve renunciar à hierarquia, favorecendo a cooperação e a liberdade de expressão. É uma pedagogia sem pedagogo. Como diz Reboul, escrevendo sobre Rogers: "desde que é obrigado a aprender, o estudante duvida de sua experiência, deixa de ser 'congruente' e,

4. Célestin Freinet, educador socialista francês (1896-1966), professor da escola primária, na qual desenvolveu importante luta contra a pedagogia burocrática e o autoritarismo da educação tradicional. Introduziu técnicas pedagógicas novas, como o "texto livre" e a "imprensa escolar". Deixou diversas obras, entre elas **A educação pelo trabalho** e **Para uma escola do trabalho**, ambas traduzidas pela Editora Presença, de Lisboa.

5. Carl Rogers, psicólogo americano, inicialmente preocupado com a psicoterapia e com a reeducação e estendendo depois seus métodos e concepções à pedagogia. Segundo ele, um clima de liberdade de experiência favorece uma atitude centrada no estudante. Para Rogers, o indivíduo dispõe de seus próprios recursos desde que esteja num ambiente que favoreça o crescimento e a liberdade.

6. Georges Lapassade. Autor, entre outras obras, de: **L'entrée dans la vie** (Édition de Minuit, 1963), **Groupes, organizations, institutions** (Gauthier-Villars, 1967) e **L'autogestion pédagogique** (Gauthier-Villars, 1971).

7. Rogers sustentava que "em cada homem existe tudo o que é necessário para resolver todos os seus problemas".

8. Henri Hartung, filósofo da educação e pioneiro, e depois crítico do movimento da "educação permanente", propõe a **análise institucional** e a **autogestão pedagógica** como meio para restabelecer "relações humanas" na escola e na sociedade. Em **Les enfants de la promesse** (Paris, Fayard, 1972), faz uma crítica na nossa sociedade e de suas estruturas e propõe a educação permanente. Analisa em seguida a relação governado-governante. Hartung sonha com uma sociedade sem dirigentes, onde 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. E entre as religiões que podem conduzir a esse "silêncio interior" ele escolheu a de Sri Ramana Maharshi, um sábio hindu.

portanto, criador; e, numa época mais do que nunca necessitada de criatividade, o ensino tradicional não forma senão conformistas ou revoltados" ⁹.

Em outro livro ¹⁰, Lobrot teoriza sobre 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 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 essas últimas formas de focar o problema da autoridade para não cair na armadilha que consiste em falar da autoridade colocando-se dentro de sua própria perspectiva; critica as estruturas "clássicas" de análise da autoridade. Elas não satisfazem mais, afirma ele.

Refere-se por exemplo ao **marxismo**, que pretende suprimir a exploração restituindo os meios de produção aos trabalhadores. Segundo ele, assim fazendo, o marxismo instaura uma nova forma de autoridade, o burocratismo. Embora a sua preocupação seja instaurar a justiça social, de fato apenas decide sobre a aplicação da mais-valia engendrada na produção.

Rejeita ainda o **progressismo tecnocrático**, porque este coloca a autoridade a serviço do progresso tecnológico: a empresa, para progredir, tem necessidade de uma direção "esclarecida". Portanto, aquele que "sabe" impõe-se e os trabalhadores continuam explorados e oprimidos.

Estabelece-se assim uma relação entre autoridade e poder. A autoridade é um sistema que permite alterar a vontade do outro e do campo psicológico do indivíduo sobre o qual se quer agir. Em consequência disso provocam-se modificações nas decisões individuais.

9: **Filosofia da educação**, São Paulo, Melhoramentos, 1974, p. 47.

10: *Pour ou contre l'autorité?* Paris, Gauthier-Villars, 1974.

O tecnocrata que tem o saber tem 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?

Sendo de natureza psicológica, toda ação que tenda a suprimir a autoridade **passa pelo indivíduo**. A personalidade autoritária aparece como uma enfermidade que precisa ser curada: proibindo-se a si mesmo a expressão de certos desejos, gera no indivíduo a angústia, que leva à desconfiança em relação ao outro.

Ao nível individual, a autoridade direta é a **autoridade educativa**, que tem um objetivo mais preciso do que a autoridade administrativa. A autoridade educativa visa a "impedir o acesso a formas superiores de instintos e pulsões, considerados como perigosos para o indivíduo". Esta "formação" atinge 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** (tomada de consciência) a existência das limitações existentes na sociedade à liberdade individual, já dá ao indivíduo um poder sobre as estruturas repressivas. A partir daí é que se pode trabalhar para a 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"¹¹.

11. *La pédagogie institutionnelle*, p. 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, o professor declara "o poder vacante": "o poder renuncia à sua atitude de poder"¹². 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, frequência, avaliação, etc.

De início surgem 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. Neste momento o papel do professor será de fazer surgir a consciência da situação e elucidar a experiência vivida no grupo. Se não assumir uma postura não-diretiva, poderá ele, neste momento, voltar a assumir o papel de condutor, de protetor do grupo, com a "vantagem" de que agora a sua "autoridade" será reconhecida, pois o grupo está consciente de que é o próprio grupo que o está solicitando e de que o professor nada está impondo. Poderá haver, por isso, uma certa **hospedagem** da autoridade: de externa, a autoridade passa a ser interna.

Superada essa fase, o professor deverá **ausentar-se novamente**, omitindo-se de dar conselhos, ordens ou de avaliar o grupo. Isso, em benefício da própria aprendizagem, como afirma Gilles Ferry: "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

12. *Idem*, p. 215.

ou má recepção daquilo que acaba de emitir, a fim de ajustar a mensagem ulterior" ¹³.

O poder de decisão é posto nas mãos dos alunos. Estes assumem a responsabilidade de sua formação, delimitando e organizando o campo da aprendizagem. O professor intervém mais no funcionamento, no **método** de trabalho do que nos **conteúdos**. Não emite seu ponto de vista. Limita-se a sugerir elementos novos, pistas. Continua Ferry: "não se pode compreender os alunos senão renunciando inteiramente a dirigi-los; toda iniciativa, tomada pelo professor, termina por alterar a relação educativa, introduzindo-lhe os seus fantasmas, os seus estereótipos, as suas ansiedades e defesas" ¹⁴.

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 as funções dos outros ou impor-se autoritariamente. A saída, portanto, é **ética**, moral ¹⁵. 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" ¹⁶. Os alunos saberão tirar partido desses erros; saberão ultrapassá-los.

13. Citado por Georges Snyders, **Où vont les pédagogies non-directives?** p. 159. Gilles Ferry é professor de psicopedagogia na Universidade de Paris. Preocupa-se mais com a comunicação dentro da classe e com o trabalho em grupo sobre o qual publicou o livro **La pratique du travail en groupe: une expérience de formation d'enseignants**, Paris, Dunod, 1970.

14. *Idem*, p. 162.

15. Este é para a pedagogia não-diretiva um ponto de partida e não um ponto de chegada. Como veremos mais adiante, esse será um dos problemas básicos e que acabam por anular as pretensões dessa pedagogia.

16. Irving Rogers e Barrington Kaye, citados por Snyders, *Idem*, p. 98.

A "revolução pedagógica"

Gérard Mendel¹⁷ é também um estudioso do fenômeno autoridade. O que é novo neste autor é a resposta que ele dá, partindo de um ponto de vista socialista, à questão da educação dentro do marxismo.

Ele sustenta que, da mesma maneira que a revolução industrial deu origem à classe operária, também hoje a revolução tecnológica suscita a formação de forças novas de contestação, suscetíveis de agir inteiramente na luta contra o 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 classe de idade social nova 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 **conflito**, mas toda libertação é culpabilizada: culpabilidade diante dos pais e diante da sociedade. Os revolucionários se sentem culpáveis inconscientemente, o que os pode levar a uma atitude autodestrutiva 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 burguesa utiliza, para exercer seu poder abusivo, um "fenômeno-autoridade" de base, que teria suas raízes na **vida psicofamiliar**.

O condicionamento à autoridade tem início na desigualdade biológica fundamental, que é a desigualdade adulto-criança. A

17. Gérard Mendel, em **Pour décoloniser l'enfant** (Paris, Payot, 1971), propõe-se realizar uma "socio-psicanálise da autoridade". Em **Le manifeste éducatif** (Paris, Payot, 1973), faz uma análise sócio-pedagógica da contestação estudantil e a aproxima do fenômeno do socialismo.

Pour décoloniser l'enfant é uma análise das fontes de condicionamento à autoridade e da utilização que faz a ideologia dominante para manter seu poder sobre os dominados. Por outro lado, **Le manifeste éducatif** é um ensaio de integração de uma "revolução pedagógica" num projeto de revolução política (socialista) mais ampla.

desigualdade entre a criança e o adulto tem repercussões psicoafetivas na criança: 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 é um fenômeno **inconsciente**. Isso permite à ideologia dominante mistificar a verdadeira relação de forças (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 descondicionalismo à autoridade. Sua **estratégia pedagógica** consiste em: desenvolver a psicomotricidade e a linguagem, a aprendizagem dos conflitos existentes entre indivíduo e sociedade (tomada de consciência dos determinismos humanos) e ajuda à sociedade. Não se poderá evitar, entretanto, que a ideologia dominante não venha a explorar também o momento em que se efetuará essa tomada de consciência.

Na base, portanto, da "revolução pedagógica" está a idéia da igualdade criança-adulto, esta devendo ser considerada como um "estado específico" cujo pleno desenvolvimento se operará na idade adulta.

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.

A "escola socialista" ¹⁸, a médio prazo, será o lugar onde as **diversas classes** institucionais exercerão o poder em complementaridade.

Esta escola terá dois objetivos principais:

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

18. **Le manifeste éducatif**, p. 276 ss.

Mendel sustenta que a juventude tornou-se uma classe ideológica¹⁹.

Embora a juventude não seja uma classe explorada economicamente, três elementos concorrem para caracterizá-la socialmente como uma "**classe ideológica**":

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

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

3.º) Enfim, a **ausência de mecanismo de identificação com o adulto**. A sociedade mercantilista do adulto e sua ideologia aparecem claramente aos olhos da juventude: aparecem 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 anti-autoritário ou autogestionário?

Segundo Mendel, uma forma autogestionária de socialismo não se tornará possível a não ser que a juventude canalize sua ideologia (anti-autoritária) 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 síntese²⁰, o que a juventude deverá impor aos adultos, a **curto prazo**, é:

1.º) uma abertura da **Escola** para um novo modo de aquisição de conhecimentos estreitamente ligados ao poder institucional, portanto, participação na gestão do estabelecimento, em todos os órgãos;

19. *Idem*, p. 108 ss.

20. *Idem*, p. 274.

2.^o) 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.^o) uma abertura da **sociedade** pela tomada de poder cotidiano a 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 da escola com a transformação de toda a sociedade. "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 incumbir daquilo 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" ²¹.

A "**hierarquia funcional**"

Numa perspectiva diferente, mas lutando pela afirmação das mesmas idéias autogestionárias, um terceiro autor a ser analisado é Henri Laborit ²².

Segundo Laborit, o progresso recente no que diz respeito à biologia dos comportamentos e à teoria da informação fornecem elementos importantes para a elaboração de uma grelha nova, mais completa, para a interpretação das relações sociais. Nesse sentido, segundo ele, as análises marxistas ou freudianas precisam ser repensadas à luz dos novos conhecimentos.

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 dos dominantes; mudança nos "níveis de organização", instaurando o "poder das classes funcionais" e permitindo a autogestão. De certa maneira o biólogo é o inverso do político: "constatando a falência evidente das sociedades modernas em responder aos desejos dos homens os mais formulados (...) procurará descobrir os **fatores compor-**

21. *Idem*, p. 302.

22. **Société informationnelle: idées pour l'autogestion**. Paris, Ed. du Cerf, 1973. O autor é biólogo, prolongando sua reflexão em sociologia e política, ligando essa visão ao plano científico. Publicou ainda outras três obras no mesmo terreno de pesquisa: **L'homme imaginant**, **Biologie et structures** e **L'agressivité détournée**.

tamentais de um tal estado de coisas, seus mecanismos os menos racionalizados, depois, então, imaginará as condições hipotéticas capazes de transformar as estruturas sócio-econômicas e de permitir a evolução das sociedades humanas" ²³.

Laborit entende que, para atingir uma organização nova da sociedade, seria necessário estruturá-la como o **organismo humano**, que é "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 com os outros, criando uma independência através de níveis de organização de complexidade crescente. Será preciso abandonar o comportamento primitivo das estruturas de grupos (plano patriarcal) pela "estrutura de classes funcionais" que dá a cada classe, segundo sua função, não um lugar hierárquico, mas uma "parte competitiva de poder". Através dessa medida entende Laborit que desapareceriam o **paternalismo** e o **infantilismo** nas relações interclasses, dando lugar a uma consciência de classe (funcional). Outras medidas que indica Laborit para a formação de uma sociedade autogestionada: "parar o crescimento e a expansão e reduzir a produção", "abolir a propriedade privada dos meios de produção" e "privilegiar a informação generalizada". "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)" ²⁴.

Laborit crê que a chave do problema das sociedades modernas é a **informação generalizada**. 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 desta finalidade.

23. *La société informationnelle: idées pour l'autogestion*, p. 4-5.

24. *Idem*, p. 60.

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: "generalizar o poder é o objeto desejado, porque no momento em que isso ocorrer não existirá mais poder"²⁵. No centro do seu pensamento está o problema do poder e da autoridade. A **solução não é controlá-lo, mas destruí-lo.** Existe em Laborit o pressuposto de que todo poder é corrupto e corrompido, todo poder é sujo; necessariamente, é o pecado que deve ser extirpado.

Laborit entende que as descobertas das ciências do comportamento devem ser levadas em conta para tentar explicitar os mecanismos irracionais, como a procura da dominação e os fenômenos da agressividade. Segundo ele o irracional não existe senão em função da nossa ignorância das estruturas bioquímicas e nervosas que controlam nosso inconsciente. Inversamente, o racional só existe em função dos postulados sobre os quais ele se baseia; nós não fazemos outra coisa a não ser racionalizar o irracional, racionalizar o inconsciente.

A estrutura social hierárquica atual está profundamente enraizada na psicologia do indivíduo, ou, mais especificamente, na sua necessidade irracional de dominação. Da mesma forma que Lobrot, em **A favor ou contra a autoridade**, Laborit coloca, como fundamento do fenômeno autoridade, um fundamento psicológico.

Para Laborit, trata-se de aprofundar os mecanismos do inconsciente à luz das descobertas biológicas. Porque é a partir da compreensão do homem que se tornará possível uma mudança do próprio homem (em suas aspirações, desejos, necessidades) e da sociedade em geral.

Esse é o núcleo central da idéia de uma **autogestão pedagógica** e das relações entre autoridade-liberdade tal como a apresentam esses três autores.

Perguntamo-nos, na seqüência desse trabalho de introdução dos principais temas da concepção dialética da educação, se a

25. *Idem.* p. 37.

questão da autoridade está sendo colocada de forma ingênua; se, de fato, o fundamento científico das análises desses autores tornam suas conclusões válidas.

O que dizem os educadores a respeito dessas teorias críticas,

Onde o conteúdo é a forma

Snyders²⁶ entende que na pedagogia não-diretiva existe um certo ceticismo em relação à questão da verdade; acredita que os teóricos da pedagogia não-diretiva se recusam a colocar o problema da verdade. Ele justifica essa recusa porque essa pedagogia não se coloca o problema dos conteúdos, **esquece os conteúdos para se deter sobre os métodos**, sobre o encontro de opiniões.

Na pedagogia não-diretiva não existe uma busca da verdade ou do mais verdadeiro. O que conta é o sucesso das relações interpessoais, da vida do grupo, do ardor do debate, o prazer do desabafo: uma espécie de confessionário moderno. Snyders não esconde que isso leva 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 através dele que se pode "renovar" a consciência dos alunos; deve ainda cuidar para que esse saber mantenha uma ligação com a experiência do aluno. Segundo Snyders, essa ligação dá-se no movimento de "continuidade e de ruptura". O saber do aluno, normalmente, é fragmentado, caótico, estereotipado, fruto de sua socialização na formação social capitalista. 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. 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 a formação formal (antidialética) e com a formação acadêmica (apolítica) dele e do próprio aluno. Esse rompimento só é possível com o trabalho, com a práxis (coletiva e histórica), com a tomada de posição,

26. Georges Snyders, **Où vont les pédagogies non-directives?** Paris, P.U.F., 1974.

sempre renovada de ambos os participantes do processo: aluno e professor. "Apesar das aparências, os métodos não-diretivos se inscrevem no prolongamento da política escolar da burguesia: não dizer, silêncio, ceticismo e portanto apoio ao conformismo, ao conservantismo". Pelo contrário, continua ele, "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" ²⁷.

Lucien Morin, professor de Filosofia da Educação na Universidade de Quebec (Canadá), em sua polêmica obra **Os charlatões da nova pedagogia** ²⁸, chama a pedagogia não-diretiva de "opinionite ou sofisma renovado". A crítica de Gaston Mialaret, no prefácio desta obra 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 charlatões".

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. Para isso ele se apoiou na pedagogia política de Lênin: "a idéia de um regime novo, a aspiração de um regime novo, não pode tornar-se um fenômeno científico e um fenômeno de massa enquanto a contradição não se aprofundou no interior do regime estabelecido. É naquilo que existe que estão os elementos de sua destruição. Neste sentido a verdade encontra-se no prolongamento da vida" ²⁹. É logo em seguida cita Marx: "é preciso tornar a opressão real ainda mais dura, mais opressiva, ajuntando-lhe a consciência da opressão".

É esse o trabalho essencial do pedagogo revolucionário: não é se ocultar, ficar "neutro" em meio à "doença da opinionite". Será apenas a partir de conteúdos verdadeiros que poderemos

27. **Idem.** p. 323.

28. Lisboa, Publicações Europa-América, 1976.

29. **Op. cit.** p. 286.

construir métodos verdadeiros. Não existindo critérios absolutos que nos possam indicar uma direção segura, se tomamos a experiência e os interesses das grandes massas como conteúdos primeiros do ensino, temos, pelo menos, uma chance de não estarmos no caminho errado.

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 se incorporam definitivamente à História da Educação.

Entretanto, desejamos chamar a atenção para certos desvios, um certo reducionismo e até um certo otimismo ingênuo que, através de uma crítica mais aprofundada, poderiam ser evitados.

A Pedagogia institucional, insistindo nas pulsões e na livre expressão dos desejos e dos instintos, busca fundamentar-se nas teorias de Freud. Tenta aproximar Freud e Marx.

Será que o prazer é suficiente para explicar a vida, a educação?

Numa visão psicanalítica oposta a Freud, Viktor Frankl³⁰ procura demonstrar, através da análise de sua prática em terapia, que o homem é essencialmente orientação, isto é, ele está sempre à procura de um sentido. Ao oposto do "princípio do prazer" de Freud e da "vontade de poder" de Adler, ele sustenta que todo homem tem em si uma "vontade de sentido", busca sentido para sua vida. Quando ele não acha na sua existência pessoal um sentido, sofre não uma **frustração sexual** ou uma **frustração de poder**, mas uma frustração muito mais profunda que é a **frustração existencial**, que conduz a um "vazio existencial", a uma "frustração da necessidade de sentido". Essa frustração existencial, esse vazio interior, conduz ao tédio, ao aborrecimento.

Essa orientação na busca de um sentido é muito clara no amor, onde o homem está sempre aberto, tem a possibilidade de achar a sua identidade através do respeito da identidade do outro. Entretanto, se o amor se reduz a uma pulsão, a um instinto, bloqueia-se essa abertura e o homem torna-se coisa, objeto. Como ele diz, o homem é decomposto perdendo a possibilidade de se reconstruir³¹. Essa orientação é abertura, liberdade, potencialidade.

30. Viktor Frankl, **La psychotérapie et son image de l'homme**. Paris, Ed. Resma, 1970. Frankl é professor de "logoterapia" (da qual foi o criador) na United States International University de San Diego (Califórnia).

31. **Idem**, p. 107.

Podemos argumentar contra Frankl que toda a sua experiência é com a classe média americana, em plena crise do capitalismo; que esse vazio é fruto de uma sociedade sem esperança. Mesmo assim, podemos tirar algumas implicações pedagógicas.

A pedagogia tem necessidade muito mais de uma imagem do homem do que de um método. Contra os reducionismos e a visão unidimensional do homem, será preciso mostrar um homem por inteiro, com seus desejos, seus instintos, mas, igualmente, com suas limitações, seus determinismos, com um corpo, uma inteligência e uma vontade.

A 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 os dois sentidos ³².

As pedagogias não-diretivas têm seus fundamentos numa **antropologia metafísica** e na religião. Supõem que através da prática pedagógica não-diretiva os homens, finalmente, poderiam ter acesso à autenticidade, chegariam à transferência; as relações consigo mesmo e com o outro seriam 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 Piantillon, 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 e na sociologia. Daí por que elas centram os problemas da educação na relação entre professores e alunos e nos grupos sociais, nos pequenos grupos. Elas 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

32. Paulo Freire, **Pedagogia do oprimido**. Rio, Paz e Terra, 1975, p. 91 ss. Toda obra de Paulo Freire é uma veemente crítica às chamadas "pedagogias críticas", na medida em que ele, ao escrever suas teorias, reflete e elabora a sua prática pedagógica, responde a ela, jamais tenta moldá-la segundo uma concepção predeterminada.

uma das partes do desenvolvimento humano. Mas têm uma fraqueza, que é desconsiderar a decisão como categoria pedagógica.

Filhas do **humanismo clássico**, as pedagogias não-diretivas insistem numa certa **ética**: congruência, empatia, participação, compreensão, etc., na dignidade da pessoa humana, no diálogo, nas relações interpessoais.

O que me parece um erro em tais pedagogias não é essa sua ética de base, mas o fato de elas se proporem atingir esse objetivo através de técnicas, como se, mecanicamente, pudesse o homem equacionar seus problemas mais profundos, sem tocar nas estruturas básicas formadas ao longo da história da formação humana. Elas se propõem muito mais do que é capaz uma pedagogia. Essa ética que a pedagogia não-diretiva coloca como ponto de partida é muito mais um ponto de chegada, um horizonte em direção do qual pode-se caminhar, um ideal; nunca a realidade cotidiana da prática pedagógica. Esse ponto de chegada, o homem "transparente", "empático", "congruente", "participativo", etc., não pode ser planejado, 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.

Querer restaurar a dignidade humana através da escola me parece uma ilusão que não leva em conta o passado e o presente, a história, o homem concreto. A pedagogia não-diretiva foge do homem histórico para se apegar (como o faz o idealismo) a uma "natureza humana essencialmente boa". O "mal", como ela supõe, não está na perversão das relações humanas. Essas são apenas uma consequência, 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 das condições humanas, de suas relações consigo mesmo, com o outro.

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 1974 a 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 nela mesma. Tem, assim, um valor limitado. Por isso, mais do que um paradigma, um modelo a ser imitado, entendo que seja uma experiência que devo levar em conta.

Autogestão pedagógica: análise de uma experiência vivida

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 supérieures rend hommage aux bienfaits de l'instruction, garantie fondamentale de ses libertés. Loi du XXVI juin MDCCCLXVII" ³³.

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 (o trote, a colação de grau, 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. Não pode ser considerada um "fenômeno suíço". Ainda hoje ela teria atualidade. Os "benefícios" da educação, e ela própria, não são postos em questão. 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 de nossa educação.

O desejo e a voracidade das classes dominantes em nossos dias, longe de praticarem o liberalismo que anunciam com tanta imponência, se utilizam da educação para a dominação e a manipulação. Em vez de ser a "garantia fundamental da liberdade",

33. "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."

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

É natural que nos países europeus que tiveram, neste século, um desenvolvimento extraordinário da educação, implantando definitivamente a escolarização fundamental para todos, ponham hoje em questão essa neutralidade e procurem experimentar outros "modelos", outras concepções, como a "autogestão pedagógica". Foi o que aconteceu, entre 1974 e 1977, 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 tudo era permitido.

Como todo modismo, de início despertou grande curiosidade e, mesmo, de 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 revolta, que quer 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 Henri Lobrot, Ardoíno, Vuataz, 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 através da criação de Departamentos (chamados de "Setores"), "todo poder à Assembléia"! Cria-se o

confronto, o debate de todas as questões sem constrangimentos: 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, portanto, 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 de 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. Mas também 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 acobertados 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. Havia até um controle coletivo daqueles não-participantes, destruindo a possibilidade de falar sem censura, dando a palavra a uma minoria, destruindo a participação efetiva, desinteressada, como no início da experiência, que brotou quase que espontaneamente.

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; no fundo, que 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 avançar³⁴. Não queríamos aceitar que a relação pedagógica era contraditória e que o conflito era inerente a qualquer processo de mudança, de crescimento pessoal.

O tempo ia passando, as assembleias se esvaziando, os problemas agendados para as próximas assembleias, 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 ao conjunto dos trabalhadores que pagam os impostos. Assim, o corolário dessa **autogestão** foi a **tecnoburocratização**. Para esta, a formação passa a ser uma "questão romântica"; ela apenas investe em meios, técnicas.

Depois de dois anos de experiência:

1) mais **perguntas** do que respostas:

— é possível no atual sistema fazer autogestão sem ter a possibilidade de colocar em questão as notas, os programas, os manuais escolares?

— é possível, atualmente, a Escola ser um agente de transformação social?

— que significa educar para a autogestão uma vez que, a partir de um certo momento, o aluno se achará dentro de uma sociedade hierarquizada? Como prepará-lo para viver seu estado de "desadaptado social"?

— como evitar a ilusão que pretende modificar a sociedade modificando apenas a relação pedagógica?

— é suficiente ser não-diretivo e favorecer a aprendizagem de um comportamento novo (método) para que os alunos se coloquem questões essenciais, permitindo-lhes reavaliar seu próprio vivido (conteúdo)?

— a autonomia favorece realmente a redução das desigualdades?

— a finalidade essencial de uma pedagogia progressista não será aquela de dar instrumentos de análise, permitindo a cada

34. Não conheço nenhuma experiência em que se confundiu autogestão com ausência de poder (democratismo) que não tenha sido um fracasso e o autoritarismo que se pretendia substituir não tenha voltado muito mais reforçado. O democratismo é o primo mais próximo do autoritarismo.

um decifrar e compreender sua realidade e, igualmente, os meios para que possa agir na transformação dessa realidade?

2) e alguns **resultados**:

-- muitos estudantes pressionam os professores para que estes assumam o papel de "condutor" da aprendizagem e da formação;

— problemas de disciplina, agitação, agressividade, etc.;

— certas disciplinas, mesmo não sendo do agrado dos alunos, acabam sendo "impostas";

— o **professor**, apesar de tudo, continua no topo da hierarquia e decide em relação ao fracasso ou sucesso dos alunos e o aluno pretende, apesar de tudo, ter um julgamento do professor, recolocando-o no seu papel de chefe;

— o **aluno** demonstra um certo **déficit** de conhecimentos, de "capital" cultural, embora saiba se organizar melhor, tenha maior rapidez de raciocínio e de visão do conjunto, e se exprima com mais facilidade. Não suporta medidas autoritárias; discute. Os interesses são mais diversificados, menos massificantes. As posições de cada aluno são mais personalizadas;

— o que se nota é que **liberdade de escolha** (a não obrigatoriedade e a não cobrança de tarefas, a possibilidade de refazer trabalhos mal acabados) acaba minimizando o problema das desigualdades; o que é medido é muito mais o progresso feito do que o estágio avançado ou não de conhecimentos quantitativos;

-- em relação ao ensino tradicional onde o estudante obedece ao professor ou é castigado, onde existe um saber controlado, a autogestão trouxe algum progresso, sobretudo no que diz respeito às **relações** entre professores e alunos, entre os próprios professores e os próprios alunos, entre a administração, professores e alunos e outros membros, como funcionários;

— deixando aos estudantes o poder de colocar em questão os métodos, deixando que eles possam livremente exprimir suas insatisfações, autorizando-os a escolher seus métodos, a classe como um todo pode evoluir, as relações humanas mudam na classe e eles vêem que é possível também mudá-las na sociedade.

Nesta época de engajamentos e avaliações, a convivência com Claude Pautillon, 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 demonstrar, a quem não o conhecia, certa displicência. A avaliação de cada aula era sagrada. Normalmente, esta avaliação ele a fazia por escrito 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 das quais guardava sempre muitas suspeitas.

Na prática acabamos aprendendo as vantagens e as dificuldades de uma autogestão do 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 nesta 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. 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; ela deveria ser necessariamente uma **filosofia do conflito** e não da ausência de poder.

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 outro, mas para que o ato educativo tenha efeito essa ação deve ser superada pela ação do outro. 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 nesta pedagogia, um otimismo a longo prazo. Não se coloca, por exemplo, o "problema do mal", da "finitude", como costumava nos dizer

Paul Ricoeur. 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, o poder para essa pedagogia é sempre opressivo e jamais libertador. 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 1975-76, um **Seminário** na disciplina de Filosofia da Educação, 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 seminários anteriores nos haviam alertado para não cair novamente no "discurso teórico". Parecia-nos mais importante trabalhar sobre um material concreto (nossa implicação enquanto estudantes, o funcionamento da faculdade, as relações de força, 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 a investir — elaboração de panfletos, realização de reuniões, assembléias, seminários de gestão e de análise institucional — tomando o fato como núcleo teoria-prática.

Esse fato nos fez abandonar as leituras programadas para estudarmos o Regimento Interno, os Regulamentos, a distribuição dos poderes, o problema da participação, o estatuto de estudante. A necessidade de nos confrontar com pontos precisos (Regimento, por exemplo) nos impediu de refletir mais profundamente sobre a ideologia 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 "funda-

mentos 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, Gramsci, Marcuse, Marx, Baudrillard e até Mao e Confúcio³⁵. Foi acumulado um certo saber teórico, "bancário". Os meios de expressão e de ação mais engajadores (como os panfletos) foram abandonados e substituídos por uma linguagem altamente sofisticada e técnica de teóricos dificilmente acessíveis à maioria da população e dos 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.

Háviamos 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 relações 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.

No fundo, a cordialidade era apenas aparente. Nós tínhamos inconscientemente recusado nossas diferenças, procurado esconder os conflitos para podermos viver coletivamente nossa experiência.

Alguma coisa continuava a mesma, apesar de havermos modificado métodos, estruturas, apesar de havermos instaurado a participação. Podíamos chegar à conclusão de que num ponto tínhamos obtido êxito: descobrimos o funcionamento ideológico da instituição e como através de suas estruturas de poder se

35. Era o tempo das análises da "revolução cultural" da China, com a conseqüente desmistificação do confucionismo.

articulam com toda a sociedade. Havíamos começado analisando a ideologia, a educação, através da participação, e acabamos achando a ideologia da participação.

Em que consiste a **ideologia da participação**?³⁶

As bases para uma crítica e uma interpretação da ideologia da participação encontram-se na **Crítica ao programa de Gotha** (1875), em que Marx, ao analisar o Programa do Partido Operário Alemão, diz ser impossível dar aos trabalhadores direitos iguais ou uma distribuição igual dos frutos do trabalho enquanto o modo de produção não fosse modificado, enquanto a estrutura da divisão social do trabalho não for ultrapassada³⁷. Caso contrário, o direito à igualdade não passará de um direito burguês que visa garantir e legitimar o direito do mais forte.

Por essa razão de fundo, na experiência da Universidade de Genebra, a **participação igual** (estudantes, professores, funcionários) demonstrou-se, na prática, impossível. Para os estudantes a participação foi um privilégio ilusório. A participação tornou-se ilusória como a participação operária nas fábricas direcionada pelo patronato. Por isso, essa participação não tem poder de transformação e muitas vezes é utilizada para acomodar conflitos, fazer arranjos cupulistas; a participação serve apenas aos interesses de alguns e a grande maioria serve apenas de massa de manobra.

Não se pode negar, contudo, sob o plano pedagógico, o valor a toda participação que consegue, pelo menos, classificar as relações de força existentes, demonstrar como essas relações de força se exprimem através de discursos diversos, etc. Todavia, esse conhecimento não faz outra coisa a não ser confirmar a teoria de que "o direito não pode ser nunca superior à estrutura econômica nem ao desenvolvimento cultural da sociedade por ela condicionado"³⁸.

Como dizia, na época, uma colega de grupo, Bárbara Hornick, na nossa experiência faltava uma "**ideologia pedagógica**", querendo dizer que a participação não era vista pelos que a promoviam como um meio de transformação da sociedade, mas

36. Essa questão que nos colocamos na época (1976) seis anos depois tem ainda atualidade, já aqui no Brasil, num ano (1982) em que nenhum partido e nenhuma teoria pedagógica se recusa a aceitá-la, da qual todos falam e por isso todos a entendem a seu modo, segundo seus interesses.

37. **Obras escolhidas**, vol. 2, p. 209.

38. **Idem**, p. 214.

como um meio de comunicação (talvez apenas publicidade) entre a "clientela" (os estudantes) e o supermercado (a Seção de Pedagogia). Enquanto a escola não tinha grandes orçamentos para dividir, a participação não oferecia problemas. No momento em que um volume maior de recursos foi atribuído para a expansão da escola, os conflitos de interesses apareceram e a comunicação e a cooperação também. Mostrou-se claramente que nenhuma **ética da participação** sustentava o grande edifício construído.

A participação havia sido utilizada também como pretexto para encorajar os estudantes a tornarem-se "**fiéis clientes**". A participação e a democratização não aboliu a **divisão social do trabalho**. Serviu para redistribuir privilégios. Isto é, serviu para reforçar a divisão social do trabalho. Da mesma forma, não aboliu a divisão **trabalho manual-trabalho intelectual**: os funcionários, apesar do "direito igual" de participar na Assembléia Geral, acabavam por fazer o mesmo trabalho, que se acumulara devido ao "atraso" com as Assembléias, exigindo deles maior intensidade depois. E os professores e alunos continuavam exigindo os serviços "em dia", ignorando que poucos minutos antes haviam sentado à mesma mesa em "igualdade de condições". A Assembléia Geral acabava dando a ilusão de uma igualdade que não existia na prática.

Alguns companheiros, clientes dessas limitações da autogestão, entendiam a participação como uma "**luta ideológica**". Acreditavam que a participação era uma via para a realização de suas reivindicações, para a criação de um movimento estudantil mais forte. Outros, que acreditavam que questões "de fundo" pudessem ser colocadas em Assembléias Gerais, saíram, depois de três anos de expectativa, profundamente frustrados. As finalidades dos estudos pedagógicos não foram debatidas, da mesma forma como não foram definidas as relações entre os diversos graus de ensino; nem mesmo a teoria da autogestão foi aprofundada, a não ser em certos Seminários, como o nosso, onde mesmo assim ela foi sempre colocada em segundo plano, pois o "discurso da ação" tinha prioridade.

Para muitos a experiência serviu para mostrar que a transformação dos privilégios "simbólicos" caminha passo a passo com a transformação econômica da sociedade (e não na sua frente), e que avançar na transformação da totalidade da sociedade só será possível na medida em que os **conflitos aparecem** e não quando a organização e a estrutura das instituições sociais procura **camuflá-los**.

Uma consequência trágica que podemos tirar dessa experiência é que, em certos momentos, como em março e abril de 1976, tínhamos a certeza de que a autogestão pedagógica nos havia levado a **neutralizar a universidade**, levando-a a consumir-se a si mesma, atogada em seus problemas de gestão. Não conseguiu deter-se mais nas questões substantivas e nem no questionamento do próprio saber, nem sequer na transmissão de um saber que é necessário para a sua própria superação. A participação acabava por "normalizar" a situação de muitos estudantes que "incomodavam" ³⁹. A autogestão teria sido ensaiada para "**normalizar**" a situação, para mostrar à Reitoria, ao Departamento de Ensino do Cantão de Genebra, que a Seção de Pedagogia estava inovando, buscando novos métodos de ensino, no momento em que a pedagogia e a educação estavam sendo postas em questão, no momento em que "a desescolarização" (Illich) da sociedade estava sendo debatida em todo o mundo.

Por outro lado, serviu também para mostrar que a participação só tem sentido quando existe por trás uma ética, uma decisão de mudar realmente e não apenas as aparências, de colocar em xeque os preconceitos, de pôr em dúvida as verdades acabadas; que a não-participação não é a causa de todos os problemas e os limites da reciprocidade entre os homens continuam. Quem depositar nela toda esperança ficará decepcionado. Só uma atitude de suspeita, de dúvida constante será capaz de mostrar o melhor caminho. Quem achar que com a participação se restaurará a harmonia perdida terá ainda maiores decepções. A harmonia na instituição escolar será sempre aparente. **Só é harmoniosa a instituição que é opressiva**. Uma instituição educadora será sempre um lugar de conflito, de debate, de crítica, de desconforto. Os que buscam a vida, os que vivem, serão sempre inconformados. Só a morte é harmonia, repouso, eliminação de conflitos.

A educação será sempre o domínio do instável, da "ordem-desordem" como sustentaria Morin ⁴⁰. Sua teoria aplicada à pedagogia seria uma **pedagogia da ordem-desordem** 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

39. Veja-se a esse respeito o artigo "Vincennes Récupéré?", in **Temps Modernes**. Paris, ago.-set. 1971, p. 301 ss.

40. Edgar Morin, **Le paradigme perdu: La nature humaine**. Paris, Ed. du Seuil, 1973.

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 o espontaneísmo individualista e libertário, com a renúncia ao poder, nem se limita à sala de aula, numa pura "autogestão pedagógica" ou através de uma "revolução pedagógica" como queria Gérard Mendel. Mais do que autogestão, deveríamos falar de "autogestão coletiva", como sugere Wagner Rossi ⁴¹, 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 esse objetivo: formar o homem para assumir-se integralmente, portanto, autogovernar-se de governar. A autogestão é a tradução moderna da "paidéia". Só que hoje, com a divisão da sociedade, só uma parcela 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.

41. Rossi deverá tratar desse assunto no 3.º volume de sua *Pedagogia do trabalho*, ainda inédito.

VI

CRÍTICA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Sem pretender traçar a evolução da história recente da educação no Brasil, tentaremos, nas páginas que se seguem, fazer uma leitura que possibilite evidenciar suas contradições e conflitos, suas possibilidades e limites e o que ela contém de promessa. Buscaremos apenas uma compreensão horizontal, centrando a análise crítica em alguns pontos, notadamente na questão do ensino superior e nesse grande movimento de renovação da educação encetado pelos próprios educadores com os quais inúmeras vezes, nesses últimos anos, tivemos a oportunidade de debater a educação brasileira.

Para melhor compreender a história recente da educação brasileira faz-se mister recorrer ao desenvolvimento da educação que principia na década de 30 e vai até o golpe militar de 1964. É o período denominado "populista"¹.

A — A EDUCAÇÃO POPULISTA

O período da história brasileira chamado "populismo" é extremamente rico e contraditório. Rico em movimentos sociais e

1. Veja-se Francisco C. Weffort, **O populismo na política brasileira**, Rio, Paz e Terra, 1978; Octavio Ianni, **O colapso do populismo no Brasil**, Rio, Civilização Brasileira, 1968; José Marques de Melo (coord.), **Populismo e comunicação**, São Paulo, Cortez, 1981 e Nicanor Palhares Sá, **Política educacional e populismo no Brasil**, São Paulo, Cortez e Moraes, 1979.

políticos e em transformações econômicas. Foi também um período de muita agitação de idéias pedagógicas, marcado por longos debates em torno de várias reformas educacionais.

Embora seja difícil estabelecer um critério para a sua periodização, havendo controvérsia entre historiadores e politólogos, sobretudo quanto à delimitação de suas fases, consideramos "**período populista**" os anos compreendidos entre 1930 e 1964 e dividimos esse período em **duas fases**, tomando a data de 1945, com o fim do Estado Novo, como linha demarcatória.

Por "período populista" entendemos o período em que a classe hegemônica, dominante no final da Primeira República, formada notadamente por latifundiários cafeicultores, é forçada a dividir o poder com a nova classe média burguesa, emergente, urbano-industrial. O período se caracteriza, portanto, por uma passagem do processo econômico onde predominava a atividade agroexportadora para um processo econômico onde predomina a produção industrial e, conseqüentemente, o que é chamado de "substituição de importações". Nessas duas fases completa-se o **ciclo de unidade e ruptura** da aliança **policlassista** (aliança desenvolvimentista, pois era essa a ideologia que cimentava essa aliança) e que vem caracterizar propriamente o populismo, do ponto de vista político. Esse caráter é que o torna um movimento em tensão constante e, portanto, que possibilita o jogo de pressões de ambas as partes.

É somente no final da segunda fase que essa aliança se torna insustentável, com a nítida afirmação dos interesses antagônicos em jogo; sendo a tensão insuportável, a burguesia industrial consolidada não hesitou em usar da violência para impor a sua ditadura, formando um novo **bloco industrial-militar**, amparado pela burguesia internacional.

Primeira fase (1930-1945)

Ao **ensino oligárquico**, nitidamente elitista (tradição que vinha desde a Colônia, onde a Igreja detinha o monopólio da educação), os novos "pioneiros" da educação opunham outra concepção: uma educação fundamental, universal, voltada para o trabalho produtivo, baseada no modelo norte-americano. Por isso, o final da década de 20 e o início da década de 30 foram marcados pela **pregação liberal** da educação que defendia a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário, bem como a laicidade e a co-educação. Essa pregação opunha-se à con-

cepção dominante na educação, representada pelos católicos. Concretamente, católicos e liberais se defrontavam para garantir a hegemonia de sua concepção na elaboração da **Carta Constitucional** de 1934.

A luta dos inovadores liberais começara por volta de 1924 quando se reuniram em torno de uma Associação, a ABE (Associação Brasileira de Educação), criada naquele ano e que culminou em 1932 com o **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova** e a realização de várias Conferências Nacionais de Educação, entre as quais as mais importantes desse período foram a IV e a V, nas quais as duas ideologias se defrontaram. Como diz Otaíza de Oliveira Romanelli: "é possível perceber que, subjacentes aos objetivos explícitos dessa luta, estavam, na verdade, objetivos implícitos, que consubstanciavam o verdadeiro sentido do movimento. A reafirmação dos princípios e valores da educação confessional significa, em realidade, a determinação dos grandes grupos, que até então vinham monopolizando o ensino, de impedir, a todo custo, a perda desse monopólio que a ação do Estado naturalmente haveria de acarretar"².

Para o **Estado nacional-populista** a escola representava o instrumento ideal para a **disseminação da nova ideologia desenvolvimentista**, isto é, o mito do desenvolvimento capaz de produzir o bem-estar de todos independentemente de classe social. Como diz Marx em **O capital**, a implantação do capitalismo financeiro e da grande indústria supõe a cooperação e a nova burguesia encontrava na educação um instrumento adequado para preparar as novas gerações de trabalhadores para a cooperação: a sociedade política impõe a sua hegemonia sobre as instituições de ensino, para transformá-las num "aparelho ideológico" a seu serviço.

Em 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde. Seu primeiro Ministro (Francisco Campos) cria o Conselho Nacional de Educação, ao mesmo tempo em que reforma o ensino secundário; cria o ensino comercial e estabelece o Estatuto das Universidades Brasileiras (Reforma Campos).

A **Constituição de 1934** estabelece a elaboração de um **Plano Nacional da Educação**, institui a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário e declara o ensino religioso facultativo.

2. **História da educação no Brasil**, p. 130.

A **Constituição de 1937** introduz o **ensino profissionalizante** e a obrigatoriedade de as indústrias e sindicatos criarem escolas de aprendizagem. Além de declarar obrigatória a disciplina de educação moral e política.

Em consequência, são criadas, em quase todos os estados, as **escolas técnicas profissionalizantes** exigidas pelos vários ramos da indústria que necessitava de maior qualificação e diversificação da força de trabalho. A Escola torna-se, assim, um aparelho de reprodução da mão-de-obra, de reprodução da divisão social do trabalho e da ideologia dominante, consolidando a estrutura de classes.

O quadro abaixo nos mostra a evolução do ensino oficial e a involução do ensino particular em relação ao **ensino primário**:

Estabelecimentos e Matrículas	1933	1945
N.º de Estabelecimentos oficiais	21.726	33.423
N.º de Estabelecimentos particulares	6.044	5.908
N.º de Matrículas no ensino oficial	1.739.613	2.740.755
N.º de Matrículas no ensino particular	368.006	498.085

Fonte: IBGE/MEC — **Brasil: Séries retrospectivas**, 1970, Rio de Janeiro.

Segunda fase (1945-1964)

A formação do **Estado populista-desenvolvimentista** parece, nessa segunda fase, não encontrar inimigos. A aliança entre o empresariado e setores populares, atrelados notadamente ao Ministério do Trabalho, contra as antigas oligarquias, parecia estável. Mas, o **capital estrangeiro**, muito bem aceito no início, torna-se, pouco a pouco, o verdadeiro inimigo interno. Ele viria cavar o fosso que levaria ao rompimento da aliança. As crescentes reivindicações dos setores populares constituíam para o capital estrangeiro uma barreira para o seu projeto de expansão com o mínimo de freios institucionais.

Surge no interior da sociedade política uma tendência **anti-populista**, contra a participação popular. O bode-expiatório da crise foi o comunismo. A ideologia do novo bloco era a defesa da "civilização ocidental cristã". Esse bloco era formado pelo capital estrangeiro monopolista e por setores da burguesia na-

cional aliados às antigas oligarquias. Para completar definitivamente o quadro, o apoio dos setores conservadores das Forças Armadas foi decisivo.

A **Constituição de 1946** fixa a necessidade de elaboração de novas leis e diretrizes para o ensino. Começa a longa gestação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que só seria sancionada em 1961. Essa lei visava substituir a Reforma Capanema de 1942. Gustavo Capanema, ideólogo da educação durante o Estado Novo, inspirava-se notadamente na reforma educacional italiana empreendida com Gentile sob a ditadura fascista. A Lei Orgânica do Ensino secundário determinava, por exemplo, como função principal do ensino secundário, a formação da "consciência patriótica e da consciência humanística". Embora as reações a essa lei fossem imediatas, as Leis Orgânicas do Ensino continuaram em vigor durante muitos anos devido à longa discussão em torno da LDB. Com isso os setores privados retomaram grande parte dos seus privilégios.

Toda essa fase foi dominada, até 1960, pelo debate das "diretrizes e bases" da educação nacional.

Em 1948 o Ministro Clemente Mariani encaminha o primeiro Projeto-de-lei que fazia algumas concessões às classes trabalhadoras, propondo a extensão da rede escolar gratuita até o secundário e criando a equivalência dos cursos de nível médio, mediante prova de adaptação. Mas esse projeto foi engavetado

Em 1957 outro **Projeto-de-lei**, chamado de "substitutivo Lacerda", ao contrário, propunha que a sociedade civil assumisse o controle da educação, pregando, portanto, a **privatização do ensino**. A educação seria financiada pelo Estado mas este não poderia fiscalizá-la. Alegava-se então a chamada "liberdade de ensino". A reação a esse projeto por intelectuais e educadores culminou em 1959 com o "Manifesto dos Educadores". Era a **segunda grande campanha nacional** em defesa do ensino público e gratuito.

A **Lei 4.024** de 1961 (LDB) é o resultado de compromisso entre essas duas tendências (Projeto-de-lei Mariani e Lacerda). A LDB representa um certo triunfo do setor privado, garantindo-lhe até o direito, em alguns casos, de ser financiado pelo Estado. A conquista popular é representada pela equivalência do ensino profissionalizante. Mas representava "meia vitória", como dizia Anísio Teixeira. Porque as taxas continuavam sendo a primeira barreira para a criança pobre. Assim, a LDB nasceu ultrapassada.

Apesar de a LDB garantir o direito e o dever da educação fundamental para todos, a escola continuava privilégio de classe. A origem sócio-econômica do estudante continuava determinante para o rendimento escolar. Em 1964 apenas dois terços das crianças de 7 a 14 anos estavam matriculadas na escola.

A **seletividade** pode muito bem ser representada pelos dados fornecidos pelo MEC no seu Plano Setorial da Educação e Cultura de 1975-79. De 1000 alunos que iniciaram em 1960 a primeira série do primário apenas 91 estavam matriculados na 8.ª série em 1967 e apenas 56 chegaram em 1972 ao primeiro ano universitário.

1.ª (1960)	2.ª (1961)	4.ª (1963)	5.ª (1964)	8.ª (1967)	3.ª C (1971)	1.ª U (1972)
1000	466	239	152	91	84	56

O quadro acima mostra as altas taxas de evasão. Como conclui Bárbara Freitag: "a escola brasileira (baseada na LDB) não só reproduz e reforça a estrutura de classes, como também perpetua as relações de trabalho que produziram essa estrutura, ou seja, a divisão social do trabalho que separou o trabalho manual do trabalho intelectual"³.

Parece ser essa a **herança do período populista**: tratar igualmente os desiguais, ignorando as classes sociais. Os ricos obtêm as vagas do Estado, enquanto os pobres pagam o ensino particular. A opção pela escola profissionalizante não representava a "liberdade de ensino", como defendiam os promotores do ensino privado, mas representava uma verdadeira determinação de classe.

Duas questões merecem destaque particular nessa fase. Trata-se da evolução da **posição da Igreja** em relação à educação e o desenvolvimento da **educação popular**.

1. A Igreja no Brasil nunca esteve desligada das classes dominantes: apoiava o Estado Novo sob a alegação de que Vargas estaria fazendo as reformas sociais inspirado na doutrina social da Igreja. Sob o Estado Novo a JEC e a JUC não tiveram um papel de destaque. Maldosamente dizia-se que o papel da JUC era apenas preparar a "Páscoa do universitário".

2. **Escola, Estado e sociedade**, p. 64.

Entretanto, a partir de 1951 alguns novos sacerdotes, como Frei Josapha, Frei Mateus, Frei Carbonnel, voltaram da Europa com idéias novas, inspiradas em Mounier e Lebreton e deram outro impulso ao movimento estudantil católico. Assim, em 1960 a JUC tinha participação ativa na organização do movimento estudantil e na UNE. Uma parcela da JUC mais comprometida funda em 1961 a AP (Ação Popular) optando, mais tarde, por uma política de **preparação revolucionária** ⁴.

Ao lado dessas organizações destacavam-se ainda o **Movimento de Educação de Base** (MEB) que nasceu de um movimento de escolas radiofônicas de Natal, em 1958, absorvido imediatamente pelo governo de Jânio Quadros que estabeleceu em 1961 um convênio, financiando suas atividades. A partir daí o MEB cresceu muito e foi, mais tarde, absorvido, em parte, pelo regime militar. Em 1966, 400 mil estudantes já tinham completado seus cursos e 13 mil líderes de base tinham recebido seus diplomas. Aos poucos, contudo, a Igreja perdeu a autonomia e o Estado desinteressou-se pela iniciativa criando em 1967 o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) que só começou a funcionar em 1970.

2. O primeiro movimento educativo da esquerda brasileira surge na década de 20, liderado, entre outros, por Maria Lacerda de Moura ⁵. A educação é considerada um instrumento privilegiado de participação dos trabalhadores na política. Esse movimento encontra forte resistência de liberais e católicos que disputavam a hegemonia dos projetos político-educacionais da burguesia.

As lutas pela dominação do aparelho do estado por facções da burguesia possibilitaram ao movimento popular algumas vitórias significativas. Foi instituída, por exemplo, no Distrito Federal, no início da década de 30, a formação de cursos para operários, cujo primeiro objetivo era a participação política da massa. Essa inovação, à frente da qual estava Paschoal Leme, foi interrompida com a repressão do Estado Novo ⁶.

Novo movimento surge na década de 40 através dos "comitês democráticos" organizados em municípios e bairros das gran-

4. Frei Betto, **Batismo de sangue**, Petrópolis, Vozes, 1982.

5. Mirian Lifchitz Moreira Leite, "Quem foi Maria Lacerda de Moura". In: Revista **Educação & Sociedade**, São Paulo, Autores Associados e Cortez, n.º 2, jan. 1979, p. 5-24.

6. Vanilda Pereira Paiva, **Educação popular e educação de adultos**, São Paulo, Loyola, 1970.

des cidades. A luta desses comitês estava voltada para a dotação de maiores verbas para a educação e a democratização do ensino fundamental que excluía quase totalmente as classes mais pobres. Com a repressão surgida a partir de 1947, o movimento só tomou expressão sob os governos populistas da segunda metade da década de 50 e primeiros anos da década de 60.

De 1945 a 1958 implantou-se, por iniciativa do INEP, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), que chegou até 1963, com o objetivo explícito de sedimentar o poder e as estruturas sócio-econômicas. Para isso o CEAA criava os Centros de Iniciação Profissional (1951) e os Centros Sociais de Comunidade.

O ano de 1958 marca uma fase decisiva no movimento de educação popular com a criação da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo e com a realização do **II Congresso Nacional de Educação de Adultos**. Nesse encontro tomaram posição não apenas o Ministro da Educação, Clóvis Salgado, mas até o presidente Juscelino Kubitschek. Como fórum de opiniões e de debates, o Congresso foi a manifestação de toda a contradição e a ambigüidade dos movimentos populares. Os representantes dos vários Estados defenderam posições muito diferentes. As contradições se evidenciaram e os grupos mais radicais puderam se fortalecer.

De 1959 a 1964 esse movimento cresceu diversificando-se. Nasceram os Centros Populares de Cultura (CPCs), os Movimentos de Cultura Popular (MCC). A euforia era grande, com "sambas ideológicos", peças teatrais do tipo "A mais-valia vai acabar" filmes como "Cinco vezes favela" e não faltaram inclusive **jingles** gravados para campanhas eleitorais que defendiam a cultura popular. Cria-se a UNE-volante, nasceram os Festivais de Cultura e Música Popular, os "Cadernos do Povo", etc.

Sem dúvida, todo esse movimento popular, embora primitivo, desorganizado, desarticulado e, muitas vezes, anárquico e improvisado, teve grande influência sobre a cultura popular brasileira, mas não foi suficiente para resistir à barbárie que se sucedeu após 1964 em matéria de cultura. Foi um "ensaio de democracia" com um final melancólico, conduzido por nacionalismos, e por alianças de classe. Foi um vôo curto, o máximo que permitiu a inexistência de uma organização popular, ampla e de massa.

B — A EDUCAÇÃO AUTORITÁRIA

A deterioração do ensino público

Desde a década de 20, sucessivas campanhas em favor do ensino público e gratuito movimentaram numerosos educadores e estudantes. Sem dúvida alguma, as motivações eram diferentes em cada época, o que significa que não é uma questão repetida. Cada vez é outra questão e outro contexto.

Na década de 20 a defesa do ensino público e gratuito, caracterizava-se por uma verdadeira cruzada em prol da educação, liderada pela burguesia liberal, desejosa de apoderar-se do aparelho escolar que estava nas mãos do monopólio privado e confessional. Muitos historiadores da educação vêem esse movimento ligado às novas exigências do desenvolvimento do capital industrial, o qual necessitava de mão-de-obra semiqualficada, além de técnicos e dirigentes para garantir a reprodução acelerada do desenvolvimento urbano-industrial.

Se essa luta foi ganha pelos liberais "escolanovistas", sem dúvida foi necessária nova campanha na **década de 50**, pois o ensino privado já havia recuperado, com o segundo grau (o secundário), o que havia perdido com o primeiro grau (o primário). A luta era para a extensão da escolaridade obrigatória até o final do secundário.

Como o ensino particular vive da exploração de quem compra a educação, e quem compra a educação é aquele que pode pagar, o ensino privado, depois de 1960, apoderou-se da maior fatia do ensino superior, pois a ele chegava a clientela que poderia assegurar os lucros da "mercadoria" educação. Paralelamente, cresce o descaso do Estado pelo ensino superior.

O tipo de desenvolvimento (ou de modelo de subdesenvolvimento) que foi violentamente implantado a partir de 1964 (o capitalismo dependente) é a causa principal do movimento de desativação dos investimentos do setor público em matéria de educação. A política econômica implantada começa, desde 1965, a exercer pressões sobre a universidade para **atrelá-la ao modelo de desenvolvimento imposto**.

O terceiro grau foi ampliado pela necessidade do sistema econômico de uma competição maior na mão-de-obra especializada. A valorização do **status** social do profissional de terceiro grau, mesmo sem uma formação técnica melhor do que a do

segundo grau, gerou **procura** de formação superior que o mercado não poderia absorver. Com as crises dos "excedentes" em 1968,⁷ a burguesia que havia se apoderado do aparelho de Estado, não desejando abrir mão de parcela de seus lucros, optou pela solução mais simples, **a solução do ensino pago**: expandir a rede de ensino privado.

A Reforma Universitária de 1968 veio consagrar essa política, abrindo o ensino superior pago à empresa privada, eliminando assim os focos de tensão criados com os alunos "excedentes". As escolas-empresas absorviam a procura aumentando ou diminuindo as vagas segundo o fluxo da demanda "excedente".

Hoje, no estado de São Paulo, 95% das vagas do ensino superior são pagas. Gradativamente o ensino público perde sua força e sistematicamente o Estado vem criando mecanismos para desobrigar-se de oferecer ensino superior.

Os Relatórios que prepararam a Reforma Universitária de 1968, recomendavam que o ensino superior fosse sendo transformado **gradativamente em ensino pago** através do aumento crescente de taxas.

Em 1974 foi a criação do **crédito educativo** (bolsas reembolsáveis) que visava ir acostumando o público à idéia do ensino pago. Ao mesmo tempo começam os cortes de verba para a educação. A empresa privada chegou até a lançar o **Seguro Educação**, mostrando que seria irreversível, a curto prazo, a implantação do ensino pago. Era um seguro, como qualquer outro, que garantia com a morte ou invalidez do pai que os filhos poderiam prosseguir nos estudos!

Em 1980 foi proposta a criação do **Banco Nacional da Educação**, a exemplo do BNH, para financiar a educação a longo prazo. A idéia partiu do Sindicato de Estabelecimentos Particulares de Ensino Superior e foi discutida com os representantes do MEC.

Na verdade o ensino não é gratuito. Todos pagam por ele. Mas acontece com ele o que está acontecendo com a saúde. Num sistema de exploração do trabalho, o que se observa é a

7. Na época o exame vestibular não era classificatório como hoje, mas eliminatório, isto é, aprovava certo número de candidatos que eram reconhecidos como capazes de ingressar no ensino superior. Não existindo vagas para todos os aprovados, ficava um número "incômodo" de "excedentes" reclamando o direito de ter ensino superior.

crescente privatização das instituições que deveriam cuidar da saúde pública. O trabalhador paga 8% ou mais de seu salário para ter o atendimento necessário à sua saúde. Ele paga ao Estado e o Estado transfere para empresas privadas essa arrecadação para que elas dêem atendimento à saúde do trabalhador. Na verdade quando o trabalhador está doente, quando sua saúde já foi destruída pela exploração do capital, ele é aliado do setor produtivo. O máximo que a "saúde pública" pode fazer por ele é mantê-lo de pé, enquanto pode, pois assim que suas condições de exploração diminuïrem será imediatamente substituído por um novo exército que fica à espera de sua vaga. Guardadas as proporções, o mesmo ocorre com a educação. Quando o capital tem interesse, financia a educação que lhe convém, não importando se as instituições são públicas ou privadas.

Se houve de fato um aumento relativo, nos últimos anos, no que concerne ao atendimento quantitativo dos serviços de saúde e de educação (notadamente no ensino de primeiro grau), houve igualmente um crescimento assustador da **deterioração** desses serviços públicos; aumentou o número de atendimentos e diminuiu a qualidade e as condições de atendimento. As verbas que poderiam garantir melhor qualidade desses serviços foram desviadas para projetos faraônicos do governo, para defender interesses de empresas nacionais e estrangeiras.

Por que razão hoje a burguesia não mais se interessa pela educação?

Em primeiro lugar, existe um **interesse econômico**. Na medida em que ela retira os créditos da área educacional, ela tem condições de aproveitar esses recursos para outros setores de maior rendimento para o capital.

Em segundo lugar, porque a universidade, se é reivindicada por setores da burguesia média e serve para criar e difundir a ideologia dominante, ela serve também, dialeticamente, para criar a **contra-ideologia**. Seria mais fácil controlar a ideologia de uma universidade na qual apenas a classe dominante tivesse acesso. Por isso a burguesia cria hoje todos os obstáculos para não permitir o ensino superior aos filhos dos trabalhadores e a eles próprios. Com a democratização do ensino superior, o papel da universidade, de produção, manutenção e difusão da ideologia dominante, estaria comprometido. É verdade que, numa sociedade onde a burguesia detém as rédeas do processo econômico-político, a abertura da universidade às classes subalternas não

seria suficiente para pôr em risco a hegemonia burguesa. Contudo, o acesso de parcela significativa de trabalhadores ao ensino superior representaria mais um foco de resistência que, no estágio do capitalismo hoje no Brasil, a burguesia não está disposta a alimentar.

Ao contrário, às **classes subalternas** interessa defender o ensino superior público e gratuito, porque esse é mais um veículo de **elaboração de sua cultura de resistência** e de criação de uma contra-ideologia. Representa mais uma possibilidade de maior educação e de **elevação cultural da massa**.

O nascimento da universidade autoritária

A reforma universitária do governo militar ilustra claramente as intenções da burguesia nacional de atrelar todo o ensino ao capitalismo dependente. O modelo populista foi substituído pelo modelo autoritário ⁸.

Em 1965, o Ministro da Educação, Raymundo Moniz de Aragão, entregou a responsabilidade de "reformular a estrutura da universidade brasileira" a um grupo de especialistas norte-americanos. Nasce assim a **universidade autoritária**.

Com a vinda ao Brasil, naquele mesmo ano, do professor da Universidade de Huston, Rudolph Atcon, inaugura-se um novo estilo na política educacional no país. Como o Sr. Roberto Campos, Ministro da Fazenda, entregará a elaboração do orçamento nacional a técnicos americanos, o ministro da educação entregará a reformulação da política educacional brasileira a técnicos americanos (embora o Sr. ministro da educação diga, na apresentação do **Relatório Atcon** ⁹, que o professor da Universidade de Huston seja "um livre atirador a serviço da reorganização universitária... não ligado a qualquer país ou organização internacional"). Como os acordos firmados mais tarde, não se trata de "cooperação técnica", mas de um verdadeiro **planejamento ideológico** brasileiro entregue a especialistas norte-americanos.

Não se sabe como surgiu a idéia de convidá-los. Sabe-se que Rudolph Atcon visitou, durante quatro meses, 11 universi-

8. Luiz Alberto Gómez de Souza, "Universidade brasileira: crescimento para quê e para quem? Constantes e variáveis do pacto populista ao modelo autoritário". In: Revista **Encontros com a Civilização Brasileira**, n.º 13, jul. 1979, p. 175-193.

9. Rudolph Atcon, **Rumo à reformulação estrutural da universidade brasileira**, MEC, Rio de Janeiro, 1966.

dades federais e a Católica do Rio Grande do Sul. É verdade que muitas passagens do relatório demonstram mais uma visão turística do autor do que propriamente uma visão dos problemas da educação (vejam-se as considerações acerca da Universidade Federal de Santa Catarina).

Atcon conseguiu, com expressões muito gerais, esconder o caráter da reformulação pretendida que era basicamente **atrelar o sistema educacional e a universidade em particular ao modelo de desenvolvimento econômico dependente imposto pela política econômica americana para a América Latina.**

Por isso, mais do que a letra do relatório é preciso considerar o seu espírito. O Relatório Atcon fala que a universidade brasileira não presta serviços à comunidade e que a universidade deve prestar serviços à comunidade. Só que por "comunidade" Atcon entende a empresa capitalista. Não faz referência às necessidades básicas em matéria de educação da maioria da população. A comunidade para ele é o capital. Entende-se então que a relação escola-sociedade deva ser uma relação entre a escola e o capital¹⁰. É como se a universidade fosse "financiada" pelo capital e não pelos trabalhadores.

Três coisas ficam claras no Relatório Atcon:

1.^a) "É preciso desenvolver uma **filosofia educacional** para o continente", vale dizer, uma **ideologia** capaz de formar a cabeça dos novos quadros técnicos para o desenvolvimento capitalista sob a orientação do capital americano;

2.^a) "A universidade latino-americana deve consolidar sua **autonomia** e adquirir um grau maior de independência real. O melhor sistema legal para alcançar este grau de liberdade é transformar a Universidade numa **fundação privada.**"

3.^a) "A reforma administrativa inclui eliminação da interferência estudantil na administração tanto colegiada como gremial"¹¹. Esta última recomendação parece ter inspirado o Relatório Meira Matos que, para fortalecer o princípio de autoridade na Universidade, propõe uma série de medidas de "ordem disciplinar" para impedir qualquer representação estudantil.

10. Idem, ibidem, p. 76.

11. "Relatório Atcon e Acordo MEC-USAID" In: **Revisão**, n.º especial, Departamento de publicações do Grêmio da Filosofia da USP, maio 1967, p. 37.

Os acordos entre o MEC e a AID (Agência para o Desenvolvimento Internacional) seguem a mesma política ¹².

Parte-se do estado de falência do ensino superior brasileiro para a qual os acordos seriam o único remédio. Os diagnósticos das comissões envolvendo americanos e brasileiros permanecem sigilosos. Até hoje não foram publicadas as recomendações referentes ao ensino superior, quando esta era uma das preocupações fundamentais da política educacional norte-americana para o Brasil ¹³. Os próprios acordos foram feitos em sigilo. O público tomou conhecimento do acordo firmado em 1965 apenas em novembro de 1966. Como disse Lauro de Oliveira Lima "é a primeira vez, ao que se saiba, que o planejamento educacional de um país é objeto de sigilo para o próprio povo que o utilizará... O que se sabe, por evidência, é que o centro de gravidade das decisões sobre o ensino do país deslocou-se do MEC, no Palácio da Educação, para a sede das comissões americano-brasileiras, cujos endereços não são acessíveis a qualquer um" ¹⁴. A imprensa não teve acesso às reuniões mec-usaidianas. Os próprios reitores não foram informados dos estudos em andamento.

Embora as recomendações das comissões mec-usaidianas não tenham sido divulgadas, o que se sabe é que elas influenciaram decisivamente o Grupo de Trabalho da Reforma da Universidade em 1968 ¹⁵. A própria Reforma universitária não teve discussão pública. Feita em gabinetes e aprovada a toque de caixa pelo Congresso, foi a maneira mais fácil de resolver o "mal universitário".

A Reforma universitária adotou o **modelo americano**: o sistema de créditos, dois níveis de pós-graduação (mestrado e doutorado), introduz-se o regime de tempo integral e de dedicação exclusiva, o exame vestibular unificado e classificatório. Foram aproveitadas algumas inovações introduzidas por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro na Universidade de Brasília, como a dissolução da cátedra e a departamentalização.

12. José Oliveira Arapiraca, **A USAID e a educação brasileira**, São Paulo, Autores Associados, 1982.

13. Ted Goertzel, "MEC-USAID: ideologia do desenvolvimento americano aplicada à educação superior brasileira". In: **Revista Civilização Brasileira**, ano III, n.º 14, jul. 1967, p. 123-137.

14. Márcio Moreira Alves, **Beabá dos MEC-USAID**, Rio, Gernasa, 1968, p. 8 (prefácio).

15. "Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária". In: **Revista Pax e Terra**, Rio de Janeiro, n.º 9, out. 1969, p. 243-282.

Se essas e outras medidas se constituem num verdadeiro avanço para o ensino superior brasileiro, do ponto de vista administrativo a Reforma favoreceu uma crescente **uniformização e burocratização**.

O **Relatório Meira Matos** (documento final da "Comissão Especial para Assuntos Estudantis")¹⁶ deteve-se sobretudo na constatação de que "no setor universitário (existe) um clima de falência da autoridade, que, no entender da Comissão, podia ter sua origem no próprio sistema estabelecido pela L.D.B." de 1961. Visando, então, fortalecer o **princípio de autoridade**, a Comissão propôs, entre outras medidas, a supressão da lista tríplice para a escolha dos reitores (sendo esta atribuição exclusiva do Presidente da República), o direito aos diretores de estabelecimento oficiais de "decidir as questões de ordem disciplinar e aplicar as penalidades cabíveis aos professores, alunos e servidores".

E mais, como diz o Relatório, "considerando que o DCE é um foco permanente de agitação, onde atitudes subversivas e ataques à ordem institucional não freqüentemente difundidos", extingue o Restaurante do Calabouço (Rio de Janeiro), local de reunião dos estudantes; propõe a cobrança de anuidades. Conclui afirmando que o Programa Estratégico de Desenvolvimento do governo "abrirá o caminho para uma nova era educacional", mas para isso será preciso vencer "a conspiração de professores e alunos na defesa de privilégios particulares que resultam na ineficiência do ensino".

Como manter a universidade autoritária

Em que a política traçada entre 1965 e 1968 mudou hoje?

Parece não existirem mudanças substanciais. Há um fortalecimento da política já traçada.

Em síntese podemos dizer que o governo pretende, em relação ao ensino superior, duas coisas:

- 1.º) **Desobrigar-se cada vez mais acentuadamente de sua função de oferecer esse nível de ensino**, jogando essa responsabilidade para os que compram os serviços educacionais, isto é, instituir o **ensino pago**. Já houve pelo menos quatro tentativas nesse sentido:

16. "Relatório Meira Matos." In: **Revista Paz e Terra**. Rio de Janeiro, n.º 9, out. 1969, p. 199-242.

- o aumento das taxas escolares;
- a instituição do crédito educativo;
- o semicongelamento das vagas no ensino oficial;
- a campanha permanente contra o ensino superior público com o falso argumento de que é um "ensino para os ricos", como se a universidade fosse responsável pela má distribuição da renda no país.

2.º) **Ampliar o controle político sobre as instituições de ensino superior.** Daí a campanha pela transformação das universidades federais autárquicas em fundações. Os argumentos também aqui são falaciosos. Argumenta-se que essa medida visaria criar maior autonomia da universidade, quando o que ocorrerá é justamente o contrário. Os reitores, como já fazem alguns hoje, em vez de dedicar-se aos problemas acadêmicos e administrativos (que não são poucos) deveriam sair de chapéu na mão para recolher as migalhas que porventura alguma empresa privada reservaria para a pesquisa universitária. Não apenas os reitores mas igualmente os professores.

A empresa nacional não tem condições para isso, e o capital estrangeiro, que teria condições, não tem interesse em investir em pesquisa pura ou tecnológica num país periférico. Estaria assim decretada a **falência da universidade** a não ser que todas as despesas recaiam sobre os estudantes.

Trata-se, portanto, de medida visando:

- a) **fortalecer o poder do estado** de intervir nas instituições de ensino, já que quem manda nas fundações são os seus fundadores (em última instância o Presidente da República), que terá a possibilidade de nomear diretamente o reitor (interventor) dessa instituição;
- b) estrangular economicamente a universidade, diminuindo seu **potencial crítico**. Através dessa estratégia, reduzir a universidade a uma instituição mais conservadora do que já é, a serviço do capital estrangeiro (eventualmente);
- c) impedir a pesquisa e a ação sobre as reais necessidades da população, já que a universidade estará atrelada aos interesses das grandes empresas. **Toda pesquisa engajada seria eliminada.** O capital não teria interesse algum em investir em ensino e pesquisa na área das ciências humanas e da educação. Portanto haveria um declínio muito grande da **qualidade de ensino** nestes setores;

- d) **reduzir as verbas da educação** para repassar esses recursos em projetos que teriam mais "retorno" em termos políticos ou para financiar os desejos megalômanos dos tecnocratas da área econômica;
- e) incrementar o ensino superior pago e com ele a **mercantilização da educação**.

Argumenta-se que as universidades americanas e algumas européias são fundações e que funcionam muito bem. Só que essas universidades dependem de contribuições do poder público e mesmo assim muitas delas estão atreladas ao capital privado, pois as fundações que as sustentam estão ligadas à grande empresa. Dependem muito mais de doações e heranças do que das poucas contribuições recolhidas através de taxas escolares. Nossas condições são outras.

Diante da crescente oposição dos estudantes e educadores à educação autoritária, o governo tenta argumentar que está "reestruturando" a universidade perseguindo um "fim social". O MEC desafia as entidades de estudantes e educadores a apresentarem "propostas alternativas". O CFE, responsável pela política educacional imposta, desenvolve hoje toda uma nova argumentação justificando o ensino pago, já que não pode justificar a impostura. Essa argumentação está muito clara na proposta de "institucionalização do ensino superior oficial pago" da histórica defensora do ensino pago, Esther de Figueiredo Ferraz que, por isso mesmo, foi premiada pelo governo com o Ministério da Educação e Cultura, em 1982.

O primeiro argumento do CFE é que a universidade precisa "praticar a justiça social" e desenvolver no aluno "o senso de solidariedade"¹⁷.

Há um duplo equívoco no argumento da relatora:

1) atribuindo à educação uma função que não lhe compete, isto é, a de **redistribuir a renda**. A justiça social é consequência da luta daqueles que produzem a riqueza para que todos a ela tenham acesso. Não é consequência da escolarização. Injusto é o modelo econômico, não a universidade.

O argumento fundamenta-se na "teoria do capital humano", como a Reforma de 68: criar recursos humanos e tecnológicos,

17. "Vantagens e desvantagens da institucionalização do ensino superior oficial pago." In: **Documenta n.º 249** (separata), Brasília, ago. 1981, p. 4.

ajustados ao desenvolvimento econômico, permitindo a ascensão social do cidadão. O Parecer do CFE reforça a idéia da Reforma Universitária de que a política educacional deve estar subordinada à política econômica, tornando-se uma política "setorial" da política social. O ensino pago não conseguirá eliminar a injustiça social e a discriminação econômica, impostas pelo próprio modelo de sociedade no qual vivemos; ao contrário, com ele, essa discriminação será acentuada.

O MEC insiste dizendo que o aluno da escola superior oficial é um privilegiado e que a universidade reforça esse privilégio, no entanto, não quer admitir que foi a política educacional vigente que implantou esse "privilégio", permitindo a expansão abusiva da empresa privada em educação, onde o fim é o lucro, não a qualidade¹⁸.

2) Por mais inexperiente que seja, qualquer educador poderia mostrar à relatora desse Parecer (atual Ministra da Educação) que não é cobrando anuidades que se forma o "senso de solidariedade", mas através do desenvolvimento do espírito associativo, o qual os "nobres conselheiros" evitam mencionar.

Mesmo que as medidas propostas neste Parecer não tenham sido implementadas no "ano eleitoral" de 1982¹⁹, o CFE consegue avançar nos seus planos de frear o desenvolvimento do ensino superior oficial, sustentando a idéia de um ensino superior oficial **pago**. O CFE representa os interesses da empresa privada em educação, esta necessitando do apoio do Estado para defender a educação como uma mercadoria. O CFE, através do Parecer Ferraz, propõe um plano de **extinção**, por etapas, da gratuidade do ensino superior.

A função desse Conselho tem sido, até agora, violentar a educação brasileira para acomodá-la aos interesses político-econômicos do regime autoritário. Refúgio do pensamento conservador e obscurantista, o CFE é responsável direto pela implantação do ensino superior pago e a conseqüente **traficância da educação**.

18. A expansão do ensino superior nos últimos 20 anos deveu-se unicamente à abertura indiscriminada (com o apoio do CFE) de escolas particulares. Entre 1960 e 1972 o crescimento dos estabelecimentos isolados foi de 983%. Em 1962 apenas 27% dos matriculados estavam em estabelecimentos isolados, mas em 1973 já representavam 56%. Entre 1960 e 1970 o ensino público baixou de 57,2% para 49,0%. (Luiz Alberto Gómez de Souza, "Universidade brasileira: crescimento para quê e para quem?"... op. cit., p. 180.)

19. O preço político seria muito alto para o PDS, sobretudo no Norte e Nordeste, onde, respectivamente, 70% e 80% do alunado estuda em escolas superiores públicas e onde o PDS tem sua maior sustentação política.

Hoje, as universidades, sobretudo as particulares, vivem sufocadas pela burocratização (= ideologia do controle) que esse Conselho impôs pelo legalismo e pela sua concepção tecnoburocrática da educação.

Há um **segundo argumento**: faltam verbas para o 1.º e 2.º Grau e esta é a prioridade do MEC²⁰. Todavia, não faltam verbas para o 1.º e 2.º Grau porque é o terceiro grau que consome tudo, mas porque os municípios e os estados, responsáveis por esses graus de ensino, foram espoliados pela política de **centralização tributária**. É inegável que a gratuidade precisa ser oferecida prioritariamente ao ensino básico. Mas como explicar que em 1963, conseguíamos oferecer ensino superior gratuito a 80% dos alunos matriculados e hoje tão somente 20%, apesar do propalado crescimento econômico? Quanto mais cresce o bolo, menor é a fatia da educação.

Com base nesta argumentação o MEC inverte suas prioridades, assumindo a função (que pela constituição é apenas "supletiva" para a União) de oferecer educação básica para todos, justificando assim, diante da opinião pública, o ensino superior pago.

O MEC insiste, dizendo que não tem nenhum modelo predefinido de universidade pública. Mas tem. Esse modelo já está definido e traçado pela política educacional do governo. Com a política de privatização do ensino superior o modelo do MEC é a **escola particular**, calcada em moldes empresariais. O MEC pensa a universidade em termos de gerência²¹. O discurso do governo é que vivemos em período de escassez e que não há recursos para a educação. A saída da "crise educacional" é uma "administração racional", um planejamento adequado, porque o seu modelo de universidade é a **fundação privada**. É uma fundação, pela sua própria natureza jurídica, tem que produzir renda, como diz Dalmo Dallari²². Esse é o objetivo perseguido. Desde 1964 o governo nunca pensou em oferecer o ensino su-

20. A "educação superior" é apenas uma das "linhas complementares de ação", segundo o **III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos: 1980-1985**; não uma de suas prioridades.

21. "Quando se fala em autonomia da universidade, é preciso que ela seja o final de um processo; é preciso que a universidade seja autofinanciável, que seja bem administrada. Algo que seja realista." (Antonio Praxedes, porta-voz do MEC, **Folha de S. Paulo**, 29/01/82.)

22. "Universidades fundações." In: **Cadernos da ANDES**, n.º 1, nov. 1981, p. 15.

perior gratuito. Como consta da Constituição (outorgada) de 1967, "serão concedidas bolsas de estudo reembolsáveis apenas àqueles que provarem insuficiência de recursos e demonstrarem efetivo aproveitamento" (art. 176).

O modelo que o regime está querendo impor continua sendo sustentado por uma concepção **tecnoburocrático** da educação. O MEC está, é verdade, desburocratizando a universidade num certo sentido, simplificando estruturas. Mas a essência do modelo tecnoburocrático, que é o controle e o poder, continua. Os cursos são credenciados provisoriamente, tendo que se submeter burocraticamente a novos credenciamentos. Existe uma sugestão da Comissão de Legislação e Normas (CELENE) do MEC, que, se adotada, deverá classificar por pontos cursos e universidades, como hoje faz a Embratur para classificar os Hotéis: de 1 a 5 estrelas. Segundo os próprios técnicos da CELENE, essa classificação visa estimular a concorrência do mercado da educação.

A CAPES vem fazendo isto desde 1979 com os cursos de Pós-Graduação. Com critérios burocráticos, vem classificando periodicamente esses cursos, condicionando o apoio financeiro a essa classificação, emitindo juízo de valor sobre a produção científica de cada curso, tendo como único dado objetivo os títulos dos trabalhos publicados que constam dos relatórios enviados. Assim, ela consegue fortalecer os cursos que deseja, atrofiando os demais.

Sob o pretexto de que estão preocupados com a qualidade, com a "melhoria do padrão de desempenho" (na linguagem enigmática da burocracia), estão exercendo uma política discriminatória em relação aos programas que não estão de acordo com o saber oficial.

O porquê da decisão do governo pelo ensino pago já está bem claro. No entanto, alguns aspectos "vantajosos" desta política, no dizer do MEC, devem ser desmistificados.

Um destes aspectos é a chamada "**autonomia financeira**" que significa a criação de mecanismos de captação de recursos próprios pelas universidades, buscados na iniciativa privada: o ônus desta "autonomia" será o maior atrelamento dos destinos da universidade ao modelo econômico vigente e a diminuição da responsabilidade do Estado pela educação. Por trás da chamada "autonomia financeira" existe a questão da privatização das universidades oficiais.

Outro aspecto é a "**autonomia administrativa**" das universidades que também se liga à política de captação de recursos. A "autonomia administrativa" dependerá da estrutura interna e poder de cada universidade e das interações dessa estrutura interna com os financiadores. Questões como a carreira do magistério (no que diz respeito aos critérios de admissão-demissão e promoção funcional), os métodos e critérios para a escolha dos dirigentes universitários, que estão ligadas à chamada "autonomia administrativa" estariam correndo o risco da interferência de princípios empresariais. Por exemplo, os critérios de remuneração do corpo docente que atualmente se baseiam em méritos acadêmicos e científicos podem transformar-se em critérios puramente empresariais, de "produtividade" do docente em relação à participação ou não em projetos de prestação de serviços.

Os próprios Estatutos e Regimentos das universidades poderão ser reformulados e dependendo, mais uma vez, da estrutura interna de poder, darão maior ou menor capacidade de ingerência da iniciativa privada, na política de ensino e pesquisa em cada área de conhecimento da universidade ²³.

A autonomia universitária --- administrativa, financeira, didático-científica --- **não pode coexistir com a privatização do ensino.** A irrisória quantia que o Estado arrecadaria com a cobrança de anuidades pelas universidades públicas não resolveria os problemas do ensino; possivelmente, serviria apenas para pagar a máquina arrecadadora. Torná-lo-ia, assim, ainda mais **dependente dos interesses privados.** A implantação do ensino pago representa para a universidade pública o fim da sua autonomia.

Como podemos notar, as propostas do MEC não contêm qualquer novidade. A reestruturação que pretende é superficial, visando aprofundar a política que foi traçada em meados da década de sessenta.

A luta pela universidade crítica

A intervenção na universidade brasileira desde que foi iniciada em 1965 não parou de crescer onde não encontra resistência. Com a criação das Associações de Docentes a partir de 1977 e com a formação da ANDES (Associação Nacional de

23. Vide Joel Requeira Teodósio, "Autarquias especiais: autonomia ou dependência para as universidades?" In: **Revista Encontros com a Civilização Brasileira**, n.º 12, jun. 1979, p. 63-78.

Docentes do Ensino Superior) em 1981, o governo encontrou forte resistência. Mesmo assim alguns ataques brutais à autonomia universitária foram desfechados como o perpetrado pelo Governador de São Paulo, Paulo Salim Maluf, no final de 1981, contra a UNICAMP. É verdade que o governador contava com o apoio dos tecnoburocratas do Conselho Estadual de Educação e com a cumplicidade da Reitoria. A iniciativa visava quebrar o movimento de democratização da universidade iniciado com uma consulta à comunidade para a escolha do Reitor.

Mas a escalada de intervenções recebeu uma pronta resposta dos docentes e alunos da universidade brasileira, como na tentativa do MEC de transformar as universidades federais autárquicas em fundações, no mesmo ano.

Há uma razão política mais ampla para toda essa investida contra a universidade: nos últimos anos ela tem **ampliado sua capacidade crítica** e sua **capacidade de mobilização social**. Não é isso que o Estado autoritário espera da universidade. Ao contrário, interessaria uma universidade servil, subserviente e não uma universidade crítica, criativa. Não é essa a universidade sonhada pelo regime.

De 77 para cá, notadamente, **a educação tem sido o lugar da denúncia da educação**, da denúncia política educacional. Cada vez mais ela é um lugar de **conscientização**, de desvelamento das contradições, das artimanhas, dos casuísmos, dos pacotes, etc., de um regime que não tem sustentação popular por aquilo que ele faz ou deixa de fazer.

A educação significa **consciência de direitos**, consciência da exploração, significa cultura, e os regimes obscurantistas temem a cultura, têm pavor da consciência, têm pavor de que seus interesses sejam do conhecimento público. Por tudo isso, eles fazem campanha **contra a educação**.

O desestímulo ao ensino universitário não prejudica apenas a este. Prejudica também o ensino de 1.º e de 2.º grau, já que, direta ou indiretamente, é na universidade que se **formarão os professores** que atuarão nesses dois níveis de ensino.

O regime não implantou propriamente um sistema educacional, mas uma série de estruturas desarticuladas. A política educacional segue o modelo da política econômica: não há planejamento, existem apenas pacotes. Pensa-se em "sanear" (= rentabilizar, tornar eficiente) o ensino superior, como se esse pacote não tivesse conseqüências em outros níveis de ensino.

Em oposição à "reestruturação" burocrática e autoritária do regime, uma **política democrática de reestruturação da universidade** deveria nortear-se por outros princípios, outra filosofia.

1.º) A **autogestão coletiva** da universidade que seria a participação de todos os seus integrantes (professores, alunos e funcionários) na definição da política universitária e na escolha de seus dirigentes. A autonomia universitária só pode nascer da participação comunitária e da descentralização do poder.

Hoje o poder das universidades não representa a comunidade universitária diante do poder público; representa, ao contrário, o poder público dentro da universidade. É uma espécie de intervenção branca, e quando essa intervenção é "ameaçada" pelo movimento de democratização da universidade, o poder público não hesita em utilizar-se de seu instrumento repressivo para intervir nela (como no caso da UNICAMP).

A autogestão coletiva, do ponto de vista administrativo, não implica apenas a fiscalização da aplicação dos recursos, implica ainda o poder de decisão sobre as prioridades. Além de coibir abusos e evitar a corrupção, a autogestão dos recursos tem um **caráter educativo**, pois leva a comunidade a comprometer-se com a instituição, educando para a responsabilidade social.

2.º) O ensino público e gratuito em todos os níveis justifica-se porque a **educação é um bem social**, um fato social, e não uma mercadoria sujeita à lei da oferta e da procura.

O regime é coerente com a sua política de privatização, porque concebe a educação como uma mercadoria (particular) cujo fim é o treinamento e a domesticação. Por isso fala num **modelo gerencial** para a universidade, em "otimização de recursos", em elevação de produtividade dos "gastos" em educação.

Ao contrário, a educação sempre foi e será instrumento de integração do indivíduo com a sociedade, a tomada de consciência para a participação social. A educação superior deverá levar o aluno a se **comprometer** com a busca de soluções para os problemas do povo brasileiro²⁴.

A preparação para o exercício de uma **profissão** é apenas um dos aspectos dessa relação homem-sociedade. Cabe ao Estado prover os **meios** para que todos tenham a oportunidade de educar-se. Nesse sentido, **toda educação é pública**.

24. Darcy Ribeiro, **A universidade necessária**. 3.ª ed., Rio, Paz e Terra, 1978, p. 265.

3.º) O problema central da universidade brasileira hoje não é regime jurídico a ser adotado, mas a falta de recursos para a educação como um todo. E não há verbas porque a educação não é considerada prioridade. O problema da reestruturação universitária não é apenas um problema do ensino superior. **Ela envolve os três graus de ensino.**

4.º) A reforma universitária é menos um problema de leis e decretos do que de um **espírito** e de um trabalho cotidiano, uma filosofia capaz de libertar as potencialidades da universidade, de torná-la ao mesmo tempo crítica e criativa. Por isso, a **preparação do corpo docente é fundamental**. Qualquer reestruturação da universidade é inútil sem a valorização do professor, agente provocador e mobilizador da aprendizagem.

A reestruturação universitária não pode ser concebida fora de um **projeto social**, fora de sua situação histórica. Ela implica a reconstrução da educação como um todo. Neste momento, é evidente que os interesses da maioria do povo brasileiro não estão representados no modelo de universidade que temos, imposto por um governo destituído de legitimidade política. Qualquer reestruturação que esse mesmo governo apresentar não representará os anseios dos que lutam pela reconstrução da universidade.

A ela os educadores opõem uma autêntica reforma universitária que tem fundamentos democráticos legítimos, porque não é outorgada pelo poder autoritário mas representa o desejo de liberdade, de autonomia, de autodeterminação do povo brasileiro ²⁵.

Essa luta é a mesma de 15 anos atrás contra a Reforma Universitária, outorgada, "consentida", na expressão de Florestan Fernandez ²⁶, fabricadas em gabinetes. Para evitar isso é preciso transformar o debate em torno da reestruturação universitária num grande **movimento histórico-social** que envolva todos os setores da sociedade civil. Uma reestruturação democrática da universidade só pode nascer de uma autêntica revolução democrática.

A "universidade" do trabalhador

A grande massa dos trabalhadores brasileiros está ausente desse debate e frequenta docilmente a "universidade" que a

25. ANDES (Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior). **Proposta para a universidade brasileira**, Belo Horizonte, jun. 1982.

26. Florestan Fernandes, **Universidade brasileira: reforma ou revolução?**, São Paulo, Alfa-Ômega, 1975, p. 210.

classe dominante lhe reservou: a "educação permanente" da televisão ²⁷.

A televisão é hoje uma **grande indústria de vendas** associada ao capital monopolista. Ao lado dessa função principal que é uma função econômica, a televisão, por ser também uma **indústria cultural**, exerce a função de difundir, reproduzir e legitimar as idéias da cultura dominante.

É nesta ordem de coisas que é programada a educação, a cultura e o lazer para as classes subalternas, para a massa de trabalhadores. É por essa razão que o controle político da televisão é muito mais ostensivo do que o controle da escola. Não que seja menor a importância da escola na reprodução da ideologia e das classes sociais. Mas são aparelhos de Estado qualitativamente diferenciados. A televisão ganha em atualidade e extensão geográfica e em quantidade de indivíduos atingidos ao mesmo tempo. Nisso a escola perde. Por outro lado, a ação da escola é mais duradoura e tem um caráter de assimilação da ideologia mais lento, portanto, mais profundo. A educação formal (o sistema educacional) é um mecanismo pesado, lento, resistente à mudança, mas toda mudança que se opera nela é mais enraizada, mais duradoura.

Com a divisão social do trabalho aparece a necessidade de expulsão de contingentes cada vez maiores de "alunos" da escola. Essa **depuração** de classe dá-se, sobretudo, ao nível de primeiro grau. Com isso aparece o problema da recuperação ideológica para o sistema, desses contingentes. Sua visão de mundo será então modelada pela televisão. A **gratuidade da escola** que lhe foi negada será substituída pela **gratuidade da televisão**. Quando a educação informal ministrada em aulas diárias, sobretudo através das novelas, já não é suficiente, então montam-se **telecursos** que preparam para os exames formais.

Sem entrar num exame puramente econômico da questão, que mostraria quem é que ganha com esses cursos, cabe observar aqui o seu aspecto nitidamente discriminatório, classista, que é o de uma escola normal (formal) para as classes privilegiadas e uma escola de "segunda classe" para os trabalhadores, uma escola de pobre, uma escola pobre. Um punhado de informações "enlatadas" não poderá jamais substituir a formação que só a vivência escolar pode oferecer.

27. Veja-se "Televisão, poder e classes trabalhadoras" nos **Cadernos Intercom** (Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares de Comunicação), n.º 2, mar. 1982, organizado por José Manuel Morán.

O tempo de não-trabalho do trabalhador é, assim, utilizado pelo capital para a "educação permanente" do trabalhador. Exausto pela intensidade do trabalho e pela longa jornada, o trabalhador não tem outra alternativa a não ser tentar repor sua força física de trabalho: o tempo de não-trabalho só pode ser utilizado numa não-atividade física e numa passividade mental.

É aí que entra a televisão.

Não há melhores condições para uma **ação educativa visando à submissão**: é a própria e absoluta condição de "espectador", de "aluno" deitado em frente ao vídeo, sem condições de perguntar, sem condições de falar.

A essa situação alia-se outro fator: a ausência de uma formação crítica. A educação pode tranquilamente ser **normativa**: "veja isso", "compre aquilo" e "mais aquilo", "veja as vantagens disso"... Essa **educação repetitiva, pedagogicamente repetitiva**, acostuma o trabalhador a receber ordens na fábrica.

Na fábrica ou em qualquer trabalho ou mesmo em sua própria casa, a pressão exercida é a mesma, varia apenas quantitativamente: na fábrica o trabalhador tem regulamentos, regimentos, normas, avisos, chefes, vigias, supervisores. Aqui a repressão é mais ostensiva. Em casa outras condições se reproduzem: fala-se ao **indivíduo, isolado**, numa sala semi-escura. Todas as condições são reunidas para a evasão, uma alienação cuja finalidade é fazer ver ao trabalhador que sua condição é imutável, que esse é o mundo possível, o único, que é assim e deve ficar assim.

Há, portanto, um controle social dentro de casa, evitando a comunicação, a associação. A pressão da televisão e a dependência das classes populares criada pela telenovela são tantas que em certos horários é impossível fazer uma reunião de bairro, uma reunião de associação de moradores, etc.

Não se pense, porém, que a educação permanente das classes trabalhadoras, ministrada pela televisão, não vise à **coesão social**. Existe toda uma estratégia da televisão dirigida pelo capital no sentido de levar a grande massa a pensar unitariamente. Para isso são cristalizados os pensamentos da classe dominante através de **slogans** e de modas. A televisão capitalista não é uma obra de arte aberta, mas um espetáculo pronto, acabado, fechado, que não leva a pensar o real mas a "representá-lo". É uma comunicação vertical, não horizontal.

É preciso ver mais de perto como o capital se apropria do **tempo livre da força de trabalho**, apresentado sob a forma camuflada de **lazer**, mas que, na realidade, é a verdadeira educação que as classes dominantes reservam para as classes dominadas.

O trabalhador, usurpado em seu tempo livre, só tem condições, no tempo que lhe resta, de repor, parcialmente, sua força física. Não tem tempo para se ocupar naquilo que lhe poderia trazer maior humanização, maior desenvolvimento espiritual e moral. Como a reposição de sua força de trabalho lhe toma todo o tempo livre de que dispõe, sua "educação permanente" ou seu "lazer", se resumem pura e simplesmente ao descanso. Mesmo assim, o capital vai ocupar também esse pequeno período de descanso.

Toda questão, portanto, do lazer e da educação permanente, reduz-se, no final das contas, na superação dessa contradição entre **trabalho necessário** e **tempo livre**. E não se pode resolver esse antagonismo sem a **generalização do trabalho**, notadamente do trabalho manual, para que todos tenham tempo livre de se expandir. "A sociedade capitalista, essa, faz produzir o tempo livre por uma única classe, transformando a vida inteira das massas em tempo de trabalho"²⁸.

Na economia capitalista, toda a acumulação do capital dá-se pelo aumento do tempo de trabalho excedente sobre o tempo de trabalho necessário para a reprodução da força de trabalho. Por isso, o trabalhador não conquistará o direito pleno ao lazer, o direito à sua educação permanente, que é, em suma, o direito de se humanizar, de se libertar, sem superar a contradição maior da sociedade capitalista que é a exploração do trabalho pelo capital.

O tempo livre representa o tempo da construção do próprio homem, de sua libertação. Para o trabalhador, a sua libertação passa pela libertação da ditadura do capital. Sem a derrubada dessa ditadura não existe para ele desenvolvimento livre. Essa conquista não se dará através de uma revolução cultural, ou de uma extensão de estoque de saber hoje acumulado (como querem os ideólogos da educação permanente e do lazer), mas através da hegemonia da classe trabalhadora e, finalmente, da superação de todas as classes, que virá com essa hegemonia.

28. K. Marx e F. Engels, **Crítica da educação e do ensino**, Lisboa, Moraes, 1978, p. 177.

É verdade que nos países capitalistas altamente industrializados, diminui a duração do tempo de trabalho e aumentou o período de tempo livre. Entretanto, nos países periféricos do mundo capitalista esse tempo livre, devido à baixa remuneração salarial, tem sido ocupado pelos trabalhadores num segundo ou terceiro emprego, isto é, com tempo de trabalho. Nos países desenvolvidos o que contribui para o aumento do tempo livre é o aumento da esperança de vida, o alongamento do período da aposentadoria e, ultimamente, o desemprego e a recessão econômica. Esse fenômeno tem uma implicação direta na chamada educação permanente, pois entendem muitos adultos que podem empregar esse tempo de lazer com atividades intelectuais e artísticas ou para fazer estudos que possibilitem aumentar sua qualificação para o trabalho. Note-se, porém, que esses países já generalizaram a educação fundamental. O que reclamam é a permanência da educação após a educação formal, como um direito, depois de conquistarem o direito de terem uma educação básica. É um suplemento de formação.

Entre nós, todavia, a educação básica continua ainda sendo privilégio. Falar em educação permanente, quando ainda não resolvemos o problema da educação, simplesmente, sem adjetivos, é escamotear o problema da educação²⁹. O direito à educação permanente (porque a educação ou é permanente ou não é educação) passa pelo direito, pela conquista do direito de se educar, de ter uma educação fundamental de boa qualidade e para todos.

A tese de que seria importante incentivar nas classes trabalhadoras a necessidade de se aperfeiçoarem mediante uma educação continuada (permanente) utilizando para isso o seu tempo livre, parece-me uma tese extremamente antidemocrática. Seria o mesmo que tentar justificar a educação classista que reserva a educação regular, formal, de melhor qualidade para as classes sociais que tiveram condições de frequentar a escola na idade adequada, reservando ao adulto trabalhador a obrigação (não mais o direito) de se formar, sacrificando o pouco tempo livre de que dispõe. A idéia da educação permanente tem sido utilizada como instrumento de ocultação da repartição injusta do direito à educação e à cultura.

O que acontece para a massa trabalhadora brasileira não é nem sequer esse acesso generalizado à formação permanente. Não. É uma outra educação permanente que a classe dominante

29. Veja-se, do autor, "Esquecimento da educação e a educação permanente" em **A educação contra a educação**, Rio, Paz e Terra, 1981.

lhe reserva. No Brasil, a classe dominante está particularmente atenta aos poucos minutos ou poucas horas de lazer do trabalhador. Grosso modo, o trabalhador dispõe do domingo e de algumas horas antes de dormir. E o trabalhador dorme cedo. É aí que é feita a educação permanente do trabalhador. Como o trabalhador precisa repor aí sua força física de trabalho, o melhor meio que a classe dominante encontrou para a inculcação de suas idéias, foi a televisão. Vários estudos têm demonstrado que o trabalhador passa na frente da televisão pelo menos 50% do seu tempo livre.

Aos domingos há um programa criminoso, dirigido por Sílvio Santos, hoje proprietário de uma rede de televisão, que explora não só intelectual e moralmente o trabalhador mais humilde e oprimido, mas o explora também economicamente, roubando-lhe as poucas economias. O trabalhador humilde é explorado na sua ingenuidade e boa fé em troca da ilusão da casa própria, da aposentadoria, da vida fácil, enfim, do mito criado pelo "baú da felicidade", cujo nome já diz tudo. A virtude de Sílvio Santos é que ele não faz questão de esconder o crime. E o governo é o verdadeiro cúmplice desse crime contra a cultura popular. Como dizia um crítico de televisão, "seus programas e sua televisão representam o que há de mais sórdido no setor e, num país decente, já teria ocasionado a prisão do dono"³⁰. Note-se que Sílvio Santos, além de atacar o adulto, ataca também a criança, sua vítima preferida, preparando o futuro trabalhador.

Essa é a educação permanente do trabalhador.

O que acontece aos domingos não é pior do que acontece durante a semana em "aulas" cuidadosamente preparadas nas novelas de maior audiência. Veja-se, por exemplo, a novela que a Rede Globo exibiu em 1981, girando em torno de uma fábrica de tecidos. Chamava-se "Plumas & Paetês". Veja-se como as relações de trabalho são aí mostradas para iludir o trabalhador. Aí não existem conflitos entre o capital e o trabalho. Não existem reivindicações salariais. Ao contrário, vive-se como numa grande família, em harmonia, onde as diferenças sociais são totalmente justificadas. É a visão da **sociedade harmoniosa**, que tolera a exploração do trabalho, onde a escravidão é cuidadosamente planejada.

30. Tarso de Castro, *Folha de S. Paulo*, 30/12/80.

Para manter esse clima, só um enredo de ilusão e sonho, o antídoto da sociedade opressiva: a proprietária dessa fábrica se apaixona pelo guarda da fábrica; o gerente namora a irmã do guarda, embora ele queira se casar com a dona da fábrica para apoderar-se do capital. Para completar esse quadro harmonioso, o filho da proprietária da fábrica casa-se, naturalmente, com a servidora de café da fábrica.

Assim, enquanto o trabalhador iludido vive o seu personagem, não tem tempo para pensar a sua vida real. Essa é a verdadeira educação permanente que recebe o trabalhador depois de ter sido usado até o esgotamento de suas forças físicas. É a mensagem que ele vai assimilar durante o sono que virá em seguida. Mensagem cuidadosamente planejada para destruí-lo, para despolitizá-lo, para que viva em sonhos e ilusões, para que possa assim ser melhor explorado.

Enfim, o tempo livre de trabalho (tempo de lazer) é o tempo da ocupação ideológica do capital sobre a força de trabalho. Se na fábrica ou no campo, durante o tempo de trabalho, o trabalhador não dispõe da oportunidade de pensar sua própria condição, poderia fazer isso no seu tempo livre. Por isso o capital lhe elabora essa educação permanente, que é, para ele, um **verdadeiro ópio**.

Diante dessa educação feita através dos meios de comunicação de massa, pouco podem fazer as escolas e universidades. Quando muito, transmitir uma educação humanista, destinada às classes dirigentes. Porque o trabalhador vai receber a "cultura de massa", que é uma **banalização e uma ridicularização da cultura popular**. Essa banalização não significa apenas reduzir a cultura a algumas fórmulas fáceis, descartáveis. Significa a inculcação da ideologia burguesa substituindo o bom senso popular pelo senso comum burguês que é a cultura mercantil, venal e parasita de uma classe. É através dessa educação permanente que o trabalhador é sistematicamente embrutecido, escapando-lhe a oportunidade de elaborar e aprimorar a sua própria cultura.

Para divertir e despertar a curiosidade a televisão poderá ser estimulante. Até para despertar o desejo de aprender e de aprofundar algum assunto, mas o verdadeiro domínio da televisão é o espetáculo, o entretenimento, a sensibilidade e a emoção. Ao contrário, a escola precisa desenvolver a razão, a lógica e a reflexão e não apenas a emoção.

Não se pode acreditar que certos jogos através da televisão, baseados em testes de conhecimentos, possam **substituir a escola**

e o livro. Na verdade, a TV apenas testa o que os participantes aprenderam em livros. Esses programas, por mais animados que sejam, não têm caráter educativo, nem mesmo informativo. Visam desenvolver apenas o **espírito de competição** entre os jovens, muito mais do que estimular para a aquisição de novos conhecimentos.

O que se aprende pela televisão?

Poucos acreditam hoje que televisão possa transmitir uma informação completa. Sabe-se que em toda parte do mundo a televisão transmite informações dirigidas segundo os interesses da classe dominante. A juventude educada pela televisão tem um vocabulário restrito: não discute, não fala, não debate e tem um nível mental baixo. Não lê, não sabe redigir. Saber ler e escrever é um processo muito complexo. Exige o contato permanente com o texto. É uma especialização do saber que não se aprende pela televisão.

C — A EDUCAÇÃO DO EDUCADOR

Na década de 70, provavelmente em consequência do movimento estudantil de 1968, a educação tem sido constantemente questionada. Onde existiam certezas, em relação à necessidade, à importância e aos benefícios da educação, começaram a surgir muitas dúvidas. A crença ingênua de que a educação poderia ser a "redentora da humanidade" foi sendo substituída por uma acerba crítica onde uns viam a educação como um poderoso instrumento de manipulação e outros como um aparelho de reprodução da sociedade, sem contar aqueles que, em vista disso, pregavam, como Ivan Illich ³¹, a desescolarização da sociedade.

Entre nós, a crítica ideológica à educação também tem ocupado grande espaço, sobretudo nos últimos anos da década de 70. Nos dois últimos anos, entretanto, constata-se que os movimentos dos educadores, conscientizados da situação e dos problemas da educação brasileira, ultrapassam a fase **da crítica** à educação e o movimento entra gradativamente numa fase mais **orgânica**, onde, ao lado de um fortalecimento enquanto categoria de profissionais, surgem propostas de mudança, de reformulação ou de redefinição da educação em geral. Foram as circunstâncias que educaram o educador, a própria sociedade como dizia Maria Nilde Macelani no **I Seminário de Educação Brasileira**, realizado

31. Autor de **Sociedade sem escolas**, Petrópolis, Vozes, 1973.

em Campinas em novembro de 1978 sobre a "formação do educador". Em confronto com a realidade, o educador tenta situar-se, organizar-se, decidir os destinos da educação. A preocupação com o social e o político o leva a refletir sobre seu papel na sociedade.

Educação e ideologia

A educação é política.

"Essa afirmação, nos diz Bernard Charlot, há ainda poucos anos, passava por uma profissão de fé revolucionária e causava certo escândalo"³². Entretanto, quando juntamos a palavra "política" a uma realidade pedagógica, a análise não terminou. Não é suficiente afirmar que toda educação é política, porque finalmente "tudo é político". É preciso saber em que a educação é política. É o próprio Charlot quem responde: "podem-se dar à idéia de que a educação é política pelo menos quatro sentidos que se articulam, aliás, uns com os outros: a educação transmite os modelos sociais, a educação forma a personalidade, a educação difunde idéias políticas, a educação é encargo da escola, instituição social". É fácil concluir daí que a educação numa sociedade de classes transmite os modelos sociais da classe dominante, forma os cidadãos para reproduzirem essa sociedade, difunde as idéias políticas dessa classe e reproduz, por isto tudo, a dominação de classe.

A educação sempre foi política, o que precisamos é ter clareza do **projeto político** que ela defende, politizando-a. Hoje falar isso não causa mais escândalo. É uma "banalidade pedagógica". Antes de pensarmos em formar profissionais do ensino é preciso que saibamos que modelos sociais iremos transmitir que conteúdos estamos veiculando, que classe estamos defendendo, de que ponto de vista estamos pensando a educação: do ponto de vista do povo ou do sistema? Como disse nosso colega Carlos Rodrigues Brandão, "não há meio termo, aquela (educação) do ponto de vista do sistema é contra o povo". "A única maneira de conciliar um trabalho nessa linha face ao atual sistema é começar a criar espaços de uma prática pedagógica que possa ser assumida pelas classes populares e se colocar a serviço disso"³³.

32. Bernard Charlot, **A mistificação pedagógica**. S. Paulo, Zahar, 1980, p. 11-13.

33. Carlos Rodrigues Brandão em entrevista ao **Jornal da Educação**, n.º zero, CEEES, Campinas, abr. 1980, p. 16.

Quanto à **tarefa propriamente pedagógica** do educador, Dermeval Saviani nos diz que se configura em "dois momentos simultâneos e organicamente articulados entre si: um momento negativo que consiste na crítica da concepção dominante (a ideologia burguesa); e um momento positivo que significa: trabalhar o senso comum de modo a extrair o seu núcleo válido (o bom senso) e dar-lhe expressão elaborada com vistas à formulação de uma concepção de mundo adequado aos interesses populares"³⁴. O exercício dessa tarefa popular é extremamente difícil dentro da universidade burguesa e notadamente dentro da universidade que foi implantada juntamente com o AI-5. As classes dominantes farão tudo o que for possível para impedir o surgimento dessa universidade crítica. Entretanto, como diz Darcy Ribeiro, "as estruturas de poder não são nunca tão homogêneas e coerentes que consigam impor a vontade das classes dirigentes a menos que a própria universidade se faça cúmplice delas"³⁵. É claro que isso não se dará sem conflito. A universidade que vivemos é **conflitante** e, quanto maior o conflito dentro dela, maiores serão as chances de que ela venha a cumprir sua função social, que ela atenda aos ideais que hoje mormente atraiçoa. As universidades "tranqüilas" são hoje apenas aquelas onde a repressão é ostensiva, onde a resistência é abafada, onde a criatividade é sufocada pela burocracia. A tensão e o conflito, pelo contrário, geram a mudança e o progresso cultural.

Pode a universidade **preparar esses novos profissionais** para que assumam a tarefa de "formular uma concepção de mundo adequada aos interesses populares"? A atual organização universitária não proporciona por si mesma os meios para uma atuação efetiva junto à população. Por isso as iniciativas que visam unir os universitários aos setores populares são extremamente raras e, muitas vezes, são puramente movidas por motivos humanitários, religiosos ou assistencialistas, que não põem em questão, seguramente, o autoritarismo da instituição universitária. Contudo, é preciso entender que essas iniciativas, na medida em que forem sendo estruturadas, poderão romper esse autoritarismo, mudando a fisionomia atual da universidade. Todas as universidades, pelo seu próprio regime estatutário, tendem a reproduzir o seu quadro de poder. Então existem, para os que desejam uma fecunda convivência com os setores populares, duas frentes de luta: luta contra o autoritarismo que hoje se instalou na estrutura do poder dentro

34. Dermeval Saviani, **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1980, p. 11.

35. **A universidade necessária**, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 3.^a ed. 1978, p. 21.

da universidade, e outra, orientar os jovens universitários para a convivência com os deserdados da educação, formar profissionais do ensino, atentos às necessidades educacionais da população esquecida. Sabemos hoje que existem 36 milhões de brasileiros sem a escolaridade de 1.º grau completa. Tem portanto o professor que formar os novos profissionais do ensino ensinando-lhes a **ler essa realidade**, a entendê-la. Não lhes ensinar apenas métodos e técnicas de ensinar, mas ensinar-lhes a compreender a situação do aluno e daqueles que estão fora da escola. É essa consciência social que devemos formar no futuro profissional, antes de incutir-lhe um saber técnico. O profissional do ensino não é um técnico, um especialista, é antes de mais nada um **profissional do humano**, do social, do político.

Desenvolvendo nele os instrumento que uma visão social e política lhe dará, poderá ele ser um agente cultural, um **mobilizador da população** e não, como vem acontecendo muitas vezes, um desmobilizador social, um policial da educação.

A responsabilidade da universidade na formação social desse profissional cresce diante da precariedade da rede escolar de 1.º e 2.º grau. Trata-se de **reanimar** a audiência das questões concretas de cada população, e trata-se ainda de **reensinar** o homem comum a ver e interpretar o seu mundo. "Esta pode e deve ser uma tarefa social imperativa para os milhares de estudantes dedicados aos estudos básicos, nos dois primeiros anos de vida universitária. Por sua atitude, eles são os mais capazes de assumir e difundir a nova postura cultural. Por sua idade, estão mais próximos dos jovens de sua geração que, ao interromper a escolarização antes de alcançado o nível superior, paralisaram sua formação em diferentes graus, quase sempre nos mais baixos. Orientar o jovem universitário para a convivência com os deserdados da sua própria geração é, também, uma forma de recuperá-lo para o país real, de ganhá-lo para uma vivência mais solidária através da imersão nas condições de existência do conjunto da população a que se propõe servir" ³⁶.

Em síntese, é preciso dizer que se trata de criar no futuro profissional do ensino **a consciência de classe**, de fazê-lo passar, ele também, da consciência comum das coisas, para uma consciência crítica. É a única maneira de possibilitar-lhe os meios de solidarizar-se com as camadas populares.

36. Darcy Ribeiro, **A universidade necessária**, ... *op. cit.*, p. 265.

Por que insistimos na tarefa de **organizar a cultura e a sociedade** para resistir? Justamente porque ela é complemento necessário da tarefa política de criar uma **contra-ideologia**. A ideologia, que em outras palavras não é mais do que a chamada **conscientização**, é uma tarefa essencial do ato pedagógico, mas não é suficiente.

Temos repetido ainda que a educação é **compromisso**, é ato, é **decisão**. Educar-se é tomar posição, tomar partido. E o educador educa educando-se, isto é, tomando partido, posicionando-se. É verdade que, sendo a neutralidade impossível, também aquele que não toma partido, toma partido, isto é, toma o partido do mais forte, da dominação. Mas existem ainda entre nós educadores que preferem esconder-se atrás da pseudociência ou da burocracia, para não se posicionar. Esses estão assumindo concretamente o partido do poder, fazendo o seu jogo. Estão comprometidos com ele. A seu modo eles exercem sua dimensão social, cumprindo ordens, desumanizando-se a si mesmos. Esse é o outro lado da profissionalização "puramente técnica" (mas que não deixa de ser política) que as reformas burocráticas pretendem implantar.

Não é sob um ponto de vista burocrático que devemos considerar educador como profissional. Se é preciso reconhecê-lo como profissional, porque sua função na sociedade foi sistematicamente desprestigiada, desvalorizada pelo **descaso do poder** em relação à educação e ao ensino, devemos reconhecê-lo, antes de mais nada, enquanto ser humano, enquanto homem. Como nos diz Paulo Freire, "uma vez que 'profissional' é atributo de homem, não posso quando exerço um que fazer atributivo, negar o sentido profundo do que fazer substantivo e original. Quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, que é patrimônio de todos e ao qual todos devem servir, mais aumenta minha responsabilidade com os homens. Não posso, por isso mesmo, burocratizar meu compromisso de profissional, servindo, numa inversão dolosa de valores, mais aos meios que ao fim do homem. Não posso me deixar seduzir pelas tentações míticas, entre elas a da minha escravidão às técnicas, que, sendo elaboradas pelos homens, são suas escravas e não suas senhoras"³⁷.

Paulo Freire toma como exemplo o profissional da Reforma Agrária, pois estava falando no Chile onde se iniciava essa Reforma, depois interrompida pela ditadura militar. "Um profissional,

37. Paulo Freire, **Educação e mudança**, Rio, Paz e Terra, 1979, p. 20.

continua ele, para quem a Reforma Agrária é apenas um instrumento jurídico que normaliza uma sociedade em transformação, sem conseguir apreendê-la em sua complexidade, em sua globalidade, não pode em termos concretos comprometer-se com ela, ainda que ideologicamente a aceite.³⁸ O que Paulo Freire quer dizer com isso é que a competência não é suficiente para que alguém possa chamar-se de "profissional". Ser um bom técnico em Reforma Agrária, por exemplo, não é suficiente para entender as necessidades do camponês, sua concepção de vida, seus valores; é preciso que, antes de considerar a Reforma Agrária como uma nova estrutura que permitirá superar a contradição entre o camponês, o bóia-fria e o latifundiário, ele se funda numa compreensão nova do homem, do homem do campo. "O compromisso, portanto, de um profissional da Reforma Agrária que a veja sob esta visão criticada, não pode ser verdadeiro, não pode ser o compromisso do profissional, em cuja ação de caráter técnico se esquece do homem ou se o minimiza, pensando, ingenuamente, que existe o dilema humanismo — tecnologia"³⁹.

Transpondo isso para o profissional do ensino, veremos que este também pode cair na ideologia da profissionalização, supervalorizando os meios, a técnica em detrimento dos fins. É hoje essa ideologia se implantou na educação, notadamente no ensino oficial, seguindo a crescente tendência burocrática da educação brasileira. Esses profissionais passam a maior parte do seu tempo preenchendo fichas de objetivos (gerais, específicos, por unidades), avaliando, momento a momento, a tal ponto que se não se prestar muita atenção acaba-se, no círculo vicioso de se avaliar a própria avaliação, tornando-a o conteúdo. A fobia do controle chega muitas vezes a esse ponto.

Por isso tudo, o profissional da educação não pode ser apenas um "técnico em educação", como as reformas educacionais do país, desde 1939, tentaram impor. Como diz ainda Paulo Freire, "quase sempre, técnicos de boa vontade, embora ingênuos, deixam-se levar pela tentação tecnicista (mitificação da técnica) e, em nome do que chamam "necessidade de não perder tempo", tentam,iente, substituir os procedimentos empíricos do povo (camponeses, por exemplo) por sua técnica"⁴⁰.

38. *Idem.* p. 21-22.

39. *Idem.* p. 22.

40. *Idem.* p. 23.

Da crítica à proposta

O que é claramente observável no crescente movimento de educadores é que eles não permaneceram na consciência crítica da problemática educacional. Esse movimento passa de uma fase crítica para uma fase orgânica de busca de alternativas para a crise educacional. É o que vem acontecendo com os cursos de formação do educador, a Pedagogia e a Licenciatura. Desde 1978, com o **I Seminário de Educação Brasileira**,⁴¹ a discussão dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura está sendo levada à frente por universidades e organizações de educadores como a ANDE (Associação Nacional de Educação)⁴² e a ANPEd (Associação Nacional de Pós-graduação em Educação). A Revista **Educação & Sociedade** e os **Cadernos do CEDES**⁴³ contribuíram divulgando literatura sob o assunto. Mas foi só a partir de 1980, com a criação do Comitê Pró-Participação na Formação do Educador durante a **I Conferência Brasileira de Educação**⁴⁴ que a discussão seguiu um caminho orgânico. Na medida em que a discussão se tornou nacional, houve uma mudança qualitativa, resultando num fortalecimento desses cursos. O MEC ouviu os educadores e organizou, no segundo semestre de 1981, **7 Seminários Regionais**, cujos resultados deverão ser debatidos em 1983 num Seminário Nacional.

O Estado perdeu a legitimidade para apresentar propostas alternativas em educação. Hoje qualquer iniciativa que for tomada pelo Estado sem participação das organizações dos educadores encontrará forte resistência. Foi o que aconteceu à proposta do conselheiro Valmir Chagas que, embora seja a única proposta acabada, não encontrou respaldo entre os educadores.⁴⁵

Não se pode deixar de mencionar o papel importante dos estudantes de pedagogia que, em dois encontros nacionais, o primeiro realizado em Salvador, em julho de 1981, e o segundo realizado em Belo Horizonte, em julho de 1982, marcaram uma política de defesa do curso de pedagogia e de uma nova formação do educador, comprometido não só com a escola mas com os interesses mais amplos das classes oprimidas.

41. Os textos desse Seminário encontram-se no n.º 3 da Revista **Educação & Sociedade**.

42. **A formação do educador**, 1981, Caderno da ANDE reunindo 10 colaborações.

43. Caderno n.º 2 sobre "A formação do educador em debate", reunindo seis colaborações e o n.º 6, sobre os "especialistas do ensino em questão", reunindo sete colaboradores.

44. Os Anais da I CBE foram publicados pela Editora Cortez em 1981.

45. **Formação do magistério: novo sistema**, São Paulo, Atlas, 1976.

Como resultado desse movimento já se observa em numerosas universidades uma efervescência nesses cursos e modificações de conteúdo e forma e a "busca de habilitações mais adequadas às exigências da sociedade.

Da análise dos numerosos documentos que resultaram do debate que dura já quatro anos podemos tirar algumas conclusões. Não se pode dizer que haja uma unidade; entretanto, alguns pontos de maior consenso nas propostas apresentadas podem ser ressaltados

Há consenso na necessidade de defesa do ensino público e gratuito, na falta de valorização da educação e que uma melhoria substancial dos cursos de formação do educador está condicionada a uma outra política da educação que leve em conta três pontos: melhores salários, condições de trabalho (bibliotecas, laboratórios, etc.) e condições didático-pedagógicas (livros, cursos de formação continuada, textos para os alunos, etc.). Existe, portanto, um consenso no tocante à análise da situação da educação brasileira. Reconhecem os educadores que uma das causas do mau funcionamento do sistema educacional deve-se à excessiva **centralização**. Reivindicam, portanto, uma participação nas decisões e uma descentralização de recursos e responsabilidades e uma autonomia maior em todos os planos.

Reconhecem a **ambigüidade** e a **imprecisão** com a qual nasceu a estruturação do Curso de Formação do Educador desde 1939 e que persiste até hoje. Ao mesmo tempo, reconhecem as propostas dos educadores, a tendência predominantemente conservadora na formação do educador, o crescente fortalecimento do princípio da autoridade (autoritarismo) na escola, o esvaziamento das funções educativas do especialista e a conseqüente separação entre o educador especialista e o professor.

Por isso tudo, propõem a formação do educador e não do especialista, com conhecimento profundo da nossa realidade educacional e social, portanto uma sólida formação teórica, um educador **compromissado** não com a burocracia escolar mas muito mais com os interesses dos alunos, dos pais e ainda com os explorados que estão hoje fora da escola. **Formar o dirigente**, isto é, o **educador político e técnico**. Um educador organizador da cultura e não um simples reproduzidor da cultura dominante.

Para a formação do especialista exige-se a experiência docente, pois quem forma o educador é a práxis na escola. Não se trata

de uma prática espontaneísta, mas de uma experiência refletida e sistematizada. "Pensar a prática é a melhor maneira de pensar certo" ⁴⁶.

As propostas dos educadores destacam ainda que a **escolha dos dirigentes** das escolas seja feita de maneira democrática. Para superar a divisão do trabalho será preciso a alternância nas funções de comando. Rejeitam os educadores a prática dominante hoje do país que dá competência para políticos locais nomearem os diretores das escolas sem concurso e sem as habilitações necessárias.

Exigem os educadores que a universidade tenha **autonomia** para estabelecer seus próprios cursos, currículos e programas em base à sua experiência e em base às necessidades sentidas pela população. A educação só tem sentido na medida em que é concebida como ação visando a participação e a autonomia. Educação é um processo de transformação do indivíduo e da sociedade. A escola não pode ficar isolada das lutas mais globais da sociedade.

Uma das tônicas dessas propostas (que estão ainda em elaboração) é que a criatividade deva ser estimulada e que aos poucos surjam os sistemas estaduais ou regionais de educação, resultado da liberação da potencialidade de cada escola em cada região do país. O oposto da escola uniforme, da escola burocrática. O Comitê Pró-participação na Formação do Educador sugere o fortalecimento dos Conselhos Estaduais com membros eleitos pelas associações de educadores e outras e não indicados pelos Secretários ou Governadores.

As sugestões apresentadas pelos educadores deverão de por si já provar o nível de organização dos estudantes e dos profissionais da educação e, pela sua repercussão, já trouxeram frutos, na medida em que sensibilizaram os 340 cursos de Pedagogia e as Licenciaturas a se repensarem. Já contribuíram para repensar o papel das Faculdades ou Departamentos de educação no interior da Universidade ⁴⁷. Entretanto, é preciso dizer que essas propostas não saem muito do que já existe. Mas é o que os educadores podem apresentar hoje e o que corresponde ao seu nível de organização e de avanço na busca de outra educação. O que prova,

46. Paulo Freire, "A alfabetização de adultos: é ela um quefazer neutro?". In: Revista **Educação & Sociedade**, n.º 1, set. 1978, p. 65.

47. Moacir Gadotti, "A faculdade de educação e a integração universitária". In: **Cadernos do CEDES**, n.º 2, 1981, p. 70-78.

aliás, a relação entre educação e sociedade: a escola e a formação do educador só mudarão definitivamente com a mudança mais global da sociedade.

Mas é possível fazer alguma coisa desde já. Isso é o que transparece nessas propostas: a sociedade hoje deseja outra educação que não é aquela imposta pelo regime. Por isso hoje é possível lutar pelo ingresso e pela permanência na escola daqueles que estão sempre à beira da exclusão. Os educadores tentam, mesmo sem o amparo do Estado, adaptar a escola às condições reais do nosso aluno; trabalham com uma arma que pode ser controlada, mas cujo controle tem limites, na relativa autonomia escolar, que é a **palavra**, que é a formação da consciência, que é a leitura da realidade.

Apesar das dificuldades encontradas, o educador pode ainda ensinar não só a ler e escrever, mas **ensinar a falar**. Ensinar a falar, a gritar, que é o **papel político** do educador.

Não se trata apenas de deixar espaço para a participação. A tarefa do educador é **motivar** para a participação, é criar canais de participação e de comunicação. Isso porque o regime educou (domesticou) grande parte da população para a não participação. Arvorando-se em único intérprete dos interesses da sociedade, marginalizou sistematicamente toda a população das decisões.

Ao lado do **papel técnico** de ensinar a ler, escrever e pesquisar, o educador, o dirigente da aprendizagem e da educação tem um papel político de organizar, de mobilizar para a participação. Só uma população organizada será capaz de derrotar a impostura e a prepotência que ainda dominam a sociedade brasileira.

D — EDUCAÇÃO BRASILEIRA HOJE: CONFRONTO DE DUAS TENDÊNCIAS

Concepção dialética, concepção metafísica

A **concepção dialética** da educação opõe-se fundamentalmente à **concepção metafísica**. Para a metafísica, "a educação seria a realização daquilo que deve ser o homem"⁴⁸. Tudo depende de que "é" o homem: a sua essência. A pedagogia existencialista, ou a "**pedagogia da existência**" como é chamada por Suchodolski — pedagogia que considera o indivíduo em "luta dramática para

48. Bogdan Suchodolski, *La pédagogie et les grands courants philosophiques*, Paris, Scarabé, 1960, p. 16.

ser ele mesmo" ⁴⁹ —, embora opondo-se à **pedagogia da essência**, não deixa de ser igualmente metafísica. O conflito entre essas duas correntes de pensamento pedagógico permanece no interior da metafísica. Tanto uma como outra consideram a educação do homem como um "caso" individual; consideram a educação como um "bem" particular, uma conquista pessoal. No primeiro caso teríamos a "atualização" de uma essência pré-dada. No segundo caso teríamos a conquista de uma essência pela luta individual.

Em oposição à pedagogia metafísica, a **pedagogia dialética** sustenta que a formação do homem se dá pela elevação da consciência coletiva realizada concretamente no processo de trabalho (interação) que cria o próprio homem. A educação identifica-se com o processo de hominização. A educação é o que se pode fazer do homem de amanhã. Não é a atualização de uma essência do **passado** nem a perseguição dramática de uma perfeição individual impossível, permanente, sempre a meio caminho da humanidade. Enquanto a pedagogia da essência é extremamente determinista, mecânica e a concepção existencialista é voluntarista e pessimista, a pedagogia dialética da educação é social, científica, uma pedagogia voltada para a construção do **homem coletivo**, voltada portanto para o **futuro**.

A pedagogia dialética, fundada no pensamento dialético, afronta decididamente a questão da formação do homem como sendo uma tarefa social. Não centra "no estudante" ou "no professor" o ato pedagógico, como quer a pedagogia liberal do nosso tempo, fugindo da questão central da formação do homem que são suas condições reais de vida na sociedade, suas "múltiplas determinações" ⁵⁰. Para a pedagogia dialética a questão central da pedagogia é o **homem enquanto ser político, a libertação histórica**, concreta, do homem contemporâneo. Ao contrário, o compromisso das pedagogias tradicionais (da essência e da existência) é com a formação do homem individual, a formação do líder, do dirigente que defenda a continuidade de uma "ordem social" onde predominam os interesses da burguesia.

Não se trata de realizar uma "síntese" entre a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. Trata-se de pôr a pedagogia sobre outros trilhos, uma pedagogia que não se comprometa com os interesses burgueses, reacionários, mas se comprometa com os interesses das classes subalternas, com os in-

49. *Idem*, p. 47.

50. Karl Marx, **Contribuição para a crítica da economia política**. Lisboa, Estampa, 1973, p. 229.

teresses revolucionários das classes populares. Essa perspectiva nos permite evitar a **utopia da consciência**, que entende "solucionar" o conflito entre a pedagogia idealista e a pedagogia da existência através da formação da consciência. Trata-se de dar à educação uma **perspectiva de classe**, uma estrita concepção de classe.

Ao contrário da concepção metafísica, a concepção dialética entende que o desenvolvimneto humano se dá pela interação de determinantes internos e externos, negando "a existência de uma natureza **a priori** da criança que não seja a genérica natureza humana, susceptível de todos os desenvolvimentos"⁵¹. Supera, portanto, a velha teoria sociológica da educação fundada no **determinismo social**, teoria conservadora segundo a qual a educação reproduz apenas as condições de classe de cada indivíduo, predestinando-o aos planos e destinos de sua classe. "A escola não é um feudo da classe dominante; ela é um terreno de luta entre a classe dominante e a classe explorada. Ela é terreno em que se defrontam as forças do progresso e as forças conservadoras. O que se passa na escola, reflete a exploração e a luta contra a exploração. Ela é simultaneamente reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial; mas também ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação. A escola é uma instabilidade, mais ou menos aberta, à nossa ação"⁵².

Sem negar a enorme influência exercida pelo ambiente e pela classe, a concepção dialética da educação não deixa de considerar os **elementos internos, as contradições no interior do indivíduo e da própria instituição educacional**. A educação está igualmente dividida, numa sociedade predominantemente conservadora dos privilégios, ao lado de uma emergente potência de uma classe que encontra também na escola um instrumento de luta. Neste contexto o papel da educação será colocar-se a serviço dessa nova força social em gestação no seio da velha sociedade⁵³.

Hoje, mais do que na época de Marx, a concepção dialética da educação opõe-se à concepção positivista, notadamente sob a sua forma **funcionalista**.

51. Mario Alighiero Manacorda, **Marx e a pedagogia moderna**, Lisboa, Iniciativas Editoriais, 1975, p. 106.

52. Georges Snyders, **Escola, classe e luta de classes**, p. 105-106.

53. Veja-se no livro de Herbert Marcuse, **Idéias sobre uma teoria crítica da Sociedade**, Rio, Zahar, 1972, o excelente artigo "Sobre o conceito de negação na dialética" (p. 160-165).

Para o funcionalismo, que tem suas origens em Comte mas que se alimenta muito hoje na sociologia norte-americana de Parsons e Merton, a sociedade é um organismo composto de partes que se interligam para um funcionamento harmonioso. Trata-se, portanto, de manter as partes funcionando "normalmente", evitando todo conflito que vier pôr em risco o todo funcional. Dentro dessa concepção, a educação é um "tratamento" dado notadamente às disfunções do sistema, visando garantir a continuidade da "ordem" harmoniosa. A educação é uma prática de adaptação ao sistema.

Nessa visão harmoniosa do mundo não há uma interrogação sobre os fundamentos dessa "ordem", nem considera as desigualdades sociais. Pelo contrário, dentro de uma concepção dialética da educação esta visa mostrar essas desigualdades, as contradições existentes. Não esconde, não camufla o conflito. Ao contrário, mostra como essa interação das partes é conflituosa. A educação não tem por finalidade "curar" as partes "defeituosas", readaptando-as para o seu funcionamento normal, mas tenta mostrá-las no conjunto da sociedade da qual o sistema educacional faz parte.

Concepção tecnoburocrática

Quando se examina a **prática da educação brasileira**, descobre-se que o que predomina é a **tecnoburocracia**, embora, ao nível teórico, como o fez Dermeval Saviani⁵⁴, possamos distinguir outras correntes e tendências. Na prática existe uma **bipolarização** entre uma concepção dialética, de caráter popular, e uma concepção tecnoburocrática, de caráter autoritário, na qual se inspira o poder burguês hoje. A concepção analítica e a concepção humanista (tradicional ou moderna) traduzem-se, na prática, através de uma mesma tendência, pois partem do mesmo

54. Dermeval Saviani, "A filosofia da educação e o problema da inovação em educação". In: Walter F. Garcia (coord.), **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**, São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1980, p. 15-29. "Após o estudo das diversas correntes — afirma o autor — e o exame, a largos traços, da evolução da organização escolar desde meados do século passado quando a sociedade atual adquire contornos definidos com consolidação do poder burguês, chegamos às conclusões que, resumidamente, passamos a expor. Em grandes linhas, seriam as seguintes as concepções fundamentais de filosofia da educação: 1) concepção "humanista" tradicional; 2) concepção "humanista" moderna; 3) concepção analítica; 4) concepção dialética" (p. 17). Dermeval Saviani trabalhou mais exaustivamente esse tema no texto inédito: "Correntes e tendências da educação brasileira", parte de uma pesquisa coordenada por Durmeval Trigueiro Mendes sob o título: "Filosofia da educação brasileira".

princípio metafísico que ignora a existência das classes sociais. Essas concepções procuram limitar-se aos **métodos pedagógicos**, evitando a discussão das **finalidades** da educação. No fundo, o humanismo é uma camuflagem da luta de classes. A concepção analítica converge também para esse mesmo ponto. Aliás historicamente isso foi demonstrado no início da década de 30, onde católicos e liberais se afrontavam mas permanecendo dentro da mesma concepção da educação. Eram, na verdade, facções da burguesia que lutavam pela hegemonia de seu projeto político-educativo. Concretamente defendiam a inclusão de seus respectivos pontos de vista na redação da **Carta Constitucional de 1934**. Católicos e liberais⁵⁵ representam tendências de uma mesma concepção da educação que é a **concepção burguesa**. A ela se opõe uma **concepção dialética, popular**⁵⁶.

A tendência liberal e a tendência católica reagiam (na década de 20) contra a formação de certos grupos empenhados em colocar a educação a serviço das classes subalternas, apoiados em movimentos políticos, sindicais (de diversas tendências) e populares, etc.

Essas três tendências se formaram tanto na escola pública quanto na escola particular e assumiram, a partir de 1964, um caráter nitidamente **tecnoburocrático**.

O que é a tecnoburocracia?

Não pretendemos defender aqui a polêmica tese de Luiz Carlos Bresser Pereira de que a tecnoburocracia seria "uma nova classe social de um novo modo de produção, o estatismo"⁵⁷. Pretendemos mostrá-la como prolongamento do estado autoritário, da concentração de poder político e, no caso da educação, a própria concepção da educação autoritária.

55. Sobre as lutas pela hegemonia entre católicos e liberais veja-se o livro de Carlos Roberto Jamil Cury, **Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais**, São Paulo, Cortez & Moraes, 1978.

56. No contexto da educação brasileira contemporânea, a concepção dialética da educação apresenta-se fundamentalmente como educação popular, vinculada aos interesses populares, pois a contradição principal desta educação é o elitismo, a educação burguesa **sem** o povo e **contra** ele.

57. Luiz Carlos Bresser Pereira, **A Sociedade estatal e a tecnoburocracia**, São Paulo, Brasiliense, 1981, p. 9. Num artigo publicado no jornal **Folha de S. Paulo** (p. 3) de 30/11/80, sobre "A tecnoburocracia e o ciclo", afirma que "temos duas classes dominantes no Brasil. A burguesia (alta burguesia e média burguesia ou classe média proprietária) é a classe dominante principal, mas ao seu lado, ora em conflito, geralmente em cooperação, surge a tecnoburocracia ou classe média empregada, cujo papel, não apenas nos aparelhos repressivos e ideológicos, mas também nos aparelhos produtivos (empresas públicas e privadas), é essencial".

Por que não falamos em **tecnocracia**?

Porque entendemos que a tecnocracia é um sistema político estruturado sobre uma base técnica e científica altamente desenvolvida, onde os altos funcionários (os tecnocratas) têm um poder predominante em detrimento dos políticos⁵⁸. E este não é o caso do Brasil, onde o autoritarismo não tem origem nos supertecnocratas, embora esses também façam parte do chamado "Sistema", mas na força adquirida a partir da violência e da repressão que sucedeu ao golpe de estado. "A tecnocracia antes usa do que serve aos políticos. Já a tecnoburocracia é servidora dos mesmos. Se, pelo contrário, os que freqüentemente são chamados de tecnocratas são meros assessores técnicos, teremos tecnoburocratas... Aquilo que freqüentemente é batizado de tecnocracia não passa de uma tecnoburocracia com novas roupagens"⁵⁹.

A chamada "desburocratização" do regime não altera o quadro mais amplo da tecnoburocracia. O Ministro extraordinário da Desburocratização confunde burocracia com número de papéis: em vez de 5 documentos ele reduz o "processo burocrático" a três ou a dois. Entretanto, não toca no núcleo central da burocracia que é o poder, a hierarquia. Todo o trabalho que ele vem desenvolvendo é uma ridícula e infantil camuflagem da repressão que o poder exerce, é uma das faces sorridentes da ditadura. Porque a ditadura brasileira quer se apresentar jovem, sorridente, despreocupada, "desburocratizada" e de "mão estendida".

A tecnoburocracia não apenas controla os aparelhos do estado e a organização e apropria-se da mais-valia através de altos ordenados, como impõe novas **crenças e valores**: sobrevaloriza o planejamento⁶⁰ (controle) e o conhecimento técnico-organizacional, a hierarquia, a ordem, as estruturas, a eficácia, a impessoalidade, a precisão, etc. O poder no Brasil está formado por 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, em qualquer regime autoritário estará sempre defendendo o poder constituído. Os tecnoburocratas concebem as coisas e fenômenos estaticamente, como funcionam hoje, esta-

58. Pierre Birnbaum, *La fin du politique*, Paris, Ed. du Seuil, 1975.

59. José Carlos Pereira, "Tecnocracia, tecnoburocracia e política", *Folha de S. Paulo*, 26/02/81, p. 3.

60. "O planejamento é sem dúvida a principal atividade humana em nossos dias." Gerard Kutsch, "Quantidade, qualidade e planejamento universitário". In: Revista *Educação Brasileira* (do CRUB), Ano VIII, n.º 7, 1981, p. 9.

belecem, por isso, normas fixas e abstratas, incrementam a massificação e a uniformização, reduzindo as possibilidades de participação efetiva dos indivíduos nas decisões políticas.

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. Dentro desse sistema, alunos e professores tendem a tornar-se verdadeiros cúmplices de uma formação em série, totalmente planejada.

Na prática, a tecnoburocracia, apesar do princípio de eficiência sobre o qual se fundamenta, não consegue sequer atingir os objetivos tão bem planejados. O caso mais evidente da década de 70 é o fracasso do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). O Mobral não teve qualquer influência no decrescimento da taxa de analfabetismo no Brasil. Na década de 50, sem o Mobral, tivemos uma taxa de decrescimento do analfabetismo de 11%. Na década de 60 a taxa de decrescimento foi de 6%, sem a ajuda do Mobral. Na década de 70 a taxa de decrescimento, com todas as vultosas verbas consumidas pelo Mobral, foi de apenas 7%. Se considerarmos que foi na década de 50 e na década de 70 que mais cresceu o ensino básico, é preciso, sem dúvida, atribuir a essa expansão a diminuição do analfabetismo e não ao Mobral.

O Mobral foi um movimento de alfabetização que se opôs às idéias políticas e antiburocráticas de Paulo Freire e que lhe custaram 16 anos de exílio.

Paulo Freire não concebia a alfabetização burocraticamente. A alfabetização não é a extensão da possibilidade de ler e escrever para todos, mas é possibilitar a todos o acesso ao mundo, poder construí-lo com liberdade.

Exemplo do modo tecnoburocrático de pensar é o Conselho Federal de Educação. Quando o CFE pensa em educação, pensa apenas em currículos, normas, legislação. Para se criar um curso, pensa apenas em grades curriculares. O CFE elaborou centenas de grades curriculares para centenas de profissões. Será que ele conhece todas?

A fobia pela fiscalização é fruto de todo esse formalismo que ele próprio criou. Criou um monstro ingovernável que é o sistema educacional, porque é impossível disciplinar a criativi-

dade. E como tudo é disciplinado pelas milhares de normas, nada funciona. O sistema educacional e a educação só podem crescer, ao contrário, com liberdade.

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 fundamentos da tecnoburocracia estão além do sistema escolar. Seus fundamentos são políticos e econômicos. Os tecnoburocratas não aceitam discutir esses fundamentos. Não aceitam discutir valores, finalidades, **ideologias**. "Ideologia é perda de tempo", dizem eles. Para eles as ideologias são irracionais (a tecnoburocracia é racionalista), expressão de paixões e interesses. Por isso não são científicas. O tecnoburocrata reconhece a existência de **conflitos**, de **contradições**. Só que são considerados como defeitos técnicos, disfunções do sistema que é preciso não revelar mas camuflar, e, dentro do possível, integrar no sistema, recuperá-los para restabelecer a harmonia, a ordem, a segurança. A escola tem que ser uma comunidade harmoniosa, imutável. Todo e qualquer problema precisa ser equacionado e resolvido tecnicamente, administrativamente e não pedagogicamente.

Inspirados nessa concepção da educação muitos educadores perdem-se buscando saber como é preciso **fazer** para ensinar e não como é preciso **ser** para ensinar.

Portanto, dentro dessa concepção, o educador assume um caráter de **agente do controle**, defensor dos interesses do estado dentro da escola e não defensor dos interesses da população diante do estado. Predomina a mentalidade da **escola-empresa**. Como empresa ela deve atingir certos objetivos através de certos meios. Existem padrões burocráticos a serem alcançados. Se o educador não consegue alcançá-los, isso é atribuído à "má administração" ou à não aplicação das técnicas mais modernas. Todo o funcionamento da escola é medido em função dos resultados obtidos, confundidos normalmente com o preenchimento de todos os requisitos burocráticos. Interessa apenas a quantidade, a execução rigorosa do planejamento, a disciplina instaurada, o cumprimento dos horários, etc. A **eficácia** é o único critério para a avaliação de um funcionamento adequado da escola.

Entretanto, como a escola é um organismo vivo — não é a ilha de pureza sonhada pelos tecnoburocratas — 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, o planejado e o realizado, entre o plano ideal e o plano real, entre o regimento e legislação e a realidade.

Mas a crise desse modelo não é apenas interna à escola. Com a reorganização crescente da chamada **sociedade civil**, pressionando o Estado, surge a necessidade de revisão desse "modelo". Vivemos uma época de plena crise do sistema educacional. Só que, diante da organização da sociedade civil, o Estado já não tem mais condições de impor uma nova política educacional. O governo perdeu a legitimidade de todas as propostas porque não usa do consenso para elaborá-las. Ao contrário, utiliza-se da força para impô-las. Perdeu o apoio de estudantes e professores. O caráter autoritário e antipopular de suas iniciativas acabaram por dissolver completamente a pouca credibilidade que tinha diante dos educadores. Por isso, as propostas alternativas em educação devem ser buscadas na sociedade civil.

A luta por uma educação emancipadora

Contra essa tendência dominante, caminha e se forma uma tendência popular inspirada numa concepção dialética. Ao mesmo tempo, apesar da escola burocrática, o povo tem na luta pela sua sobrevivência a sua escola. O saber aí gerado não é um saber burocrático, batizado pelos exames, mas testado diariamente pelas suas próprias condições de vida. Educar-se, para ele é assumir a consciência dessas suas condições, aliando o trabalho, a sobrevivência e a resistência.

O fato de uma tendência ser dominante não exclui o antagonismo. No início dos anos 60 esse antagonismo acirra-se. A luta por uma educação emancipadora toma corpo com o fortalecimento do poder popular⁶¹. Depois foi sufocado, reprimido. Ressurge, notadamente, a partir de 1977 com o fortalecimento do movimento popular. Ressurge com essa prática da educação uma teoria dessa prática. Concretamente essa concepção já está tendo uma força razoável na formação de uma **contra-ideologia** dentro da educação brasileira. A oposição não é, entretanto, uma

61. Veja-se Celso de Rui Beisiegel, **Política e educação popular** (a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil), São Paulo, Ática, 1982.

oposição puramente teórica (o discurso das elites e o discurso popular), ela é oposição concreta entre elite e povo, entre um poder burguês e um poder popular, entre a prática burocrática elitista e a prática popular ⁶².

A educação brasileira tem sido, nos últimos anos, tema de numerosos seminários, congressos, encontros, depois de quase 16 anos (1962-1978) de certo conformismo. Isso não significa que durante esse longo período nada se tenha feito e que a educação tivesse caído totalmente no esquecimento. Houve certamente alguns momentos privilegiados durante esse período, como em 1966, com a denúncia dos acordos entre o MEC e a USAID, em 1968, com a Reforma Universitária e, em 1971, com a Reforma do Ensino de 1.º e 2.º grau. Mas esse debate não mobilizava a sociedade civil, ficando o centro de decisões sobre a educação no âmbito da sociedade política. Os movimentos restringiam-se, muitas vezes, ao protesto diante da maneira autocrática de reformar o sistema educacional.

O movimento que hoje aparece no interior da sociedade brasileira tem características que muito lembram o início dos anos 30, quando os "pioneiros da educação nova" se articulavam para uma reestruturação da educação nacional. A sociedade civil retoma o debate do ensino público e gratuito, surgem, com muito vigor, as associações dos profissionais de ensino e dos estudantes, os seminários e conferências multiplicam-se por todo o país.

O fortalecimento das entidades da sociedade civil permitem retomar a iniciativa criada na década de 20 das "Conferências Nacionais de Educação". Depois do **I Seminário de Educação Brasileira** (Campinas, novembro de 1978), a **I Conferência Brasileira de Educação**, realizada em São Paulo, em 1980, a **32.ª Reunião Anual da SBPC** realizada no mesmo ano no Rio de Janeiro, com o tema central dedicado à educação. Em 1982, em Belo Horizonte, a realização da **II Conferência Brasileira de Educação**.

Essa retomada do debate e esse **repensar da educação** brasileira não surgem por acaso ou por obra de educadores abnegados que entendem que a educação precisa ser urgentemente

62. Veja-se Aída Bezerra e outros, **A questão política da educação popular**. São Paulo, Brasiliense, 1980; Júlio Barreiro, **Educação popular e conscientização**. Petrópolis, Vozes, 1980; Paulo Freire e outros, **Vivendo e aprendendo**. São Paulo, Brasiliense, 1980.

reaprendida. A razão principal desse movimento é, sem dúvida, o reconhecimento de que uma educação imposta sem a participação conduziu o ensino à "decadência e decomposição em todos os seus níveis", como constatava o então Ministro da Educação e Cultura, Prof. Eduardo Portella, em 1980. Esse estado de coisas é que obrigou educadores e profissionais do ensino, bem como os estudantes do 2.º e do 3.º grau, a se levantarem. Só um **novo projeto educacional** capaz de mobilizar toda a sociedade civil pode reerguer esse "edifício minado" (ainda na expressão do Ex-Ministro da Educação).

Por outro lado, dentro da educação brasileira convive ainda muito sincretismo. Nossa tradição cultural é sincrética. Não formamos, notadamente nesse campo, um pensamento radical, maduro. Preferimos ainda a conciliação de tendências opostas, o pseudodiálogo, a abertura, etc., condutas que servem para **amaci**ar posições. Não suportamos a divergência, o conflito, ou muito mal.

Embora predominando o sincretismo, a concepção dominante, oficial, é legalista e burocrática. Essa é, por isso, essencialmente política dentro do quadro político nacional onde a tecnoburocracia representa a fachada da ditadura da burguesia. Por isso encontramos como características dessa concepção:

- o **descaso pela educação política das massas** que mostra o curto interesse pela educação e pela cultura que a burguesia nacional tem;
- as **pressões e intimidações** sofridas pelas organizações dos trabalhadores do ensino, a intervenção nas suas associações, as demissões, etc.;
- a **lavagem cerebral** exercida pelos textos escolares — tanto os oficiais quanto os dos traficantes do ensino — impondo uma cultura, uma ciência e uma educação supostamente neutras, desideologizadas, etc.;
- o **controle ideológico** exercido por órgãos como o Conselho Federal de Educação, uma das causas do grande atraso científico e cultural do país, com o poder de fixar e fiscalizar cursos, currículos, programas, legislação, normas, etc.

Pela oposição dos contrários, apontando essas características estamos apontando, igualmente, as principais tendências da concepção contrária. Sendo uma tendência não-dominante e buscando a hegemonia, ela

- luta pela **ampliação das oportunidades educacionais** e pelo aprimoramento do ensino das classes subalternas (que nem sempre coincide com a luta por mais verbas para a educação);
- luta pela **livre associação e liberdade de expressão**; ao mesmo tempo em que
- produz a **contra-ideologia** — isto é, um novo **conteúdo** — (pela análise ideológica da educação, p. ex.) e
- luta pela extinção dos organismos de controle ideológico do Estado.

Enquanto a concepção tecnoburocrática manifesta-se predominantemente pelos canais da **sociedade política**, a concepção dialética da educação expressa-se eminentemente pelos canais da organização popular, pela **sociedade civil**. Essa situação, aliás, não é novidade; em pleno século passado Marx combatia já a tutela do estado burguês sobre a educação, indicando que na sociedade socialista o controle da educação pertenceria à sociedade civil⁶³. Portanto, a luta pela hegemonia da sociedade civil sobre a educação deveria começar no interior da sociedade burguesa.

Emerge, então, por trás dessas preocupações — partindo das nossas condições concretas — uma **concepção dialética da educação** na qual se evidenciam duas categorias fundamentais: **ideologia e trabalho**. A primeira seria eminentemente "negativa", no sentido em que ela definiria a educação como sendo essencialmente de classe, negando, portanto, a existência de uma educação neutra, pairando sobre as classes, como quer o humanismo. Pela segunda categoria, entende-se que, ao contrário da educação humanista-burguesa formando para uma cultura supérflua, a educação dialética visa a formação do homem e da cultura (concepção antropológica) **pelo** trabalho e **para** o trabalho, para o exercício de uma atividade profissional (= transformar o mundo e não apenas discursá-lo), partindo de uma cultura geral básica, igual para todos (escola unitária).

63. "Isso de 'educação popular a cargo do Estado' é completamente inadmissível. Uma coisa é determinar, por meio de uma lei geral, os recursos para as escolas públicas, as condições de capacitação do pessoal docente, as matérias de ensino, etc., e velar pelo cumprimento destas prescrições legais mediante inspetores do Estado, como se faz nos Estados Unidos, e outra coisa completamente diferente é designar o Estado como educador do povo! Longe disto, o que deve ser feito é subtrair a escola a toda influência por parte do governo e da Igreja." (Karl Marx, **Crítica do Programa de Gotha**. In: **Obras escolhidas**, São Paulo, Alfa-Ômega, vol. II, p. 223).

É essa dupla direção que parece tomar a numerosa literatura pedagógica atual (a teoria), de um lado, e o fortalecimento das associações dos profissionais da educação, de outro. A educação aparece então num conjunto de conexões internas e externas. Não é mais vista, por exemplo, como uma relação interna bipolar entre professor e aluno, mas é compreendida como momentos e aspectos contraditórios de um **movimento** mais amplo da própria sociedade, uma totalidade na unidade dos contrários.

Dentro dessa concepção **a educação é conflitante**, não só enquanto espaço político, inserido na sociedade conflitante que é a sociedade de classes, mas pela mesma, enquanto se constitui num movimento contraditório (entre o saber e a ignorância, p. ex.).

A educação hoje está se repensando a partir de outra concepção que os educadores estão tendo dela: longe de ser um lugar imutável, ela está sendo descoberta como um local provisório, inacabado, precário, prolongamento de uma sociedade. E descobrindo sua precariedade abre-se para o profissional do ensino uma situação extremamente desconfortante, conflitante.

Eclode assim uma tendência que estava sempre em gestação, resistindo à cooptação e que hoje se manifesta através das organizações populares e através da teoria, da memória popular e operária etc. que se opõe à política do sistema em matéria de educação⁶⁴. Alguns poderiam imaginar que esse governo, instituindo como linhas prioritárias "o meio rural" e "as periferias urbanas"⁶⁵, estaria assimilando a tendência popular. Na verdade não é isso que ocorre. Porque o que define a filosofia de uma tendência não são apenas as intenções, os planos. O que define a filosofia de uma tendência é exatamente a direção que toma o arsenal de meios e medidas implantadas. Ora, a direção que tomam atualmente as medidas e prioridades da política educacional do regime burguês (esse complexo industrial-militar-burguês) aponta não para a superação das distorções estruturais brasileiras, as contradições existentes no interior da sociedade,

64. Cf. Miguel G. Arroyo, "Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira". In: **Revista Educação & Sociedade**, n.º 5, jan. 1980.

65. Veja-se o III PSECD — **Plano Setorial da Educação, Cultura e Desporto**: 1980-1985, Brasília, MEC, 1980. A tecnoburocracia volta-se hoje para as chamadas "áreas carentes": o "meio rural" e as "periferias urbanas". Para os estrategistas da Trilateral, fundada em 1973, e do Banco Mundial, nos quais se inspirou o III PSECD, a modernização do campo representa fator importante de sustentação da hegemonia da cidade. O objetivo da educação nessas áreas seria o controle dos conflitos que o seu abandono total geraria, a curto prazo. A miséria representa sempre uma ameaça para o capital monopolista.

aponta apenas para a "integração" — como diz textualmente o III PSECD — dos interesses da burguesia no campesinato e no proletariado urbano. Isto é, aponta para a continuidade e não para a mudança.

Ao contrário da tendência tecnoburocrática que visa à **extensão da racionalidade técnica**, a tendência popular visa essencialmente à formação política das classes trabalhadoras para o exercício da hegemonia. Privilegia a política (os conteúdos) sobre a técnica (as reformas), insiste numa educação que surge com a organização popular, com os projetos educativos que o povo tem. Essa tendência é sustentada por outra **análise política**, cujo ponto central é a relação entre o capital e o trabalho, contradição fundamental da nossa sociedade, razão da violência, da miséria e da pobreza.

Essa análise deverá permitir, pouco a pouco, uma redefinição da educação no Brasil. E isso é novo. É o momento do debate, do conflito, da ruptura, da **luta teórica** também. É um momento histórico novo, onde a **contradição entre o capital e o trabalho** manifesta-se, na educação, pela dicotomia entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, entre o aprender e o ensinar. Essa situação coloca hoje os educadores em questão. Não é de se estranhar, portanto, que existe, entre nós, um grande mal-estar.

Os educadores estão vivendo hoje o início de um conflito entre o projeto burguês de educação (que é o projeto vigente) e um projeto popular, eminentemente político. No centro desse conflito situa-se a educação como espaço de luta. **A educação torna-se um instrumento de luta**. Porque a derrubada do atual bloco industrial-militar-burguês não se efetivará sem a educação (= consciência de classe) para a hegemonia das classes trabalhadoras.

Não faltam, porém, opiniões divergentes e tendências opostas. Uma dessas tendências eu chamaria de "tendência catastrófica". É a daqueles que sustentam a teoria da escola enquanto aparelho de reprodução da sociedade de classes. No plano da prática educacional brasileira, consideram a educação, nos últimos anos, como uma catástrofe irrecuperável, quantitativa e qualitativamente, fruto da ditadura militar e do desenvolvimento capitalista dependente. Portanto, a educação brasileira só terá solução com o **socialismo**. Dentro do sistema capitalista a educação não tem poder de transformação, nem da sociedade nem dela mesma. Não se deve, em consequência, negociar com o sistema.

Em oposição a essa tendência encontram-se aqueles que encaram a educação como um espaço político, limitado, mas de importância relativa na superação das contradições da sociedade. A posição ingênua que considera a educação como "redentora da humanidade", sustentada pelo humanismo tradicional, não encontrou apoio nem sequer entre os representantes do MEC⁶⁶. Portanto, as duas tendências que se evidenciaram mais são extremamente políticas.

A primeira posição me parece mecânica, antidialética, pois considera a educação, e a escola em particular, como um aparelho do estado que só mudará, mecanicamente, com a mudança do estado. Só haverá educação transformadora quando o estado "financiar" a transformação, quando ele for transformador. A educação seria um prolongamento do estado. Nisso apenas ela seria política. E a mudança do estado viria portanto **de fora**.

Parece estar tomando forma uma nova tese marcusiana da mudança, a mudança a partir de **fora**, da **contestação** como forma de revolução. Mas a tese de Herbert Marcuse do final da década de 60 foi superada amplamente pelos próprios acontecimentos de maio de 68. Insistir hoje que o estado será transformado de fora, pela contracultura, é ignorar o que a história recente nos ensinou. O estado, quando lhe interessa, sob o regime capitalista, coopta e assimila a contracultura.

As mudanças, ao contrário, operam-se **por dentro**, pela evolução interna das contradições, no interior do sistema. Se não forem aproveitadas as oportunidades oferecidas pelas lutas existentes no interior da hegemonia do Estado, esse mesmo Estado se fortalecerá, homogeneizando-se; cimentando a sua ideologia, ocupando cada vez mais espaço.

A mudança de qualidade nas relações que mantêm a sociedade ativa é fruto de uma lenta e por vezes violenta maturação quantitativa, no interior dessas mesmas relações. É uma **guerra surda**, cotidiana, e, até certo ponto, inglória. É o trabalho muitas vezes anônimo, do professor, por exemplo. A educação só pode ser transformadora nessa luta surda, no cotidiano, na lenta tarefa de transformação da ideologia, na guerrilha ideológica travada na escola.

66. Vide **"Ação programada em ciência e tecnologia: educação."** III Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PBDCT), SEPLAN/CNPq, 1982, p. 27.

Por que ela pode ser transformadora?

Porque o trabalho educativo é essencialmente político — e é o político que é transformador.

BIBLIOGRAFIA

- ACERBONI, Lidia. **A filosofia contemporânea no Brasil**. São Paulo, Grijalbo, 1969.
- ADLER, Alexandre. "Gramsci: Lênin no Ocidente?" in: Revista **Encontros com a Civilização Brasileira**, n.º 5, nov. 1978.
- AFANASIEV, V. **Fundamentos da filosofia**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.
- AUTHUSSER, Louis. **A favor de Marx**. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.
- e BADIOU, Alain. **Materialismo histórico e materialismo dialético**. São Paulo, Global, 1980.
- ———. **Positions**. Paris, Ed. Sociales, 1976.
- e outros. **Ler O Capital**. Rio de Janeiro, Zahar, 1979. (2 vol.)
- ANAIS da Primeira Conferência Brasileira de Educação. São Paulo, Cortez, 1981.
- ANDE (Associação Nacional de Educação). **A formação do educador**. São Paulo, 1981.
- ANDES (Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior). **Proposta para a universidade brasileira**. Belo Horizonte, junho de 1982.

- ALVES, Rubem A. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo, Cortez, 1981.
- ARAPIRACA, José Oliveira, **A USAID e a educação brasileira**. São Paulo, Autores Associados e Cortez, 1982.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. "Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira?". IN: Revista **Educação & Sociedade**, n.º 5, jan. 1980.
- ASTRADA, Carlos. **Trabalho e alienação**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1968.
- . **Dialéctica y historia**. Buenos Aires, Juárez, 1969.
- ATCON, Rudolph. **Rumo à reformulação estrutural da universidade brasileira**. Rio de Janeiro, MEC, 1968.
- BARREIRO, Júlio. **Educação popular e conscientização**. Petrópolis, Vozes, 1980.
- BARROS, Jefferson. **A função dos intelectuais numa sociedade de classes**. Porto Alegre, Movimento, 1977.
- BAUDELOT, C. e ESTABLET, T. **L'école capitaliste en France**. Paris, Maspero, 1971.
- BEACHLER, Jean. **Qu'est-ce que l'idéologie?** Paris, Gallimard (Idées, 345), 1976.
- BENJAMIN, Walter e outros. **Textos escolhidos**, São Paulo, Abril (Os Pensadores, vol. XLVIII), 1975.
- BERGER, Manfredo. **Educação e dependência**. Porto Alegre, Difel, 1976.
- BETTO, Frei. **Batismo de sangue**. Petrópolis, Vozes, 1982.
- BEZERRA, Aida e outros. **A questão política da educação popular**. São Paulo, Brasiliense, 1980.
- BIRNBAUM, Pierre. **La fin du politique**. Paris, Ed. du Seuil, 1975.
- BOLTANSKI, L. **Prime éducation et morale de classe**. Paris, Mouton, 1969.
- BORNHEIN, Gerd A. **Dialética: teoria e práxis** (Ensaio para uma crítica da fundamentação ontológica da Dialética), Porto Alegre, Globo, 1977.
- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. **Les Héritiers**. Paris, Minuit, 1964.
- . **La Réproduction: éléments pour une Théorie du Système d'enseignement**. Paris, Minuit, 1970.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **A questão política da Educação Popular**. São Paulo, Brasiliense, 1980.
- . "Da educação fundamental ao fundamental da educação". In: **Cadernos do CEDES**, n.º 1, 1980.

- _____. **O Educador: vida e morte.** Rio, Graal, 1982.
- _____. **O que é educação.** S. Paulo, Ed. Brasiliense, 1981.
- BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista.** São Paulo, Zahar, 1977.
- BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **A sociedade estatal e a tecnoburocracia.** São Paulo, Brasiliense, 1981.
- BROCCOLI, Angelo. **Antonio Gramsci y la educación como hegemonia.** México, Nueva Imagen, 1977.
- BUFFA, Esther. **Ideologias em conflito: escola pública e escola privada.** São Paulo, Cortez & Moraes, 1980.
- BUKHARIN, N. **La théorie du matérialisme historique.** Paris, Ed. Sociales, 1927.
- CAHIER ROUGE (obra coletiva), **Pédagogie et crise de la bourgeoisie.** Paris, Maspero, 1971.
- CAMARGO, Cândido Procópio Ferreira de e outros. **São Paulo 1975: crescimento e pobreza.** São Paulo, Loyola, 1976.
- CARDONNEL, Jean e outros. **Socialismo e cristianismo.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1968.
- CASTRO, Fidel. **La révolution cubaine.** Paris, Maspero, 1967.
- CHE GUEVARA. **Le socialisme et l'homme.** Paris, Maspero, 1967.
- CHAGAS, Valmir. **Formação do magistério: novo sistema.** São Paulo, Atlas, 1976.
- CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica.** São Paulo, Zahar, 1980.
- CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia.** São Paulo, Ed. Brasiliense, 1981.
- CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade). "A formação do educador em debate." In: **Cadernos do Cedes**, n.º 2, 1981.
- CLEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista.** São Paulo, Alfa-Omega, 1982.
- COELHO, Teixeira. **O que é indústria cultural?** São Paulo, Ed. Brasiliense, 1981.
- CORBISIER, Roland. **Filosofia, política e liberdade.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975.
- CORIAT, Benjamin. **Ciência, técnica y capital.** Madrid, H. Blume Ediciones, 1976.
- CUBA. **Resoluções do 1.º congresso nacional de educação e cultura.** São Paulo, Livramento, 1980.
- CUEVA, A. "La concepción marxista de las clases sociales". In **Debate e Crítica**, n.º 3, pp. 83-106.

- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais.** São Paulo, Cortez & Moraes, 1978.
- CUTLER, Antony e outros. **O capital de Marx e o capitalismo de hoje.** São Paulo, Zahar, 1982.
- DALLARI, Dalmo. "Universidades fundações." In: **Cadernos da ANDES** n.º 1, nov. 1981.
- DEL PICCHIA, P. "Antônio Gramsci". In **Folha de São Paulo**, edições de 25, 28 e 31 de janeiro de 1981, p. 3.
- DESCARTES, René. **Regras para a direção do espírito.** Lisboa, Estampa, 1971.
- DIETRICH, Théo. **La pédagogie socialiste.** Paris, Maspéro, 1973.
- DOMMANGET, Maurice. **Los grandes socialistas y la educación: de Platon a Lenin.** Madrid, Fragua, 1972.
- . "Vocation et activité pédagogique de Lénine avant la Révolution russe" In: **L'École Émancipée**, mar. 1964.
- DUMONT, Fernand. **Les idéologies.** Paris, PUF, 1974.
- DUSSEL, Enrique D. **América Latina, dependência y liberación.** Buenos Aires, Ganbeiro, 1973.
- 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.
- FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo, Alfa-Ômega, 1975.
- FERRY, Gilles. **La pratique du travail en groupe: une expérience de formation d'enseignants.** Paris, Dunod, 1970.
- FERRAZ, Esther de Figueiredo. "Vantagens e desvantagens da institucionalização do ensino superior oficial pago". In: **Revista Documenta**, n.º 249, ago. 1981.
- FETSCHE, Irvin. **Karl Marx e os marxismos: da filosofia do proletariado à visão proletária do mundo.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1970.
- FOULQUIÉ Paul. **A dialética.** São Paulo, Publicações Europa-América, 1974.
- FOUGEYROLLAS, Pierre. **A filosofia em questão.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1972.

- FRANCO, Fausto. **El hombre: construcción progresiva (la tarea educativa de Paulo Freire)**. Madrid, Marsaga, 1973.
- FRANKL, Viktor. **La psychothérapie et son image de l'homme**. Paris, Resna, 1970.
- FREINET, Celestin. **A educação pelo trabalho**. Lisboa, Presença, 1974. (2 vol.).
- . **Para uma escola do povo**. Lisboa, Presença, 1973.
- . **Naissance d'une pédagogie populaire**. Paris, Maspero, 1968.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.
- . **Educação e mudança**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
- . **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975.
- . "A alfabetização de adultos: é ela um quefazer neutro?" In: **Revista Educação & Sociedade**, n.º 1, set. 1978.
- e outros. **Vivendo e aprendendo: experiências do IDAC em educação popular**. São Paulo, Brasiliense, 1980.
- . **A importância do ato de ler**. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1982.
- FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e sociedade**. São Paulo, Moraes, 1979.
- FROMM, Erich. **O conceito marxista do homem**. São Paulo, Zahar, 7. ed., 1979.
- GABEL, Joseph. **Les ideologies**. Paris, Anthropos, 1976.
- GADOTTI, Moacir. **Comunicação docente: Ensaio de caracterização da relação educadora**. São Paulo, Loyola (Filosofia e Educação, 1), 1975.
- . **A educação contra a educação**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.
- . **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1980.
- . "A faculdade de educação e a integração universitária". In: **CADERNOS do CEDES**, n.º 2, 1981.
- GARAUDY, Roger. "Lenine et l'éducation". In: **L'École et la Nation**. Jan. 1952.
- GARCIA, Walter e outros. **Educação brasileira contemporânea: Organização e funcionamento**. São Paulo, McGraw-Hill do Brasil, 1976.
- (org.). **Inovação educacional no Brasil: Problemas e perspectivas**. São Paulo, Autores Associados e Cortez, 1980.

- GOERTZEL, Ted. "MEC-USAID: ideologia do desenvolvimento americano aplicada à educação superior brasileira". In: **Revista Civilização Brasileira**, n.º 14, jul. 1967.
- GOLDMANN, Lucien. **Dialética e cultura**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2 ed., 1979.
- GOMES, Roberto. **Crítica da razão tupiniquim**. Porto Alegre, Movimento, 1979.
- GÓMEZ de Souza, Luiz Alberto. "Universidade brasileira: crescimento para quê e para quem? Constantes e variáveis do pacto populista ao modelo autoritário". In: **Revista Encontros com a Civilização Brasileira**, n.º 13, jul. 1979.
- GRAMSCI, Antonio. **La alternativa pedagógica**. Barcelona, Nova Terra, 1976.
- . **Cartas do Cárcere**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.
- . **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.
- . **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.
- . **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.
- GRUPPI, Luciano. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. Rio de Janeiro, Graal, 1978.
- HABERMAS, Jürgen. **La technique et la science comme "idéologie"**, Paris, Gallimard, 1976.
- . **Théorie et pratique**, Paris, Fayard, 1972.
- HARNECKER, Marta. **Os conceitos elementais do materialismo histórico**, S/A Editora, 1973.
- HARTUNG, Henri. **Les enfants de la promesse**. Paris, Fayard, 1972.
- IANNI, Octavio. **O colapso do populismo no Brasil**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.
- . **Imperialismo e cultura**. Petrópolis, Vozes, 1979.
- ILICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis, Vozes, 1973.
- JOVINE, E.B. **Principi di pedagogia socialista**. Roma, Reuniti, 1977.
- KARL Marx et L'Education. Número Especial da Revista **Cahiers de Contre-Enseignement Proletarien**, Paris, n.º 12, abr. 1933.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1969.

- KROUPSKAIA, N. **De l'éducation**. Moscou, Ed. em Línguas Estrangeiras, 1955.
- KUPELLA, A. **La révolution culturelle**. Paris, Bureau d'Éditions, 1931.
- KUTSCH, Gerard. "Quantidade, qualidade e planejamento universitário". In: **Revista Educação Brasileira**. Ano VIII, n.º 7, 1981.
- LABORIT, Henri. **Société informationnelle: idées pour l'autogestion**. Paris, Ed. du Cerf, 1973.
- LAIANDE, André. **Vocabulaire technique et critique de la philosophie**. Paris, P.U.F., 1960.
- LAPASSADE, Georges. **L'entrée dans la vie**. Paris, Minuit, 1963.
- . **Groupes, organisations, institutions**. Paris, Gauttier-Villars, 1967.
- . **L'autogestion pédagogique**. Paris, Gauttier-Villars, 1971.
- LEFÈBVRE, Henri. **O marxismo**. São Paulo, Difel, 1974.
- . **Lógica formal, lógica dialética**. Rio, Civilização Brasileira, 1975.
- LENINE, V. **Cahiers philosophiques**. Moscou, Ed. du Progrès e Paris, Ed. Sociales, 1973.
- . **Matérialisme et empiriocriticisme**. Paris, Ed. Sociales, 1948.
- LINDERBERG, D. (org.). **L'internationale communiste et l'école de classe**. Paris, Maspero, 1972.
- LOBROT, Michel. **La pédagogie institutionnelle**. Paris, Gauttier-Villars, 1972.
- . **Pour ou contre l'autorité?** Paris, Gauttier-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.
- LUKÁCS, George. **Historia e consciencia de classe: Estudios de dialéctica marxista**. México, Grijalbo, 1969.
- . "Consciência de Classe". In: VELHO, Octávio G. e outros (org.). **Estrutura de classes e estratificação social**. Rio de Janeiro, Zahar, 1973.
- MACCHIOCCHI, Maria Antonieta. **A favor de Gramsci**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.
- MACHADO, Lucília R. de Souza. **Educação e divisão social do trabalho**. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1982.

- MANACORDA, M.A. **Marx y la pedagogia moderna**. Barcelona, Oikos Tam, 1969.
- . **El princípio educativo em Gramsci**. Salamanca, Síngueme, 1977.
- MANDEL, Ernest. **Introdução ao marxismo**. Porto Alegre, Movimento, 1978.
- MANNHEIM, Karl. **Ideologia e utopia**. Rio de Janeiro, Zahar, 1976.
- MAO TSETUNG. **A filosofia de Mao Tsetung**. Belém, Boitempo, 1979.
- MARCOVIC, Mihailo. **Dialéctica de la práxis**. Buenos Aires, Amorroutu, 1968.
- MARCUSE, Herbert. **Idéias sobre uma teoria crítica da sociedade**, São Paulo, Zahar.
- . **Materialismo histórico e existência**. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1968.
- 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, Ed. Hucitec, 1980.
- MARX, Karl. **Contribuição para a crítica da economia política**. Lisboa, Ed. Estampa, 1973.
- . **O capital**. Rio, Civilização Brasileira, 6 volumes.
- . **A ideologia alemã**. São Paulo, Grijalbo, 1977.
- . **Sociologia**. org. Octavio Ianni. São Paulo, Ática, 1979.
- . **Miséria da filosofia**, São Paulo, Grijalbo, 1976.
- e ENGELS, F. **Cartas filosóficas e outros escritos**. São Paulo, Grijalbo, 1977.
- . **Obras escolhidas**. São Paulo, Alfa-Ômega, 1977. (3 vol.).
- . **Crítica da educação e do ensino**. Lisboa, Moraes, 1978.
- MELLO, Guiomar Namó de. **Magistério de 1.º grau**. São Paulo, Autores Associados e Cortez, 1982.
- MELLO, José Marques de. **Populismo e comunicação**. São Paulo, Cortez, 1981.
- MENDEL, Gérard e VOGT, Christian. **Le manifeste éducatif: Contestation et socialisme**. Paris, Payot, 1973.
- . **Pour décoloniser l'enfant**. Paris, Payot, 1971.
- MIALARET, Gaston. **Introdução à pedagogia**. São Paulo, Atlas, 1977.

- MORAN, José Manuel. "Televisão, Poder e Classe Trabalhadora". In: **Cadernos da Intercom**, n.º 2, maio 1982.
- MOREIRA ALVES, Márcio. **Beabá dos MEC-USAID**. Rio de Janeiro, Gernasa, 1968.
- MOREIRA LEITE, Mirian Lifelitz. "Quem foi Maria Lacerda de Moura". In: Revista **Educação & Sociedade**, n.º 2. São Paulo, Cortez, jan. 1979.
- MORIN, Edgar. **O enigma do homem**. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.
- MORIN, Lucien. **Os charlatões da nova pedagogia**. Lisboa, Publicações Europa-América, 1976.
- MOTTA, Carlos Guilherme. **Ideologia e cultura brasileira (1933-1974)**. São Paulo, Ática (Ensaio, 30), 1977.
- MOTTA, Fernando C. Prestes. **O que é burocracia**. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1981.
- NGOC VU, Nguyen. **Idéologie et religion d'après Marx et Engels**. Paris, Aubier-Montaigne.
- PAOLI, Niuvenius Junqueira. **Ideologia e hegemonia: as condições de produção da educação**. São Paulo, Autores Associados/Cortez, 1980.
- PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo, Loyola, 1970.
- PEREIRA, José Carlos. "Tecnocracia, tecnoburocracia e política". In: **Folha de São Paulo**, 26/2/1981.
- PLEKHANOV, G. **Concepção materialista da história**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.
- POLITZER, Georges e outros. **Princípios fundamentais de filosofia**. São Paulo, Hemus, 1970.
- PONCE, Anibal. **Educação e luta de classes**. São Paulo, Autores Associados/Cortez, 1981.
- POULANTZAS, Nicos. **Poder político y clases sociales en el estado capitalista**. México, Siglo Veintiuno, 1971.
- PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o bloco histórico**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.
- PRADO Jr., Caio. **Dialética do conhecimento**. São Paulo, Brasiliense, 1952. (2 vol.)
- REBOUL, Olivier. **Filosofia da educação**. São Paulo, Melhoramentos, 1974.
- REICH, Wilhelm. **Materialismo dialético e psicanálise**. Lisboa, Presença, 1977.

- RELATÓRIO Atcon e Acordo MEC-USAID. In: **Revisão** (UNE), n. especial. Grêmio da USP, maio 1967.
- RELATÓRIO Meira Matos. In: **Revista Paz e Terra**. Rio de Janeiro, n.º 9, out. 1969.
- RELATÓRIO do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária. In: **Revista Paz e Terra**. Rio de Janeiro, n.º 9, out. 1969.
- RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975.
- RIBEIRO, M.L.S. **Introdução à história da educação brasileira**. São Paulo, Cortez & Moraes, 1978.
- RICOEUR, Paul. **Interpretação e ideologias**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1977.
- RODRIGUES, Neidson. **Estado, educação e desenvolvimento econômico**. São Paulo, Autores Associados e Cortez, 1982.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis, Vozes, 1978.
- ROSSI, Wagner Gonçalves. **Capitalismo e educação**. São Paulo, Cortez & Moraes, 1978.
- . **Pedagogia do trabalho**. São Paulo, Moraes, 1981. (2 vol.).
- RUBEL, Maximilien. **Pages de Karl Marx: pour une éthique socialiste**. Paris, Payot, 1970. (2 vol.)
- SA, Nicanor Palhares. **Política educacional e populismo no Brasil**. São Paulo, Cortez & Moraes, 1979.
- SANT'ANNA, Vanya M. **Ciência e sociedade no Brasil**. São Paulo, Símbolo, 1978.
- SANTOS, Wanderley Guilherme dos. **Dialética e ciências sociais**. São Paulo, Zahar.
- SARTRE, Jean-Paul. **Questão de método**. São Paulo, Difel, 1972.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. São Paulo, Sarai-va, 1978.
- . **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo, Autores Associados e Cortez, 1980.
- SCHAFF, Adam. **Sociedade tecnocrática: ideologia e classes sociais, fim da ideologia?** São Paulo, Documentos 1968.
- SILVEIRA, Paulo. **Do lado da história** (uma leitura crítica da obra de Althusser). São Paulo, Polis, 1978.
- SINGER, Paul. "Trabalho produtivo e excedente". In: **Contexto**, n.º 3, jul. 1977.

- SMART, Barry. **Sociologia, fenomenologia e análise marxista**. São Paulo, Zahar, 1978.
- SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes**. Lisboa, Moraes, 1977.
- . **Où vont les pédagogies non-directives?** Paris, PUF, 1974.
- . **Pedagogia progressista**. Coimbra, Liv. Almedina, 1974.
- SUCHODOLSKI, Bogdan. **La pédagogie et les grands courants philosophiques**. Paris, Scarabée, 1960.
- . **Teoría marxista de la educación**. México, Grijalbo, 1966.
- STALIN, J. **Matérialisme dialectique et matérialisme historique**, Paris, Ed. Sociales, 1950.
- SWEEZY, Paul M. **Teoria do desenvolvimento capitalista**. Rio de Janeiro, Zahar, 1967.
- TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à filosofia da educação**. São Paulo, Nacional, 7. ed., 1975.
- TEODOSIO, Joel Regueiro. "Autarquias especiais: autonomia ou dependência para as universidades?" In: **Revista Encontros com a Civilização Brasileira**, n.º 12, jun. 1979.
- TERCEIRO Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos: 1980-1985. Brasília, MEC, 1980.
- THIOLLENT, Michel. **Para a análise das ideologias e do senso comum**. Tese de Doutorado, UNICAMP, 1978.
- TOLEDO, Cato Navarro de. **ISEB: Fábrica de ideologias**, São Paulo, Ática (Ensaio, 38), 1977.
- TORINO, Malena Talayer. **Educação e estrutura de produção**. São Paulo, Autores Associados e Cortez, 1982.
- TRAGTENBERG, Maurício. **Burocracia e ideologia**. São Paulo, Ática (Ensaio, 9), 1977.
- VASQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1968.
- VIEIRA PINTO, Alvaro. **Ciência e existência**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1969.
- VILLALOBOS, André e outros. **Classes sociais e trabalho produtivo**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.
- WEFFORT, Francisco C. **O populismo na política brasileira**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

MOACIR GADOTTI (1941) é licenciado em Pedagogia e Filosofia. Doutorou-se em Ciências da Educação pela Universidade de Genebra. Foi professor de História e Filosofia da Educação na PUC de São Paulo, PUC de Campinas e UNICAMP. Atualmente é professor titular da Universidade de São Paulo e diretor do Instituto Paulo Freire.

Foi assessor técnico da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo e Chefe de Gabinete da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo na gestão de Paulo Freire.

Publicou numerosos livros e artigos onde desenvolve uma proposta educacional cujos eixos são a formação crítica do educador e a construção de uma escola autônoma, numa perspectiva dialética integradora da educação.

Entre seus livros destacam-se: *A educação contra a educação* (Paz e Terra, 1981), *Marx: transformar o mundo* (FTD, 1989), *Escola cidadã* (Cortez, 1992) *Escola vivida, escola projetada* (Papirus, 1992) e *História das idéias pedagógicas* (Ática, 1993).

Pode a dialética inspirar uma concepção geral da educação? Existe na dialética marxista uma concepção particular de homem e de sociedade que dimensionam um projeto pedagógico? O que seria uma concepção dialética da educação?

Eis algumas das perguntas que motivaram Moacir Gadotti a escrever *Concepção dialética da educação*. Como ela surgiu? Como se desenvolveu? Quais são seus principais temas? Como ela aparece no conflito das pedagogias atuais?

Neste livro o leitor não deve buscar apenas a resposta a essas perguntas. Ao desenvolver uma das mais vigorosas concepções da história das idéias pedagógicas, o autor faz, ao mesmo tempo, uma leitura crítica da própria educação brasileira atual.

ISBN 85-249-0243-4



 **CORTEZ
EDITORA**