

**cR**

Centro  
de Referência  
Paulo Freire

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

**[acervo.paulofreire.org](http://acervo.paulofreire.org)**



InstitutoPauloFreire

SÉRIE

Moacir  
Gadotti

PENSAMENTO  
PEDAGÓGICO  
BRASILEIRO

*série*

**FUNDAMENTOS**

## ÚLTIMOS LANÇAMENTOS

José Eduardo Faria (org.)

Donaldo Schüler

Marcos Rey

Paulo Sandroni

José Lemos Monteiro

Edgard Carone

Ernest Mander

José Carlos Barbieri

Pierre Fougéyrollas

Yves Michaud

Françoise Askevis-Leherpeux

Gabriel Moser

Roland J.-L. Breton

Jean Cervoni

Organizador: Francisco  
C. Weffort

Organizador: Francisco C.  
Weffort

Maria Elisa Porchat

Mário L. Erbolato

Affonso Romano de  
Sant'Anna

Raymond Boudon

Victor Leonardi & Foot  
Hardman

Pierre Guiraud

Leonor Scliar-Cabral

# Moacir Gadotti

Doutor em Educação  
Professor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,  
da Universidade Estadual de Campinas e  
da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

# PENSAMENTO PEDAGÓGICO BRASILEIRO

8ª edição  
Revista e ampliada  
1ª impressão

  
editora ática

**Diretor editorial adjunto**

Fernando Paixão

**Direção**

Benjamin Abdala Junior  
Samira Youssef Campedelli

**Preparação de texto**

Mário Tadeu Bruçó

**Revisão**

Ivany Picasso Batista (coord.)

**Arte**

**Coordenação e  
projeto gráfico (miolo)**

Antônio do Amaral Rocha

**Arte-final**

René Etienne Ardanuy

**Capa**

Ary Normanha



Impresso pela Gráfica VIDA & CONSCIÊNCIA

ISBN 85 08 09104 4

2004

Todos os direitos reservados pela Editora Ática  
Rua Barão de Iguape, 110 – CEP 01507-900 – São Paulo, SP  
Tel. (11) 3346-3000 – Fax (11) 3277-4146  
Internet: [www.atica.com.br](http://www.atica.com.br)  
[www.aticaeducacional.com.br](http://www.aticaeducacional.com.br)  
e-mail: [editorial@atica.com.br](mailto:editorial@atica.com.br)

# Sumário

---

---

|   |           |
|---|-----------|
| Prefácio.....   | 7         |
| <b>1. Introdução: a teoria da educação brasileira.....</b>                              | <b>13</b> |
| O debate atual das correntes e tendências da educação brasileira .                      | 13        |
| O pensamento pedagógico brasileiro: uma obra de arte coletiva .                         | 22        |
| Elementos para uma síntese .....  | 27        |
| <b>2. A educação como ato político:</b>   |           |
| a “pedagogia do oprimido” .....   | 32        |
| A educação como um momento do processo de humanização ...                               | 32        |
| O saber e a mudança estrutural da sociedade .....                                       | 37        |
| Críticas e comentários.....   | 40        |
| <b>3. Educação da classe, educação popular,</b>   |           |
| <b>educação do sistema.....</b>   | <b>45</b> |
| A educação como instrumento de luta popular .....                                       | 45        |
| Saber e poder popular .....   | 49        |
| <b>4. O (des)prazer de ensinar e aprender .....</b>                                     | <b>54</b> |
| A educação como descoberta da alegria de viver: amar, acordar,<br>libertar e agir ..... | 54        |
| A escola como lugar do prazer e da fala.....  | 57        |
| Críticas e comentários.....   | 59        |

|   |     |
|---|-----|
| <b>5. A paixão de conhecer o mundo</b> .....  | 64  |
| A dialética entre o afetivo e o cognitivo .....   | 64  |
| Vamos cuidar das nossas crianças: o pré-escolar .....                                       | 67  |
| Por uma escola crítica e criativa... ..   | 69  |
| ...Vencendo o autoritarismo e o discurso competente .....                                   | 70  |
| A auto-organização interdisciplinar do conhecimento .....                                   | 74  |
| <br>  |     |
| <b>6. Crítica à escola capitalista e democratização do ensino</b> .....                     | 80  |
| Escola capitalista .....  | 80  |
| A ideologia capitalista e a escola .....  | 83  |
| Educação e desenvolvimento social .....   | 86  |
| A defesa do ensino público .....  | 92  |
| <br>  |     |
| <b>7. A preocupação com a especificidade da educação: a “pedagogia dos conteúdos”</b> ..... | 99  |
| A educação como passagem do senso comum à consciência filosófica .....                      | 99  |
| As teorias educacionais e as relações entre educação e política .                           | 102 |
| Críticas, desdobramentos e comentários .....  | 105 |
| <br>  |     |
| <b>8. Educação e poder: a “pedagogia do conflito”</b> .....                                 | 114 |
| A formação do educador para uma nova realidade brasileira .....                             | 114 |
| Contra a educação do colonizador .....  | 119 |
| Educação e poder numa sociedade de classes .....  | 123 |
| A dialética como referencial teórico .....  | 127 |
| A prática coletiva: a fonte mais viva da teoria .....                                       | 131 |
| <br>  |     |
| <b>9. Advertência final – pensamento pedagógico brasileiro: unidade e diversidade</b> ..... | 136 |
| <br>  |     |
| Bibliografia .....  | 147 |
| <br>  |     |
| Índice de autores .....   | 163 |

## **Agradecimentos**

Agradeço as sugestões dos alunos concluintes do curso de pedagogia de 1985, da PUC/SP: Maria Helena Bertini Renzetti, Marcela Mônaco Janotti, Neyde Hitomi Nagata, Marta Câmara Fonsi, Sônia Maria Ribeiro Bueno, Elisa da Silva e Maria Helena Martins.

Agradeço em particular à Profa. Célia Cintrão Forghieri, da PUC/SP, pela revisão do texto, e ao Prof. Valdemar Sguissardi, da UFSCAR, pelas críticas e sugestões.

Agradeço, ainda, a colaboração dos alunos do mestrado em educação, da Unicamp: Luís Fernando Minasi, Sílvio Ancizar Sanches Gamboa, Fábio Alberti Cascino, Maria Aparecida Ferreira Romano, Carlos Manuel Crespo Burgos e Manoel Raimundo Alves.

---

“O que adianta nós *saber*, e nós *não*  
*poder* tomar providência em nada?”

(Indagação de um trabalhador de  
São Paulo)

---

# Prefácio à oitava edição: quinze anos depois

---

No segundo semestre de 1987 meu amigo, o economista Martin Carnoy, professor da Universidade de Stanford, chegou dos Estados Unidos para fazer uma conferência no Rio de Janeiro. Na livraria do local do evento comprou meu livro e o comentou com alguns educadores presentes. Depois veio me visitar em São Paulo. Elogiou minha iniciativa por eu ter feito um balanço das teorias pedagógicas atuais e me advertiu: “Com esse livro você está prestando um bom serviço aos educadores, mas deve ter desagradado a muita gente”.

Ele estava certo. Falar sobre autores vivos é sempre um risco. Fui agraciado com algumas *boas resenhas*, e também com algumas críticas. Duas delas me agradaram: a de Olga Molina, professora de Didática da Faculdade de Educação da USP, no jornal *Folha de S. Paulo* (3 de maio de 1987), e a de Clarice Nunes, professora de História da Educação Brasileira da PUC do Rio de Janeiro, na Revista *Leia* (julho de 1987). Recebi também muitas cartas e comentários. Alguns autores me escreveram agradecendo, como Rubem Alves (11 de abril de 1987), dizendo-me que havia sido “generoso” com ele: “Li as coisas que você disse de mim e do meu pensamento, que achei justas e honestas. Fiquei contente”. Recebi uma carta da professora Luzete A. Pereira, de João Pessoa, dizendo-se satisfeita em ver sua tese de doutorado compondo esta “obra de arte coletiva”. Dizia ser uma obra de “consulta obrigatória para aqueles que queiram ter uma visão panorâmica da questão”.

Olga Molina destacou que o livro era muito útil para o estudante que estivesse se iniciando nos estudos pedagógicos e “mesmo para professores e leigos interessados em educação”. A seu ver o foco central da obra é o *pen-*

*samento pedagógico crítico e progressista* cuja referência comum é a crítica ao capitalismo, embora haja posições divergentes nessa análise. Já Clarice Nunes destacou que esse pensamento ganhou espaço nas universidades, mas “ainda encontra muita resistência na prática pedagógica”. E mais: embora o leitor não se sinta enganado pelo autor, disse ela, falta “aprofundar relações significativas que se estabelecem entre as condições sociais da produção pedagógica”. Além disso, ela assinalou que a divulgação do pensamento pedagógico é importante, mesmo sem o seu aprofundamento, pois existe “ausência de comunicação entre o pensador e seu público”. E concluiu: “Afinal, este pensamento só é vivo quando o leitor o vive, o decifra, o aceita e até... o deforma”. Clarice tem razão: o sentido da produção do pensamento, para ser realmente pedagógico, deve chegar ao “público”. Ele pode estar correto, mas só é válido se for legitimado pela prática... pelo público.

Alguns autores não escreveram, mas comentaram comigo a respeito de sua leitura do livro. Não fui atacado por ninguém. Mas outros me disseram que eu poderia ter-lhes dedicado mais espaço. Lembro-me de um professor da Unicamp que ficou insatisfeito porque lhe reservei apenas um parágrafo. Achava que sua obra ocupava um espaço maior no conjunto do pensamento pedagógico. Sentia-se pouco reconhecido. Creio que muitos autores devem ter tido a mesma sensação. Martin Carnoy tinha razão: desagradei a muitos, sobretudo àquelas e àqueles que eu omiti. Devo concordar com a professora Luzete que me escreveu dizendo que a obra “contempla estudos bastante significativos sobre a constituição do pensamento pedagógico brasileiro”. Mas tive de fazer escolhas, sempre difíceis. Objetividade absoluta não existe. Aprendi isso com Paulo Freire que nunca pretendia agradar a todos.

Alguns alunos observaram que falta um “pensamento pedagógico progressista cristão”. De fato, mesmo conhecendo o pensamento da teologia da libertação, eu não trabalhei especificamente essa corrente de pensamento como pensamento pedagógico. As escolas particulares guiadas pelo *ensino religioso* não têm produzido muito pensamento progressista. Que houve esforços nesse sentido, sobretudo no interior da AEC (Associação de Educação Católica), não há dúvida. Mas seus autores não tiveram muita influência fora do campo confessional.

Aceito a crítica de que falta um capítulo sobre *educação comunitária* ou de adultos. Espero que o leitor possa completar essa lacuna buscando informações mais atualizadas sobre o assunto.

Um leitor me enviou um parecer interessante: pela leitura do meu livro notou que os educadores progressistas são excessivamente “ideológicos”. Com isso ele quis dizer que estão mais ligados à política, à sociologia e à

filosofia e que não souberam tirar proveito de outras áreas do saber, muito importantes para a educação, como a *psicologia*. Os marxistas tentam justificar sociologicamente a educação como um direito social, através de sua visão sociológica. A psicologia, contudo, diz que para lutar pelos direitos é necessário o desenvolvimento cognitivo e a maturação do indivíduo que não é somente sociológica, mas eminentemente psicológica. Concorro com ele.

No capítulo sobre Paulo Freire cobrou-se a falta de referência à sua contribuição à *pesquisa participante*. Faço-o agora acrescentando que essa participação está estreitamente ligada à colaboração de Carlos Rodrigues Brandão ao tema. Veja a bibliografia desse autor.

A maioria dos educadores recebeu a obra com generosidade. Alguns me fizeram ver certas lacunas que estou corrigindo nesta edição. O livro criou condições para um contato maior com o leitor. Foram incorporadas nesta edição todas as sugestões recebidas.

No fim da década de 1980 recebi de Ignez Martins Tollini, do Ministério da Educação, uma pesquisa sobre “Pensamento pedagógico de educadores brasileiros contemporâneos”, feita por meio de entrevistas e levantamentos bibliográficos. Tollini consultou 27 dos “mais destacados” educadores brasileiros, escolhidos sobretudo em virtude do número de citações de suas obras. O que me chamou a atenção em sua pesquisa é que ela procurou saber como esses educadores viam o pensamento de seus colegas. Apenas quatro, dos consultados, quiseram falar sobre esse assunto. Preferiam falar do seu próprio pensamento, sem compará-lo com o de seus colegas. Medo de falar deles? Medo de ser criticado? Talvez. Mas uma coisa é certa. Isso mostra que o pensamento brasileiro no campo da educação tem dificuldade de ser radical, e sem um *pensamento radical* temos impedimentos para avançar. Encontramos obstáculos para trabalhar coletivamente, para destacar o que mais tem ressonância em nosso pensamento, o que mais nos agradou, o que mais nos desagradou no pensamento do colega. Assim, fica difícil realizar o que Luzete chamou de “obra de arte coletiva”. Somos devedores o tempo todo do que outros produziram. É importante reconhecer isso, seja por citações em bibliografias, seja por análises e menções no interior do texto. Nada pior no pensamento pedagógico brasileiro do que essa mania de citar apenas a si mesmo ou sempre os mesmos autores. Maurício Tragtenberg, com legitimidade, chamava isso de “panela burocrática”. Há autores que citam a si mesmos o tempo todo e, pior ainda, citam a si mesmos como se fossem um outro autor qualquer. Precisamos de uma grande dose de generosidade para que se denomine isso de “pensamento pedagógico brasileiro”.

Logo que meu livro foi publicado, a EPU de São Paulo lançou a obra de Maria da Graça Nicoletti Mizukami com o título *Ensino: abordagens do processo*, contendo um quadro das concepções ou “abordagens” da teoria da educação no Brasil. Portanto, além das cinco sínteses citadas na Introdução do meu livro, hoje também acrescentaria as abordagens da professora Mizukami.

Eu não parei de analisar o pensamento pedagógico em 1987 com a publicação deste livro. Em 1993 retomei o tema para situar o pensamento pedagógico brasileiro no pensamento pedagógico universal com a publicação de *História das idéias pedagógicas*, também pela Editora Ática. Em 1999 esse livro foi publicado em espanhol pela Editora Siglo XXI, da Cidade do México.

Nesses últimos 15 anos a produção pedagógica continuou muito abundante. Seria difícil contemplar toda essa produção neste prefácio. Isso mereceria um novo volume. Gostaria, contudo, de tocar em dois pontos fundamentais. O primeiro é que as *hipóteses centrais* desta obra não foram contestadas. Ao contrário, o tempo demonstrou que a análise estava correta. As perspectivas apontadas foram se consolidando. Mesmo sem conhecer o meu trabalho, o educador argentino José Tamarit, em *Educar o soberano: crítica ao iluminismo pedagógico de ontem e de hoje* (Cortez/IPF, 1996), estabeleceu os mesmos parâmetros na análise do pensamento pedagógico brasileiro. O mesmo diga-se de Carlos Alberto Torres quando fala sobre a existência no pensamento pedagógico brasileiro de “dois Gramsci” em *Teoria social e educação* (Porto Afrontamento, 1997).

O segundo ponto que gostaria de chamar a atenção do leitor é sobre as *novas temáticas* que surgiram e outras que se expandiram nesses últimos anos. Fortaleceu-se, acima de tudo, o tema da *cidadania*. Hoje ele domina os debates pedagógicos. Há uma clara confrontação entre o projeto da escola cidadã e o projeto educacional neoliberal atualmente no Brasil, como o demonstra José Eustáquio Romão em *Dialética da diferença* (Cortez/IPF, 2000).

Além do tema da cidadania, a *cotidianidade* tornou-se central na análise da prática educacional. A pedagogia volta-se para o cotidiano, fugindo a uma certa idealização do debate. A preocupação com a prática continua muito arraigada. Nesse sentido também tem ganho força a *arte-educação* no currículo escolar. Os arte-educadores conquistaram espaço bem como a sua teoria. A contribuição da arte-educação como ação emancipadora na educação foi amplamente demonstrada. A primeira leitura do mundo da criança é feita através da arte, do desenho. A arte tem uma capacidade libertadora importante para a ação educativa.

Nas décadas de 1970 e 1980 nossos debates educativos eram dominados pela questão da gestão democrática da escola e combate ao autori-

tarismo. Na década de 1990 o *currículo* ocupou esse espaço. A discussão do *projeto político-pedagógico* da escola continuou importante, mas o currículo foi o que mais ganhou espaço no debate das questões educacionais. E não foi apenas porque conquistamos uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) e o Ministério da Educação lançou os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais). A nova LDB deu grande importância à *educação infantil*, embora tenha sido minimizada com a criação do Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, Lei 9.424/96), que priorizou o ensino fundamental.

Nesse período ganhou importância o debate da *avaliação*, institucional e da aprendizagem. Seria preciso mencionar ainda o valor da introdução das *novas tecnologias* na escola, principalmente do computador e da Internet, e a repercussão que este assunto vem provocando. A *politecnia* passou a ser uma exigência da era da informação, mesmo que não utilizemos tanto essa palavra, mas outras, como flexibilidade, atualização, pluralismo, etc. Há um nomadismo, uma mobilidade constante no campo profissional, que exige hoje uma formação mais geral do que específica. A cultura geral ganhou relevância.

Esses são alguns dos temas/problemas que o debate pedagógico atual vem enfrentando. Novas pedagogias e categorias estão surgindo. O leitor não as encontrará nesta obra, escrita na primeira metade da década de 1980. Precisaria ler outras publicações. Sem falsa modéstia, gostaria de indicar dois novos livros que publiquei no ano 2000: *Perspectivas atuais da educação* (Porto Alegre, Artes Médicas) e *Pedagogia da Terra* (São Paulo, Peirópolis). Neles trato de novas categorias do pensamento pedagógico, como *planetaridade*, *sustentabilidade*, *virtualidade*, que demonstram que o debate pedagógico está muito vivo hoje.

A *teoria educacional* não cria a realidade nem modela a prática pedagógica. A teoria consolida a prática e pode orientá-la. Teoria e prática renovam-se na medida em que se relacionam. A teoria tem alguma função justamente porque tem condições de se realizar na prática. A teoria educacional não é alguma coisa estática e definitiva. Princípios, leis e diretrizes em educação não se cristalizam. Evoluem com a própria sociedade. O pensamento pedagógico, por isso, é dinâmico, reformulado permanentemente pela vivência. A teoria não perde importância com isso. Ela é menos relevante quando quer dar respostas definitivas aos “problemas educacionais” e muito mais interessante quando indica caminhos, sem receitar, sem querer modelar. Seu fim é sobretudo *manter vivo o sonho do educador*. Foi isso que fizeram nossos grandes educadores, como Fernando de Azevedo,

Anísio Teixeira, Álvaro Vieira Pinto, Florestan Fernandes, Darcy Ribeiro, Paulo Freire.

Nesta revisão não introduzi grandes modificações. Fiz apenas alguns acréscimos, algumas modificações, deixando o texto mais claro aqui e ali, completando informações, sem mudar o essencial. Espero, com isso, respeitar um pouco mais o leitor e me dirigir novamente a ele depois de 15 anos, dizendo-lhe que continuo a busca e que descobri, nessa busca, parafraseando Fernando Pessoa, *três certezas*: a de que me sinto como se estivesse sempre começando; a de que é preciso continuar buscando; e a certeza de que minha busca, nossa busca, apesar de todos os esforços, será interrompida antes de chegar aonde gostaríamos de chegar.

*Moacir Gadotti* – São Paulo, 2000.

# 1

## Introdução: a teoria da educação brasileira

---

### **O debate atual das correntes e tendências da educação brasileira**

Sou professor de filosofia da educação e de teoria da educação brasileira em três universidades (Unicamp, PUC/SP e Puccamp)

desde 1977. Uma atividade fascinante, já que nos encontros semanais confrontamos as teorias educativas com nossas práticas, práticas de professores e profissionais dos diversos níveis de ensino, alunos do curso de pedagogia e licenciatura, bem como profissionais de outras áreas: médicos, engenheiros, assistentes sociais, economistas, terapeutas, arquitetos, físicos, matemáticos que buscam no mestrado ou no doutorado em filosofia ou em educação a possibilidade de ler outra coisa, de discutir. Daí impor-se para eles uma visão panorâmica inicial, uma síntese, que possa se constituir num *ponto de partida* do debate das atuais correntes e tendências na teoria da educação brasileira, a partir do qual um aprofundamento torna-se possível.

As indicações bibliográficas nesses cursos têm sido sempre numerosas. O número de resenhas, também muito grande, sempre “socializadas” entre os colegas, por escrito primeiro e, depois, comunicadas oralmente.

Nos últimos quinze anos o número de obras sobre a educação brasileira cresceu enormemente, o que demonstra a *vitalidade do pensamento pedagógico*<sup>1</sup> no Brasil. Esta era sobretudo a literatura

---

<sup>1</sup> “Em sua acepção mais ampla, o pensamento pedagógico caracteriza-se pelo seu objeto: trata-se da atividade intelectual voltada para a descrição, a

que nos apaixonava e sobre a qual mantínhamos calorosos debates. Para isso contribuíram sobretudo os cursos de pós-graduação em educação e alguns centros de estudo, associações e revistas que nasceram nestes últimos anos. A produção nova em matéria de teoria da educação leva a marca da criticidade; por isso, nossa atenção sempre foi mais voltada para o interior do pensamento pedagógico que, na falta de melhor palavra, chamamos de “*progressista*”.

É ainda prematuro estabelecer, com precisão, as principais *correntes e tendências* de toda essa produção científica, sobretudo no interior do chamado “pensamento progressista”, cuja referência é a *análise crítica* do sistema capitalista. É ainda um pensamento mal definido, em elaboração, e passível de desenvolvimento futuro, em contradição com as direções iniciais. Mesmo assim, já foram elaboradas algumas *sínteses*, que de forma geral preferem trabalhar o pensamento pedagógico do passado, embora ele ainda esteja presente na teoria e na prática da educação atual.

Em todas as sínteses existem pressupostos teóricos políticos e ideológicos que condicionam a escolha dos temas e dos autores, a separação entre o que é essencial e o que é secundário; em última instância, os resultados apresentados. Por mais “objetivas” que elas pretendam ser, não seria possível evitar um ponto de vista. Há sempre uma *teoria da pesquisa* que condiciona o *método* e os próprios resultados. Daí que o aparecimento de novas sínteses é sempre saudável. Assim como a História, o pensamento também é lido em função do presente de quem o lê.

Entre essas sínteses temos estudado algumas, que apresento ao leitor na ordem cronológica em que aparecem.

1. Em *Educação* (v. “Bibliografia”), Pedro Benjamim Garcia apresenta o pensamento pedagógico sob dois enfoques teóricos antagônicos<sup>2</sup>: a *teoria da modernização* e a *teoria da dependência*.

O autor procura fundamentar essas teorias educativas em suas respectivas concepções de mundo, formulando categorias teóricas

---

interpretação e a avaliação dos aspectos educacionais da vida nacional, bem como para a proposição de mudanças nessa mesma ordem de fenômenos” (PEREIRA, Luiz. *A escola numa área metropolitana*, p. 155. V. “Bibliografia”).

<sup>2</sup> São antagônicas, diz o autor, porque “a teoria da dependência analisa criticamente o sistema capitalista periférico, refutando a análise funcionalista (...). Já a teoria da modernização busca explicar a transição para o desenvolvimento a partir do próprio sistema capitalista, tendo como parâmetro as nações desenvolvidas” (p. 15).

que operacionalizam essas concepções na prática educacional e também nos textos oficiais. Em particular, ele aplica seu quadro teórico na análise do Plano Setorial de Educação e Cultura, de 1975 a 1979.

A teoria da dependência “procura mostrar como, no plano interno, a educação (tanto a intencional quanto a não-intencional) reforça as demandas simbólicas das classes dominantes e dominadas, reproduzindo uma estrutura social determinada; e, no plano externo, como se exerce a dominação da nação hegemônica sobre a periferia” (p. 105).

A teoria da modernização “procura demonstrar como, no plano interno, a educação contribui para a modernização da sociedade, criando quadros técnicos, possibilitando a mobilidade social, redistribuindo a renda; no plano externo, através do efeito de demonstração<sup>3</sup>, a maior proximidade entre as sociedades, numa visão otimista da marcha da História para uma comunidade planetária” (p. 105-6).

Essas duas teorias tiveram grande influência na educação das décadas de 60 e 70. A primeira teoria reforçou as análises reprodutivistas da educação e a proposta de um desenvolvimento educacional autônomo; a segunda revelou-se extremamente conservadora. Como diz Florestan Fernandes: “‘modernizar’ significa reajustar as economias periféricas às estruturas e aos dinamismos das economias centrais, para que o fluxo da expropriação dual do excedente econômico alimente as taxas de crescimento da acumulação capitalista nos ritmos necessários ao ‘bom andamento dos negócios’, ao assalto pirata do botim nacional”<sup>4</sup>.

Como todas as correntes e tendências aqui apresentadas, a teoria da modernização e a teoria da dependência também continuam vivas na teoria e na política da educação brasileira.

2. Uma das sínteses mais conhecidas é a de Dermeval Saviani<sup>5</sup>, que esboça a presença, na história da educação brasileira, de

---

<sup>3</sup> O efeito da demonstração consiste na interdependência entre um sujeito e outro no que concerne ao consumo. Garcia afirma que “nesta interdependência alguém que se depare com um padrão de vida superior tem o desejo de elevar o seu nível de consumo. A demonstração de um estilo de vida considerado superior suscitará, como ‘efeito’, o desejo de idênticas fruições” (p. 25).

<sup>4</sup> *Nova República?*, p. 60. V. “Bibliografia”.

<sup>5</sup> *Tendências e correntes da educação brasileira*, p. 19-47. Colaboraram: Dermeval Saviani, Alfredo Bosi e José Silvério Baía Horta. V. “Bibliografia”.

quatro grandes tendências (identificadas com “concepções”): o “humanismo tradicional”, marcado por uma visão essencialista do homem; o “humanismo moderno”, com uma visão de homem centrada na existência, na vida, na atividade; a concepção “analítica”, sem definição filosófica clara (de início, positivista, e, mais tarde, tecnicista); e a concepção “dialética”, marcada por uma visão concreta (histórica) do homem.

Esquemáticamente, o autor periodiza assim essas tendências: “até 1930: predomínio da tendência ‘humanista’ tradicional; de 1930 a 1945: equilíbrio entre as tendências ‘humanista’ tradicional e ‘humanista’ moderna; de 1945 a 1960: predomínio da tendência ‘humanista’ moderna; de 1960 a 1968: crise da tendência ‘humanista’ moderna e articulação da tendência tecnicista; a partir de 1968: predomínio da tendência tecnicista e a concomitante emergência de críticas à pedagogia oficial e à política educacional que busca implementá-la” (p. 33).

Na *prática*, porém, Saviani destaca o problema em que vive o educador brasileiro: “imbuído do ideário escolanovista (tendência ‘humanista’ moderna), ele é obrigado a trabalhar em condições tradicionais (tendência ‘humanista’ tradicional), ao mesmo tempo que sofre, de um lado, a pressão da pedagogia oficial (tendência tecnicista) e, de outro, a pressão das análises sócio-estruturais da educação (tendência ‘crítico-reprodutivista’)” (p. 43).

Em estudo mais recente <sup>6</sup>, o autor testa a periodização dessas concepções, “tomando como referência os artigos veiculados pela *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*”, registrando, na conclusão, a presença dele próprio no “recente desenvolvimento na concepção dialética”, referindo-se ao seu texto escrito em 1969 e ainda inédito, que seria a “primeira tentativa de encaminhar dialeticamente o problema dos objetivos e meios de educação brasileira” e, posteriormente, por ter-se posicionado “metodologicamente em termos dialéticos, embora ainda sob influência da fenomenologia” (p. 288).

Em meu livro *Concepção dialética da educação* (v. “Bibliografia”), com base nas fontes do materialismo dialético, esbocei a concepção e o método dialético, bem como a concepção pedagógica da dialética, seus desdobramentos contemporâneos e os con-

---

<sup>6</sup> A filosofia da educação no Brasil e sua veiculação pela *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, p. 273-90. V. “Bibliografia”.

frontos existentes em algumas linhas do pensamento pedagógico dialético hoje.

Um trabalho mais recente, de Carlos Roberto Jamil Cury<sup>7</sup>, sintetiza as *categorias dialéticas* que buscam compreender o “fenômeno educativo” em movimento, dentro de uma conjuntura, categorias essas que “possuem simultaneamente a função de intérpretes do real e de indicadores de uma estratégia política” (p. 21): a *contradição*, a *totalidade*, a *reprodução*, a *mediação* e a *hegemonia*. A *contradição*, diz o autor, é “a base de uma metodologia dialética. Ela é o momento conceitual explicativo mais amplo, uma vez que reflete o movimento mais originário do real. A *contradição* é o próprio motor interno do desenvolvimento. Conceber uma tal metodologia sem a *contradição* é praticamente incidir num modo metafísico de compreender a própria realidade” (p. 27).

Por outro lado, Cury é parcialmente omissivo em relação às categorias dialéticas utilizadas por Marx em *O capital*, que também servem de intérpretes do real e indicam uma estratégia política — o singular, o particular e o geral (p. 402 e 403), causa e efeito (p. 735 e 738), necessidade e causalidade (p. 229, 371 e 372), necessidade e liberdade (p. 87, 88 e 115), possibilidade e realidade (p. 127), conteúdo e forma (p. 42, 89, 90, 380, 381 e 679), essência e fenômeno (p. 617, 620, 622-5 e 662)<sup>8</sup> —, bem como a articulação das categorias dialéticas com as “leis” da dialética<sup>9</sup>. Digo “parcialmente”, porque Cury as incorpora (em parte) nas categorias que apresenta. Isso se justifica pela própria preocupação do autor de ater-se a algumas categorias dialéticas que mais se prestariam à compreensão do “fenômeno educativo”.

3. Aproximando-se muito do quadro teórico de Saviani, José Carlos Libâneo<sup>10</sup> classifica as “tendências pedagógicas da prática escolar” em “liberais” e “progressistas”. Entre as primeiras, inclui a tendência “tradicional”, a “renovada progressivista”, a “renovada não-diretiva” e a “tecnicista”. No segundo grupo inclui a tendência “libertadora”, a tendência “libertária” e a tendência “crítico-social dos conteúdos”.

<sup>7</sup> *Educação e contradição*. V. “Bibliografia”.

<sup>8</sup> As páginas de *O capital* (v. “Bibliografia”) referem-se ao primeiro livro. Veja-se também LÊNIN, V. I. Sobre a questão da dialética, p. 67-71. V. “Bibliografia”.

<sup>9</sup> Cf. GADOTTI, Moacir. Op. cit., p. 24 et seqs. V. “Bibliografia”; CHEPTULIN, Alexandre. *A dialética materialista*. V. “Bibliografia”.

<sup>10</sup> *Democratização da escola pública*. V. “Bibliografia”.

Para Libâneo, a *pedagogia liberal* “sustenta a idéia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Para isso, os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes, através do desenvolvimento da cultura individual (...) A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difunda a idéia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições” (p. 22-3).

As *tendências progressistas*, “partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação”. A *pedagogia progressista* “não tem como institucionalizar-se numa sociedade capitalista; daí ser ela um instrumento de luta dos professores, ao lado de outras práticas sociais” (p. 32).

Ainda segundo Libâneo, a *tendência liberal tradicional* “se caracteriza por acentuar o ensino humanístico, de cultura geral” (p. 22). A *tendência liberal renovada* “acentua, igualmente, o sentido da cultura como desenvolvimento das aptidões individuais”, e apresenta-se, entre nós, sob a versão “renovada progressivista ou pragmatista” (Anísio Spínola Teixeira) ou sob a versão “renovada não-diretiva” (Carl Rogers). A *tendência liberal tecnicista* “subordina a educação à sociedade, tendo como função a preparação de ‘recursos humanos’ (mão-de-obra para a indústria)” (p. 23).

Quanto à pedagogia progressista, Libâneo nos afirma que ela “tem-se manifestado em três tendências: a libertadora, mais conhecida como a pedagogia de Paulo Freire; a libertária, que reúne os defensores da autogestão pedagógica [nesta ele cita Maurício Tragtenberg e Miguel Gonzales Arroyo]; a crítico-social dos conteúdos que, diferentemente das anteriores, acentua a primazia dos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais” (p. 32). Nessa última (que ele defende) cita Dermeval Saviani e Carlos Roberto Jamil Cury.

4. Numa outra perspectiva teórica, Beno Sander<sup>11</sup> procura mostrar, na educação brasileira contemporânea, a existência de duas grandes “perspectivas analíticas” opostas, na pedagogia e na administração da educação: a “pedagogia do consenso” e a “pedagogia do conflito”.

---

<sup>11</sup> *Consenso e conflito*. V. “Bibliografia”.

A *pedagogia do consenso* fundamenta-se no positivismo de Comte, no organicismo evolucionista de Spencer, no funcionalismo sociológico de Durkheim e, posteriormente, na teoria dos sistemas (p. 61). Os temas principais dessa pedagogia são: a ordem, o equilíbrio, o controle, a harmonia, o progresso como ideal da sociedade a ser atingido por todas as sociedades.

A pedagogia do consenso não equaciona os temas da mudança e da inovação educacional; ela se preocupa com as conseqüências da ação pedagógica, não lidando com as causas: “a pedagogia baseada nesses princípios é uma pedagogia preocupada fundamentalmente com a transmissão do conhecimento e com o progresso da humanidade, salvaguardando a manutenção estrutural da sociedade e relegando ao plano secundário a mudança social” (p. 74).

A *pedagogia do conflito* “tem raízes remotas nos princípios filosóficos e políticos protagonizados por Marx e Engels” (p. 75); empreende a “crítica radical do pensamento pedagógico liberal” (p. 76) e “defende a possibilidade de repensar a educação em termos dialéticos” (p. 78).

A preocupação sociológica central da pedagogia do conflito é “a explicação dos fenômenos do poder, da mudança social e das contradições que caracterizam a formação e a ação dos grupos sociais, das organizações humanas e da sociedade como um todo” (p. 29). Para Sander, “a teoria do conflito tem hoje um lugar destacado na ciência das organizações, por causa da capacidade heurística do método dialético e da atualidade de muitos temas abordados, como a alienação, a exploração, o poder, a desigualdade, a emancipação e a mudança” (p. 36).

A pedagogia do conflito dirige sua crítica à “teoria educacional capitalista” e “se preocupa com a emancipação coletiva e a transformação social, identificando-se com a classe dominada, os grupos oprimidos e a alienação das minorias desfavorecidas” (p. 86). O papel do conflito é o de “estimular a crítica e expor as contradições no sistema educacional como parte de uma estratégia política que visa à mudança social através da conscientização” (p. 87).

5. Um quinto autor<sup>12</sup> precisa ser destacado, embora seu trabalho não esteja ainda publicado. Analisando apenas o que chama de “pensamento crítico”, Sá identifica quatro tendências: a “con-

<sup>12</sup> Sá, Nicanor Palhares. *Educação*. V. “Bibliografia”.

cepção reprodutivista”, a “pesquisa participante”, a “alternativa crítica” e a tendência “revolucionária”. As três primeiras, para ele, procuram mudanças “dentro da ordem” capitalista, não conseguindo captar dialeticamente o fenômeno educativo. Só a última buscaria mudanças “contra a ordem”, combinando “ação legal e ação clandestina” (p. 134).

À *concepção reprodutivista* Sá reconhece o mérito de ter sido “capaz de avançar significativamente na crítica da educação nos seus vínculos com as relações sociais e de produção” (p. 125)<sup>13</sup>.

Para ele, a *pesquisa participante* teve o mérito de denunciar o “desconhecimento sistemático que a prática científica anterior provocava sobre as classes populares” (p. 127)<sup>14</sup>.

Mas é à *alternativa crítica* que o autor dedica maior atenção e também faz o maior número de restrições. Nessa tendência situa Dermeval Saviani e Guiomar Namó de Mello.

Essa tendência, valorizando o papel da escola na mudança social, preocupa-se com a natureza e a especificidade da educação, uma preocupação “essencialista” (p. 83) e “formal” (p. 78), segundo o autor. Este cita Mello<sup>15</sup>, que, segundo ele, atribui o “baixo desempenho escolar” à “incompetência técnica e política dos professores”<sup>16</sup>.

Segundo Sá, essas tendências, procurando a mudança dentro da ordem, acabam “comprometendo e inviabilizando” o desejo de “transformação revolucionária das relações sociais e de produção” (p. 132).

Para ele, uma *educação revolucionária* só pode ser uma “educação contra a ordem”, visando “romper com os limites que a ordem institucional estabelece à escola” (p. 133). Cita Marx, Lênin e outros, mas não identifica nem desenvolve o pensamento de educadores nacionais, limitando-se à citação do sociólogo (e certamente educador) Florestan Fernandes. Além disso, não esclarece como se dá a “educação contra a ordem” e nem o papel contra-hegemônico da escola.

<sup>13</sup> Nesta concepção ele inclui FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e sociedade*. V. “Bibliografia”; PAOLI, Niuvenius Junqueira. *Ideologia e hegemonia*. V. “Bibliografia”.

<sup>14</sup> Para o autor, fazem parte dessa tendência: Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, Rosiska Darcy de Oliveira e Miguel Darcy de Oliveira.

<sup>15</sup> *Magistério de 1.º grau*. V. “Bibliografia”.

<sup>16</sup> O autor sugere ao leitor que confronte o pensamento de Mello com o de CHAUI, Marilena de Souza. *Cultura e democracia*. V. “Bibliografia”.

Para Sá, só um partido revolucionário poderá levar à frente uma pedagogia também revolucionária, combinando ação legal e clandestina: “submeter às regras institucionais para definir seus fins, suas tarefas, enfim, sua organização, é pedir autorização às classes dominantes para fazer a revolução ou admitir que esta não é a sua finalidade” (p. 134).

O leitor terá notado como essas diversas sínteses se entrecortam. É preciso reconhecer que entre elas existe todo um esforço de compreensão histórica do pensamento pedagógico que só foi possível hoje pelo enorme desenvolvimento de estudos e pesquisas dos últimos anos.

Alguns autores, como Walter Esteves Garcia, em diversas oportunidades têm envidado todos os esforços para superar os antagonismos e unir os educadores brasileiros com o intuito de enfrentarem solidariamente aquilo que chama de “desafios da educação brasileira”<sup>17</sup>. Para ele, ao lado do desafio dos recursos existe outro: o de somar os vários esforços e evitar a enorme dispersão de energia dos próprios educadores, dividida em numerosas entidades, sem articulação.

O esforço do autor, entre outros, na busca do *consenso* foi conseguido, em parte, pela realização de encontros nacionais de educadores, como as Conferências Brasileiras de Educação (CBEs), mas com o advento da chamada “Nova República”, as contradições afloraram e percebeu-se que o consenso era muitas vezes falso, na medida em que não estava cimentado por uma concepção gnosiológico-política comum.

Um crítico das perspectivas “críticas” ou “mudancistas” da educação tem sido José Mário Pires Azanha<sup>18</sup>. Para ele, a idéia de democratização do ensino como “prática do ensino fundada na liberdade do educando”, aspiração dos educadores que pretendem “transformar politicamente a sociedade por meio da educação”, é, no mínimo, ingênua: “isso levaria a crer que uma escola democratizadora, formando homens livres, fosse condição para edificar uma

---

<sup>17</sup> Desafios da educação brasileira, p. 5-8. V. “Bibliografia”. Esse mesmo autor organizou o livro *Inovação educacional no Brasil* (v. “Bibliografia”), para o qual colaboraram: Carmen Barroso, Celso Ferretti, Dermeval Saviani, Luiz Eduardo Wanderley, Maria Amélia Azevedo Goldberg, Maria José Garcia Werebe, Maria Luiza Santos Ribeiro, Miriam Jorge Warde, Myrian Krasilchik e Paulo Motejunas.

<sup>18</sup> Democratização do ensino, p. 13-20. V. “Bibliografia”.

sociedade democrática; só que a democracia se refere a uma situação política, social e econômica que não se concretiza pela simples associação de indivíduos democráticos”.

Por outro lado, vendo o lado pedagógico da questão, para Azanha, a liberdade do aluno, já que é sempre condicionada por objetivos educacionais prefixados, acaba se transformando num “faz-de-contas”. Assim sendo, conclui ele, “não há qualquer garantia de que a prática da liberdade na escola contribua para a formação de vontades livres e autônomas; pelo contrário, existem hipóteses de que ela poderá gerar atitudes conformistas, irracionais e emocionais”.

Durmeval Trigueiro Mendes<sup>19</sup>, filósofo da educação que resistiu bravamente ao projeto político-pedagógico da ditadura militar e que por ela foi punido, entende que a educação é simultaneamente política e filosófica e não será compreendida somente pela racionalidade científica. Mendes insiste em relacionar o processo educativo com a cultura, os valores “mais profundos” do homem. Descarta desde já a excessiva preocupação dos educadores com a *quantidade*, ao mesmo tempo que critica o *elitismo* e o *pedagogismo*. Sem uma ação conjunta com todos os segmentos da sociedade, os educadores nada conseguirão se tentarem apenas trabalhar os fatores intra-escolares de baixa rentabilidade do ensino.

### **O pensamento pedagógico brasileiro: uma obra de arte coletiva**

Mesmo precárias e polêmicas, essas sínteses não teriam sido possíveis, e nem outras que certamente surgirão, sem a con-

tribuição dos cursos de mestrado e doutorado em educação e sem a difusão e discussão em congressos e veículos de comunicação das novas entidades educacionais surgidas nos últimos anos.

Para não estender muito esta introdução, mencionaremos apenas as contribuições que julgamos mais significativas no campo da história e da filosofia, bem como no de algumas áreas que tiveram maior desenvolvimento e no das entidades e publicações que possuem propostas próprias e que, portanto, distinguem-se por

<sup>19</sup> Notas para a filosofia da educação brasileira. V. “Bibliografia”.

defenderem esta ou aquela corrente ou vertente do pensamento pedagógico brasileiro.

1. Na linha da *investigação histórica*, marcaram particularmente o pensamento pedagógico brasileiro as análises de Manfredo Berger<sup>20</sup> e Otaíza de Oliveira Romanelli<sup>21</sup> (ambos tragicamente desaparecidos no início de suas carreiras de cientistas sociais, quando prometiam muito para o desenvolvimento do pensamento pedagógico brasileiro), e Bárbara Freitag<sup>22</sup>. Nessa linha de investigação deve-se destacar ainda, entre outras, a contribuição de Maria Luiza Santos Ribeiro<sup>23</sup> e, antes dela, a de Laerte Ramos de Carvalho<sup>24</sup>. A historiografia educacional brasileira foi também assunto de tese<sup>25</sup>.

Sobre os *primórdios* da educação brasileira, destacamos a contribuição de José Maria de Paiva<sup>26</sup>; sobre a *educação de elite* do Império, destacamos a tese de Maria Elizabete S. P. Xavier<sup>27</sup>.

Vários são os trabalhos utilizados para a compreensão das origens de nossa *educação liberal*; entre eles, o de Jorge Nagle<sup>28</sup> e o de Casemiro dos Reis Filho<sup>29</sup>, bem como as teses de Antonio Chizzotti<sup>30</sup> e de Raquel P. C. Gandini<sup>31</sup>.

Mas a maior parte da literatura pedagógica atual investiga sobretudo o período do Estado Novo para cá. Embora não diretamente ligado à educação, o livro de Carlos Guilherme Mota<sup>32</sup> tem servido de parâmetro para a análise da educação desse período, ou seja, da chamada “educação populista”.

<sup>20</sup> *Educação e dependência*. V. “Bibliografia”.

<sup>21</sup> *História da educação no Brasil (1930-1973)*. V. “Bibliografia”.

<sup>22</sup> Op. cit. Antes de Berger, Romanelli e Freitag, destacou-se WEREBE, Maria José Garcia. *Grandezas e misérias do ensino brasileiro*. V. “Bibliografia”.

<sup>23</sup> *Introdução à história da educação brasileira e História da educação brasileira*. V. “Bibliografia”.

<sup>24</sup> *Introdução ao estudo da história da educação brasileira*. V. “Bibliografia”.

<sup>25</sup> ALVES, Gilberto Luiz. *Da História à história da educação*. V. “Bibliografia”.

<sup>26</sup> *Colonização e catequese: 1549-1600*. V. “Bibliografia”.

<sup>27</sup> *Poder político e educação de elite*. V. “Bibliografia”.

<sup>28</sup> *Educação e sociedade na Primeira República*. V. “Bibliografia”.

<sup>29</sup> *A educação e a ilusão liberal*. V. “Bibliografia”.

<sup>30</sup> *As origens da instrução pública no Brasil*. V. “Bibliografia”.

<sup>31</sup> *Tecnologia, capitaligia e educação em Anísio Teixeira, 1930-1935*. V. “Bibliografia”. Ainda sobre Anísio Teixeira, veja-se TEIXEIRA, Mirene M. S.

*O significado pedagógico da obra de Anísio Teixeira*. V. “Bibliografia”.

<sup>32</sup> *Ideologia da cultura brasileira (1933-1974)*. V. “Bibliografia”.

Podemos citar, além dos textos de história propriamente dita, os trabalhos de José Silvério Baia Horta<sup>33</sup>, Célio da Cunha<sup>34</sup> e a tese de Manoel de Jesus Araújo Soares<sup>35</sup>.

É notável a contribuição de Luiz Antônio Cunha<sup>36</sup> para a investigação da história do ensino superior brasileiro.

A “educação popular” também já conta com seus historiadores; entre eles, Vanilda Pereira Paiva<sup>37</sup>, Osmar Fávero<sup>38</sup> e Celso de Rui Beisiegel<sup>39</sup>.

Da mesma forma, é notável a contribuição de Maria Julieta Costa Calazans<sup>40</sup> para a compreensão da história da *educação rural* no Brasil.

Eis ainda algumas áreas que tiveram um desenvolvimento particular nesses últimos anos e tendem a crescer cada vez mais na literatura pedagógica atual: *administração da educação*<sup>41</sup>, *avaliação do ensino-aprendizagem* e *currículo*<sup>42</sup>, *educação especial*<sup>43</sup>,

<sup>33</sup> *Liberalismo, tecnocracia e planejamento educacional no Brasil (1930-1970)*. V. “Bibliografia”.

<sup>34</sup> *Educação e autoritarismo no Estado Novo*. V. “Bibliografia”.

<sup>35</sup> *A educação preventiva*. V. “Bibliografia”.

<sup>36</sup> *A universidade temporã e A universidade crítica*. V. “Bibliografia”.

<sup>37</sup> *Educação popular e educação de adultos*. V. “Bibliografia”.

<sup>38</sup> *Memória histórica do movimento de educação de base: 1961-1971 e Cultura popular e educação popular*. V. “Bibliografia”.

<sup>39</sup> *Estado e educação popular e Política e educação popular*. V. “Bibliografia”.

<sup>40</sup> *Caracterização de programas de educação rural no Brasil e Estudo retrospectivo da educação rural no Brasil*. V. “Bibliografia”. Veja-se também a contribuição de RODRIGUES, José Ribamar Torres. *Magistério leigo rural no Piauí*. V. “Bibliografia”.

<sup>41</sup> Cf. FÉLIX, Maria de Fátima Costa. *Administração escolar*. V. “Bibliografia”; TRAGTENBERG, Maurício. *Administração, poder e ideologia*. V. “Bibliografia”; REZENDE, Antonio Muniz de. *Saber e poder na universidade*. V. “Bibliografia”; ARROYO, Miguel Gonzales. *A administração da educação é um problema político*, p. 122-219. V. “Bibliografia”; WITTMANN, Lauro Carlos. *Administração e planejamento da educação*, p. 10-22. V. “Bibliografia”; PARRO, Vitor Henrique. *Administração escolar*. V. “Bibliografia”.

<sup>42</sup> Cf. CURRÍCULOS e programas. V. “Bibliografia”. Colaboraram: Nilda Alves, Elizabete Aparecida Cardoso, Margarida Carvalho de Santana, Armando Martins de Barros, Fernando A. Santos Moreira, Tereza Roserley Neubauer da Silva, Lisete Regina Gomes Arelano, Regina Leite Garcia, Dácio Tavares Lobo Júnior, Carmem Lúcia Lupi Monteiro Garcia, Cláudia Maria Costa Alves e Irani Martins de Oliveira. SAUL, Ana Maria & DOMINGUES, José Luiz. *Currículo e avaliação; uma perspectiva emancipatória*. São Paulo, PUC, 1986. GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo; SOUZA, Clarilza Prado de & SAUL, Ana Maria. *Avaliação de programas educacionais*. V. “Bibliografia”.

<sup>43</sup> Cf. JANNUZZI, Gilberta. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. V. “Bibliografia”.

*planejamento da educação*<sup>44</sup>, *orientação educacional*<sup>45</sup>, *supervisão educacional*<sup>46</sup>, *formação do educador*<sup>47</sup> e a *prática de ensino*<sup>48</sup>.

<sup>44</sup> Nesta área predomina o debate sobre "planejamento participativo"; cf. BIBLIOGRAFIA sobre planejamento participativo. Brasília, Embrater, 1982.

<sup>45</sup> Cf. BICUDO, Maria Aparecida V. *Fundamentos da orientação educacional*. V. "Bibliografia"; PIMENTA, Selma Garrido. *Orientação vocacional e decisão*. V. "Bibliografia"; GARCIA, Regina Leite. O orientador educacional e o currículo. *Perspectiva*, Porto Alegre, Associação dos Orientadores Educacionais do Rio Grande do Sul, 14:9-20, out. 1985.

<sup>46</sup> Cf. SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. *Supervisão da educação*. V. "Bibliografia"; MEDEIROS, Luciene & ROSA, Solange. *Supervisão educacional*. V. "Bibliografia"; SILVA, Naura Syria F. Corrêa da. *Supervisão da educação*. V. "Bibliografia"; ALVES, Nilda org. *Educação & supervisão*. V. "Bibliografia". Esta obra contém artigos de Guiomar N. de Mello, Tereza Roserley N. da Silva, Antonio Carlos Caruso Ronca, Carlos Luiz M. S. Gonçalves, Newton César Balzan, Maria Violeta Villas Boas, Heloísa Cardoso e Celestino Alves da Silva Júnior; SUPERVISÃO educacional. V. "Bibliografia". Colaboraram: Dinah Oliveira Santos, Elma C. Lima, Naura Syria F. Corrêa da Silva, Nelly de M. Moulin, Newton César Balzan e Ruth da Cunha Pereira; ENCONTROS NACIONAIS DE SUPERVISORES DE EDUCAÇÃO (ENSES). V. "Bibliografia".

<sup>47</sup> A FORMAÇÃO do educador em debate. V. "Bibliografia". Colaboraram: Andiará A. de O. Balletta, Eduardo O. C. Chaves, Jefferson Ildefonso da Silva, José Miguel Rasia, Lilian Anna Wachowicz, Maria Aparecida V. Bicudo, Maria Laura Puiglisi B. Franco, Moacir Gadotti, Wagner Gonçalves Rossi e Ivany Rodrigues Pino; A FORMAÇÃO do educador. V. "Bibliografia". Colaboraram: Dermeval Saviani, Joel Pimentel Ulhoa, Ildeu Moreira Coelho, Moacir Gadotti, Lilian A. Wachowicz e Maria Aparecida V. Bicudo; ESPECIALISTAS do ensino em questão. V. "Bibliografia". Colaboraram: Tereza Roserley N. da Silva, Alceste Rolim de Moura, Nilda Alves, Regina Leite Garcia, José M. Ferreira do Vale, Guiomar Namo de Mello e Selma Garrido Pimenta; LICENCIATURA. V. "Bibliografia". Colaboraram: Antônio Carlos Caruso Ronca, Moacir Gadotti, Newton César Balzan, Déa Ribeiro Fenelon, Apolônio Abadio do Carmo, Rosália M. Ribeiro de Aragão, Amilde Praxedes Marques de Paiva, Afira Vianna Ripper, Thaís Leiroz Condennotti e Lucila Schwantes Arouca; CATANI, Denise Bárbara et al. orgs. *Universidade, escola e formação dos professores*. V. "Bibliografia". Colaboraram: Florestan Fernandes, Octávio Ianni, Paul Singer, Cláudio Slam, Perseu Abramo, Roberto Romano, Luís Carlos de Menezes, Nélio Parra, Míriam Liftchitz Moreira Leite, Eunice Ribeiro Durham, José Mário Pires Azanha, Jorge Nagle, Cecília Guaraná e Luiz Eduardo Wanderley; O PROFISSIONAL do ensino. V. "Bibliografia". Colaboraram: Célia Frazão Soares Linhares, Nilda Alves, Isabel Alice O. M. Lelis, Ignez Navarro de Moraes, Alexandre A. Gili Nader, Marcia Angela Aguiar e Albene de Menezes Bezerra.

<sup>48</sup> Cf. CARVALHO, Irene Mello. *O processo didático*. V. "Bibliografia"; CANDAU, Vera Maria Ferrão. *A didática em questão*. V. "Bibliografia". Colaboraram: Cipriano Carlos Luckesi, Carlos Alberto Gomes dos Santos, Osvaldo Alonso Rays, Zaia Brandão, Margot Bertoluci Ott, Menga Lüdke e Newton César Balzan. Vejam-se também os Encontros Nacionais de Prática de Ensino (ENPEs). V. "Bibliografia". Um dos campos da prática de ensino que mais se desenvolveu, e de forma original, foi a *leitura e a produção de textos*; para um maior aprofundamento, vejam-se GERALDI,

2. Não há dúvida de que o desenvolvimento do pensamento pedagógico brasileiro deve-se também, nesses últimos quinze anos, ao crescente movimento de organização dos educadores, à retomada das Conferências Nacionais de Educação, à criação de novos centros de estudos educacionais, no bojo da resistência ao pensamento pedagógico oficial.

Com o objetivo de “reanimar a audiência, o debate e a crítica em torno dos problemas educacionais brasileiros”, um grupo de educadores deu início, em 1978, ao que no ano seguinte viria a se transformar no Centro de Educação e Sociedade (Cedes), em Campinas, São Paulo. Num primeiro momento, a idéia se concretizou na publicação da revista *Educação & Sociedade* e na organização do I Seminário de Educação Brasileira.

Este Seminário teve uma importância decisiva na retomada das Conferências Nacionais de Educação (para distingui-las das Conferências organizadas anteriormente, foram chamadas de *Brasileiras*) pois revelou a potencialidade e o vigor do pensamento pedagógico, a vontade política dos educadores de tomarem para si a responsabilidade de conduzir uma política educacional alternativa à política oficial.

Já foram realizadas quatro Conferências Brasileiras de Educação: a primeira em São Paulo (1980), a segunda em Belo Horizonte (1982), a terceira em Niterói (1984) e a quarta em Goiânia (1986). Os anais dessas CBEs constituem verdadeiras *sínteses* do pensamento pedagógico brasileiro atual.

A revista *Educação & Sociedade* distingue-se pela sua penetração nacional e pela pluralidade de contribuições, abertas às diversas correntes e tendências do pensamento pedagógico. Outras revistas também podem servir de parâmetro para demonstrar a produção coletiva dos educadores brasileiros. Entre elas devem

---

João Wanderley, org. *O texto na sala de aula*. V. “Bibliografia”. Colaboraram: Milton José de Almeida, Carlos Alberto Faraco, Ester Gebara, Jonas de Araújo Romualdo, Tânia Maria Alkmin, Sírio Possenti, Lilian Lopes Martin da Silva, Maria Nilma Goes de Fonseca e Percival Leme Brito; ZILBERMAN, Regina, org. *Leitura em crise na escola*. V. “Bibliografia”. Colaboraram: Vera Teixeira de Aguiar, Lígia Morrone Averbuck, Maria Izabel Cattani, Ana Mariza Filipouski, Marisa Lajolo, Lígia Chiappini Moraes Leite, Regina Hubner Marques, Haqira Osakabe, Alcir Pécora e Ezequiel Theodoro da Silva. Para o leitor interessado no assunto, sugerimos, ainda, MARAGLIANO, Roberto et al. *Teoria da didática*. V. “Bibliografia”. Os outros autores dessa obra coletiva são Benedetto Vertecchi, Clotilde Pontecorvo, Egle Becchi e Bruno M. Bellerate.

ser destacadas a *Fórum Educacional*, do Iesae (Instituto de Estudos Especiais), Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, fundada em 1977; a *Cadernos de Pesquisa*, da Fundação Carlos Chagas, São Paulo, fundada em 1971; a *Revista da Associação Nacional de Educação* (Anede), fundada em 1981; a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, do Inep/MEC, fundada em 1944; e a *Educação Brasileira*, do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, fundada em 1978.

Com uma circulação mais restrita, as revistas das *faculdades de educação* de algumas universidades atestam o crescimento da literatura dedicada ao estudo dos problemas educacionais nos últimos anos: *Revista da Faculdade de Educação* (USP); *Revista da Faculdade de Educação* (UFF); *Educação em Debate* (UFCE); *Educação e Realidade* (UFRS); *Educação em Revista* (UFMG); *Perspectiva* (UFSC); *Cadernos de Educação* (UFPB).

## Elementos para uma síntese

A idéia de realizar esta síntese (mesmo provisória), surgiu de uma *razão prática* durante nossos seminários de filosofia da educação. Alunos provenientes de vários setores profissionais ou mesmo educadores que haviam abandonado a universidade há muitos anos solicitavam-me que, nos primeiros encontros, eu fizesse algumas exposições, quase que fazendo uma análise da literatura pedagógica publicada nos últimos anos. A esse pedido eu ia respondendo de forma sistemática, evocando a literatura sem critérios prefixados. Assim, surgiu a idéia de sistematizar essas contribuições, estabelecer um *roteiro básico*, dado que as sistematizações existentes, embora tivessem o mérito de ordenar o pensamento pedagógico, o apresentavam de uma forma muito estanque.

Procurei, por isso, esquematizar a apresentação a partir dos autores que, me parecia, haviam se destacado na resistência ao pensamento pedagógico dominante, no modo de pensar capitalista autoritário, influenciados pelo crescente movimento de educadores.

Evitei “rotular” ou “classificar” a teoria e a prática educacional segundo uma tipologia fechada. Não tive, entretanto, a pretensão de me apresentar neutro. Minha *leitura* representa um ponto de vista que, aliás, defendi nas minhas obras anteriores. Daí decorre também uma grande dificuldade (superada?), que também é um

dos limites desta síntese: o de me sentir também dentro dela ao falar e me questionar, ou mesmo ao questionar, interrogar etc. outros autores, colegas, amigos.

Outro risco que assumi conscientemente é o de que cometerei omissões<sup>49</sup>. É um grande risco falar de um pensamento vivo, em evolução, ainda mais quando não se pretende apenas, enquanto educador, registrar fotograficamente o momento presente, mas se quer, no contexto de hoje, divisar a direção do futuro. Falo de autores vivos que poderão não se reconhecer no que escrevo deles ou no espaço que lhes dedico. Esse risco tem uma sustentação teórica, na medida em que acredito na tese que Marx expõe no prefácio à “Contribuição à crítica da economia política”, segundo a qual “não podemos julgar um indivíduo pelo que ele pensa de si mesmo”<sup>50</sup>.

Temos certeza de que o leitor saberá superar tanto as omissões quanto as interpretações do pensamento pedagógico que está sempre se fazendo e aprofundar o debate. Não será este ou aquele autor que sairá “ganhando” com a crítica, mas a educação brasileira.

A *escolha* recaiu naqueles autores que mais freqüentemente apresentaram e discutiram, nesses últimos anos, suas idéias em seminários, encontros e congressos, ou publicaram seus trabalhos, pesquisas ou dissertações em livros e artigos. Evitei rótulos; procurei apresentar apenas as idéias principais, a patência (qualidade do que é patente) do discurso. Quando julguei conveniente, fiz alguns comentários. Procurei ser objetivo, utilizando, sempre que possível, a citação direta do texto e indicando a página.

Não sei se consegui de todo, mas evitei “aprisionar” os autores, “enfileirá-los” numa rígida linha de pensamento. Como a realidade, o pensamento está em movimento e tem suas contradições; não mostrei todas. Ao contrário, deveria mostrar muito mais.

---

<sup>49</sup> Agradeço aos leitores que puderem me enviar críticas e sugestões que possibilitem diminuir essas lacunas nas próximas edições. Na primeira versão não havia escrito o nono capítulo deste trabalho, por supor já ter explicitado meus pontos de vista no interior do texto. Entretanto, nas primeiras discussões com alunos e companheiros, convenci-me da necessidade de um capítulo à parte, onde pudesse colocar (para também receber críticas) a chamada “pedagogia do conflito”.

<sup>50</sup> MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *Obras escolhidas*, p. 302. V. “Bibliografia”.

Deixo essa tarefa para ser feita, em classe, por alunos e professores.

Deixo ainda outra tarefa ao estudioso, ao aluno, ao colega que deseje continuar pesquisando esse tema: procure entender o pensamento pedagógico desses autores, articulando-o dialeticamente com os *grupos* aos quais pertencem, *partidos políticos*, *entidades*, *instituições* onde *trabalham* etc.; enfim, com o *con-texto do texto*. O leitor ficará surpreso ao notar a estreita vinculação entre a produção intelectual desses autores e suas ligações materiais, como o emprego, a instituição etc., o que demonstra o quanto a *teoria e a prática* estão dialeticamente articuladas em interdeterminação recíproca. Todo o pensamento pedagógico é tributário de sua época e é ingênuo lê-lo desvinculado de um movimento histórico-social e de um projeto político e social <sup>51</sup>.

No meu livro *Concepção dialética da educação* dedico a parte final do quarto capítulo ao tema do “confronto das tendências pedagógicas”. Atualmente, porém, existem mais elementos, mais trabalhos publicados sobre o assunto, algumas novas sínteses, como vimos, o que nos permite avançar, sem abandonar o primeiro esboço.

O que é uma síntese? *Síntese* (do grego *synthesis*) significa “composição”. O trabalho de *síntese* pressupõe a *análise*. É preciso iniciar o trabalho pela reunião dos elementos particulares, partes de um todo. Esse trabalho (chamado por Marx, em *O capital*, de “método de investigação”) não aparece aqui ao leitor, limitando-se apenas ao método e exposição. Mas, para que uma síntese reflita uma realidade é preciso uma lenta exploração preliminar do campo do trabalho, que é o que Marx chama de “método de investigação”.

Ao expor todos esses elementos numa certa ordem (“método de exposição”, segundo Marx), já aparece gradualmente, pela própria disposição dos elementos utilizados, uma certa *totalidade*, uma *unidade da diversidade*, na qual todos eles se fundem.

*Síntese* significa também “resumo”. Isto quer dizer que nem todos os elementos aparecem na síntese; apenas os principais. No nosso caso, o pensamento pedagógico, seus principais momentos e manifestações, um certo número de pensadores da educação e da pedagogia, suas principais teses etc.

<sup>51</sup> Cf. SODRÉ, Nelson Werneck. *Síntese de história da cultura brasileira*. V. “Bibliografia”.

Toda síntese supõe uma *teoria*, supõe uma ótica de análise que é revelada pelas *questões* que o autor coloca, pelo seu *roteiro* de trabalho, porque o pensamento pedagógico não se revela espontaneamente. É necessária uma intensa atividade do sujeito; é preciso que o sujeito da síntese pergunte, interroge, duvide etc.

Fiz perguntas muito gerais (teóricas) aos autores que analisei, como, por exemplo: o que eles entendem por educação? Procurei saber deles como entendiam o papel do educador, da escola, da formação, do saber, hoje, na nossa realidade. Pude daí perceber valores, objetivos, ideologias etc. Que importância eles atribuem hoje à escola no conjunto da educação? Qual o papel dos pais? O que eles dizem da autoridade, da disciplina, das relações professor—aluno, da aprendizagem, dos métodos empregados? Que espaço eles reservam para a amizade entre alunos, entre professores, para a educação dos afetos, a educação intelectual, a educação do caráter, do corpo, da profissão?

Para fazer uma síntese é preciso muita *curiosidade*. É preciso saber, por exemplo, o que se entende por “democratização” da educação, da qual todos falam; o que é democratizar? Existe (pode existir) democracia na escola? Ela pode mudar alguma coisa? E a liberdade? E os conteúdos? E o amor? E a competência? E o prazer? E a autoridade? E a formação da consciência?

Vejam os leitores como é preciso ser inquieto, buscar persistentemente, não se deixar levar pelas aparências. É preciso saber onde estão as propostas, as *denúncias* e os *anúncios*. A tarefa do pensamento é fazer aflorar todas essas questões. É evidenciar, objetivamente, o que está encoberto ou escondido no próprio discurso. Mas para saber o que está escondido é preciso, primeiramente, saber o que se apresenta à primeira vista. É preciso se apoderar do discurso. Mesmo assim, tomando todas as precauções, o discurso sobre o discurso é sempre um novo discurso, com todas as limitações; será sempre um discurso “aberto” (Umberto Eco), passível de novas interpretações e de conflitos de interpretações.

Esta síntese inicia-se com o pensamento de Paulo Freire, e isso tem uma justificativa: ele é uma referência obrigatória para todo pensador em educação no Brasil hoje, esteja-se ou não de acordo com seu pensamento. Além disso, Paulo Freire foi um dos primeiros a romper com o pensamento pedagógico oficial e a sofrer as conseqüências desse ato.

O período que escolhemos para exame situa-se no momento em que os educadores brasileiros procuram ganhar caminhos próprios, libertando-se do *pensamento transplantado*, superando a dependência em relação a modelos, paradigmas e teorias elaborados em outros contextos (sobretudo no contexto dos países hegemônicos do capitalismo).

Dai a contribuição inegável de Paulo Freire e a necessidade de partir dele como um ponto de referência. A ele devemos o mérito de ser um dos primeiros (senão o primeiro) a romper com esses modelos (mesmo assumindo o risco de ser chamado de “ingênuo”), de elaborar a *transição* para um pensamento pedagógico novo e elaborado, ousado, crítico e radical.

*Denunciando a “invasão cultural”*, Paulo Freire estava também *anunciando* o seu fim e inaugurando, entre nós, as possibilidades de *um pensamento pedagógico autônomo*. É a conclusão que podemos tirar de análises desse período histórico, como a que fez Vanilda Paiva<sup>52</sup>: “A intensa mobilização educacional nesse período — inicialmente com objetivos de transformação social e, em seguida, buscando sedimentar o poder constituído — era função das condições políticas internas e de seu desenvolvimento a partir do final dos anos 50, e ela propicia a reintrodução da reflexão sobre o social no pensamento pedagógico do país. Na verdade, isto dá origem à primeira teorização brasileira em matéria educativa. O pensamento de Paulo Freire liga-se diretamente à teorização isebiana e nos oferece, em termos teóricos e metodológicos, uma formulação original. Contrapartida educacional da teorização do desenvolvimento brasileiro no período inicial dos anos 60, o pensamento de Paulo Freire — representativa da nova geração de educadores brasileiros, desvinculados das tradições escolanovistas — comprometia-se com ideais socialistas e democráticos”.

---

<sup>52</sup> PAIVA, Vanilda Pereira, *Educação popular e educação de adultos*, p. 304. V. “Bibliografia”.

# 2

## A educação como ato político: a “pedagogia do oprimido”

---

### **A educação como um momento do processo de humanização**

Desde sua primeira obra<sup>1</sup> Paulo Freire apresenta uma concepção da educação que se desenvolverá no decorrer

de toda a sua longa trajetória como teórico da educação e da pedagogia, concepção que poderíamos chamar de “militante”.

Paulo Freire parte sempre da análise do contexto da educação. Em *Educação como prática da liberdade* o contexto é o processo de desenvolvimento econômico e o movimento de superação da cultura colonial. Nesta “sociedade em trânsito”, o autor procura mostrar o papel político que a educação pode vir a desempenhar — e desempenha sempre — na construção de uma outra sociedade, a “sociedade aberta”.

A construção de uma “nova” sociedade não poderá ser conduzida pelas elites dominantes, “incapazes de oferecer as bases de uma política de reformas”, mas apenas pelas “massas populares”, que são a única forma capaz de operar a mudança.

Paulo Freire entendia que através da educação seria possível ampliar a participação consistente das massas e levar à sua organização crescente. Na obra citada ele desenvolve o conceito de consciência transitiva crítica, entendendo-a como a consciência

---

<sup>1</sup> *Educação como prática da liberdade*. V. “Bibliografia”. Antes deste livro, Paulo Freire publicou, em 1959, em Recife, *Educação e atualidade brasileira*, sua tese de concurso para a cadeira de história e filosofia da educação na Escola de Belas-Artes, Pernambuco.

articulada com a práxis, desafiadora e transformadora. Imprescindível para chegar a esse nível de consciência é o *diálogo crítico*, a fala, a vivência. O diálogo proposto pelas “elites” é *vertical*, rígido, impedindo o educando-massa de dizer a sua palavra. Na pedagogia dominante, ao educando cabe apenas escutar, obedecer.

A dificuldade de praticar o diálogo está na própria estrutura social, fechada e opressora, que leva o educando a considerar-se (interprojetando a opressão, “hospedando-a”) “ignorante absoluto e natural”.

O diálogo preconizado por Paulo Freire é uma *relação horizontal*, oposta ao elitismo. Nutre-se de amor, humildade, esperança, fé e confiança. Na relação dialógico-educadora parte-se sempre da realidade do educando, dos conhecimentos e da experiência dele, para construir a partir daí o conhecimento novo, uma cultura vinculada aos seus interesses e não à cultura das elites.

O que dá força às teorias de Paulo Freire é sua vinculação estreita com a sua prática pedagógica. Ele nos apresenta, nesse livro, as bases de seu *método histórico* e global pelo qual o alfabetizando ou o educando descobre-se como sujeito do processo histórico, inserindo a educação como um momento do processo de humanização<sup>2</sup>.

O ponto de partida é o “*universo vocabular*” e as “*palavras geradoras*” extraídas de sua própria experiência vivida, partindo do sensível, do imediato, do dado, do empírico para o mediatizado, para o concreto. O empírico passa a ser visto de outra forma, recriado pela reflexão e pela ação (práxis). Seguindo o modo dialético de pensar, o seu método pedagógico tem no particular o ponto de partida: da parte para o todo, do empírico para o abstrato.

Paulo Freire não separa, entretanto, *método de teoria* e esta da *prática*, como o fazem os positivistas. Na sua obra, teoria, método e prática formam um todo guiado pelo princípio da relação entre o conhecimento e seus interesses, portanto, uma teoria do conhecimento e uma antropologia, nas quais o saber tem um papel emancipador.

---

<sup>2</sup> “Para Paulo Freire, a educação se torna um momento da experiência dialética total da humanização dos homens, com igual participação dialógica do educador e do educando” (SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. *Pedagogia dialética*, p. 70. V. “Bibliografia”).

Para ele, as “elites” (intelectuais) são assistencialistas, e não têm receio de recorrer à repressão e ao autoritarismo quando se sentem ameaçadas. Por outro lado, as *classes médias* estão em busca de ascensão social e se apóiam nas elites. Desta forma, a solução para transformar a sociedade opressora está nas mãos das massas populares, “conscientes e organizadas”.

A alfabetização pode ser um passo importante nessa *estratégia de subversão*. Por isso, as elites criaram e criam barreiras à conscientização das massas populares.

O autor esboça, assim, a sua “pedagogia libertadora” como aquela pedagogia comprometida com a transformação social, que é, primeiramente, “tomada de consciência da situação existencial” e, imediatamente, práxis (ação mais reflexão) social, engajamento e autocrítica.

Nesse processo, o educando precisa também lutar contra si mesmo, contra seus preconceitos, contra o fatalismo social inculcado pelas elites dominantes, o paternalismo colonial etc.

Somente na sua obra seguinte, a *Pedagogia do oprimido*<sup>3</sup>, ele completará suas concepções pedagógicas com uma *ótica de classe* mais nítida, com uma crítica radical à pedagogia capitalista, que ele chama de “bancária”. Nessa obra, evidencia os mecanismos opressivos da educação capitalista, cuja essência é a *disciplinação*, iniciando pela discussão da constituição histórica da consciência dominada e sua relação dialética com a consciência dominadora.

A consciência do oprimido encontra-se “imersa” no mundo preparado pelo opressor. Paulo Freire denuncia, por isso, a “postura de aderência ao opressor” (p. 33): Existe uma dualidade que envolve a consciência do oprimido: de um lado, essa “hospedagem” da consciência do dominador (seus valores, sua ideologia, seus interesses); enfim, o “medo da liberdade”; de outro, o desejo e a necessidade de libertar-se. Trava-se no oprimido uma luta interna.

Essa libertação não é, porém, uma luta individual. Não é, tampouco, uma libertação psicológica. Ela é coletiva, social e política: “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (segundo capítulo).

---

<sup>3</sup> Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1974. Os originais são de 1968, mas a primeira edição brasileira é de 1974, quatro anos depois das edições americana e espanhola. Exilado em 1969, Paulo Freire só pôde voltar ao País em 1979, beneficiado pela Lei da Anistia.

A partir desse enfoque, Paulo Freire caracteriza duas *concepções opostas de educação*: a concepção “bancária” e a concepção “problematizadora”.

Na *concepção bancária* (burguesa), o “educador é o que sabe, os educandos os que não sabem”; “o educador é o que pensa e os educandos os pensados”; “o educador é o que diz a palavra e os educandos os que escutam docilmente”; “o educador é o que opta e prescreve sua opção e os educandos os que seguem a prescrição”; “o educador escolhe o conteúdo programático e os educandos jamais são ouvidos nessa escolha e se acomodam a ela”; “o educador identifica a autoridade funcional, que lhe compete, com a autoridade do saber, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele”; e, finalmente, “o educador é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos”.

Na concepção bancária predominam relações narradoras, dissertadoras. A educação torna-se um ato de depositar (como nos bancos); o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que nada sabem (p. 67). A educação bancária tem por finalidade manter a divisão entre os que sabem e os que não sabem, entre oprimidos e opressores. Ela nega a dialogicidade, ao passo que a *educação problematizadora* (método da problematização) funda-se justamente na relação dialógico-dialética entre educador e educando: ambos aprendem juntos.

O diálogo é, portanto, uma exigência existencial que possibilita a comunicação e permite ultrapassar o imediatamente vivido. Ultrapassando suas “situações-limite”, o educador-educando chega a uma visão totalizante do contexto. Isso deve ocorrer desde a elaboração do programa, dos “temas geradores”, da apreensão das contradições até a última etapa de desenvolvimento de cada estudo.

No último capítulo de *Pedagogia do oprimido*, Paulo Freire analisa as teorias da *ação cultural* que se desenvolvem a partir da matriz antidialógica e da matriz dialógica.

Na análise da *teoria antidialógica*, ele destaca as seguintes características:

1. a necessidade da *conquista*, a qual traduz-se como ato essencial da teoria antidialógica. Os “conteúdos e métodos da conquista variam historicamente; o que não varia, enquanto houver elite dominadora, é esta ânsia necrófila de oprimir” (p. 165);

2. a *divisão* para o dominação, para manter os homens em estado de imersão na própria realidade e que consiste em "ilhar os oprimidos, criar e aprofundar cisões entre eles, através de uma gama variada de métodos e processos" (idem);

3. a *manipulação*. Esta constitui-se em mais um instrumento da conquista: "uma necessidade imperiosa das elites dominadoras, com o fim de, através dela, conseguir um tipo inautêntico de 'organização', com que evite o seu contrário, que é a verdadeira organização das massas populares emersas e emergindo" (p. 173);

4. a *invasão cultural*, que consiste na "penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos indivíduos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão" (p. 178).

Na análise da *teoria dialógica*, Paulo Freire destaca as características diametralmente opostas às da teoria antidialógica: 1. a *colaboração*, 2. a *união*, 3. a *organização* e 4. a *síntese cultural*.

A liderança revolucionária não pode usar os mesmos métodos e procedimentos antidialógicos de que se servem os opressores para oprimir: "assim como o opressor, para oprimir, precisa de uma teoria da ação opressora, os oprimidos, para libertar-se, igualmente necessitam de uma teoria de sua ação. O opressor elabora a teoria de sua ação, necessariamente sem o povo, pois que é contra ele. O povo, por sua vez, enquanto esmagado e oprimido, introjetando o opressor não pode, sozinho, constituir a teoria da sua ação libertadora. Somente no encontro com a liderança revolucionária, na comunhão de ambos, na práxis de ambos, é que esta teoria se faz e se refaz" (p. 217).

Paulo Freire vincula a educação à luta e organização de classe do oprimido. Para ele, a *classe oprimida* é maior do que a *classe operária*. Só a partir do capitalismo é que se pode falar, com propriedade, em classes sociais. Foi o capitalismo que deu às classes sociais um contorno nítido. Entretanto, não se pode dizer que antes dele não havia igualmente oprimidos e opressores. Mas Paulo Freire vai mais além: a opressão encontra-se também entre os próprios oprimidos.

Paulo Freire não desconsidera o papel informativo, *o ato de conhecimento* na relação educativa, mas insiste que o conhecimento não é suficiente se, ao lado e junto deste, não se elabora uma *nova teoria do conhecimento* e se os oprimidos não podem adquirir também uma *estrutura do conhecimento* que lhes

permita reelaborar e reordenar seus próprios conhecimentos e apropriar-se de outros.

Nesse contexto, isto é, no contexto da *luta de classes*, o saber mais importante, mais necessário para a libertação do oprimido, é a descoberta de sua situação de oprimido (dominação política e exploração econômica) para, então, elaborar sua “consciência crítica” passo a passo com sua organização de classe.

### **O saber e a mudança estrutural da sociedade**

A partir dessa matriz de seu pensamento, Paulo Freire desenvolve uma numerosa obra que ultrapassa muito os limites da pedagogia. Ela se situa no campo da economia, da política, das ciências sociais. A partir de sua matriz teórica têm aparecido numerosos trabalhos, “aplicações” e estudos <sup>4</sup>. O próprio Paulo Freire tem-se caracterizado por uma produção surpreendente, confrontando-se com o pensamento de outros educadores <sup>5</sup>. Entretanto, antes desses livros “dialogados” e depois da publicação de *Pedagogia do oprimido* (publicado em inglês em 1970), um conjunto de obras mostra a evolução teórica do autor e, principalmente, sua preocupação com as propostas práticas. Entre essas obras destacamos algumas em que ele incorpora novas influências, inclusive o marxismo.

Em *Extensão ou comunicação?* <sup>6</sup> Paulo Freire discute sua *teoria do conhecimento*. Apoiando-se no filósofo espanhol Eduardo Nicol <sup>7</sup>, ele trabalha quatro dimensões do conhecimento: a *lógica*, a *histórica*, a *gnosiológica* e a *dialógica*; portanto, a relação entre conhecimento e comunicação. O sujeito pensante não pensa sozinho,

<sup>4</sup> Cf. LIMA, Venício Arthur de. Teses sobre Freire; revisão crítica e bibliografia anotada. In: —. *Comunicação e cultura*. V. “Bibliografia”; BEISIEGEL, Celso de Rui. *Política e ...*

<sup>5</sup> Cf. FREIRE, Paulo & GUIMARÃES, Sérgio. *Sobre educação*. V. “Bibliografia”; FREIRE, Paulo & BETTO, Frei. *Essa escola chamada vida*. V. “Bibliografia”; FREIRE, Paulo; GADOTTI, Moacir & GUIMARÃES, Sérgio. *Pedagogia; diálogo e conflito*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985. FREIRE, Paulo & FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. V. “Bibliografia”.

<sup>6</sup> Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1971. Este livro foi publicado inicialmente pelo Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria, em Santiago, Chile, em 1969, destinado a analisar as atividades de “extensão” dos técnicos agrônomos da reforma agrária chilena.

<sup>7</sup> *Los principios de la ciencia*. V. “Bibliografia”.

conclui Paulo Freire. O "eu penso", de Descartes, é uma abstração. Nós pensamos juntos.

Dessa forma, Paulo Freire mostra como seria uma reforma agrária não "extensionista", mas "comunicativa", respeitadora da experiência e da cultura camponesa, o universo de um saber que os camponeses dominam sobre a terra e os técnicos não. Ele retoma o conceito de "invasão cultural". Tanto a "invasão cultural" quanto a "extensão" são ações que negam o homem como um ser de transformação do mundo; por isso não correspondem a um "que fazer educativo libertador".

A *mudança estrutural da sociedade* não é uma questão técnica, mas política. O que se pretende com a "modernização" agrária é apenas introduzir técnicas que aumentem a lucratividade da terra para os grandes latifundiários.

Paulo Freire toma de Nicol o conceito de "estrutura vertical" e "estrutura horizontal", para insistir na idéia de que qualquer procedimento empírico dos trabalhadores rurais que seja substituído por técnica mais elaborada não é apenas uma questão técnica, mas antropológica, epistemológica e estrutural.

Segundo Paulo Freire, a comunicação deve ser simples. Tudo o que se compreendeu, mesmo que seja complexo, pode ser expresso de forma simples. Mas a *simplicidade* nada tem a ver com a *simplicidade*: "na simplicidade se vai fundo nas coisas de maneira acessível, não complicada. No simplismo, não apenas se fica na periferia do objeto tratado, mas, sobretudo, se toca no objeto de maneira pouco séria"<sup>8</sup>.

Em *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*<sup>9</sup>, Paulo Freire amplia a análise ideológica da educação dominante, denunciando sua pseudoneutralidade e astúcia. Analisando os programas de alfabetização, ele mostra como essa ideologia revela-se nas expressões utilizadas: "erva daninha", "enfermidade", "incapacidade do povo", "erradicação" do analfabetismo.

Reelaborando sua teoria do conhecimento, contrapõe a *teoria ao verbalismo* e a *ação ao ativismo*, considerando como fundamental a unidade entre teoria e prática para a condução do ato educativo numa direção libertadora. Por outro lado, procura desmistificar

<sup>8</sup> Prefácio. In: FERREIRA, Francisco W. *Planejamento sim ou não?*, p. 7. V. "Bibliografia".

<sup>9</sup> Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976. Reúne textos escritos ao longo de sete anos.

o conceito de “conscientização” (difundido a partir de sua primeira obra), no sentido empregado pela ideologia dominante. “Conscientização” é entendida como “consciência de e ação sobre” a realidade (p. 66) e não como “tomada de consciência”. A conscientização realiza-se na práxis e não na teoria.

Para ele, “ação cultural” e “revolução cultural” são dois momentos da práxis libertadora: a primeira realiza-se em oposição às classes dominantes, enquanto a segunda realiza-se após a revolução social e política.

De sua práxis político-pedagógica na África resulta a publicação de *Cartas à Guiné-Bissau* (v. “Bibliografia”).

A idéia de “compromisso” encontra um desenvolvimento particular no livro *Educação e mudança*<sup>10</sup>, publicado em 1979, mas que reúne alguns textos de dez anos antes. Contém um resumo das idéias de Paulo Freire sobre a conscientização e denuncia a visão de mundo tecnicista, economicista e mecanicista que está presente nas reformas sociais e educacionais.

Nessa obra Paulo Freire discute o papel do intelectual e do técnico: se por um lado toda transformação radical implica uma “vanguarda lúcida”, é preciso que tal transformação se nutra, no diálogo, com as massas populares e que as conheça, para que, *com elas*, possa realizar o que é “historicamente viável”. Critica ainda o falso dilema entre humanismo e técnica: uma educação que se oponha à capacitação técnica dos indivíduos é tão ineficiente como a que se reduz à competência técnica sem uma formação geral humanista.

Sem dúvida é a mesma visão de mundo que é retomada frequentemente, diferenciada apenas pelo contexto, pelo tema que Paulo Freire analisa. Ele soma novas experiências e novas reflexões, enriquecendo um núcleo central de idéias pedagógicas e de compromisso com uma educação libertadora. Este é o caso de *A importância do ato de ler* (v. “Bibliografia”), um trabalho recente mas que já tem mais de uma dezena de edições. Nele o autor retoma o tema da leitura: “uma compreensão crítica do ato de ler não se esgota na descodificação pura da palavra escrita ou da linguagem

---

<sup>10</sup> Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979. Traduzi esta obra do espanhol, juntamente com Lilian Lopes Martin da Silva, acabando também por prefaciá-la na data em que Paulo Freire retornava ao Brasil (1979). No prefácio mostro a articulação entre “diálogo” e “conflito” na pedagogia inserida na sociedade de classes.

escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra" (p. 11).

Para pôr em prática esse princípio, o educador precisa "assumir a ingenuidade" dos educandos e depois superá-la junto com estes. O educador não pode colocar-se na posição ingênua de que detém todo o saber, mas na posição humilde de quem não sabe tudo<sup>11</sup>, reconhecendo que o analfabeto não é um "homem perdido", fora da realidade, mas alguém que, além de ter alguma experiência de vida, detém também um saber.

As idéias aqui expressas, embora escritas pelo autor no contexto da alfabetização e pós-alfabetização de adultos, vêm sendo discutidas tanto na concepção de alfabetização de crianças quanto na concepção dos primeiros livros de leitura. Isso porque o mecanicismo denunciado por Paulo Freire atinge em cheio a concepção dominante do *livro didático*, mecanismo esse responsável, em grande parte, pelo desinteresse da criança pela leitura. "O processo de formação do leitor na escola é mentiroso, isto é, no cotidiano escolar o que existe é um intrincado conjunto de mecanismos (do qual o aluno e o professor são as maiores vítimas) que acaba por neutralizar aquilo que a prática da leitura é capaz de suscitar, e gera o faz-de-conta do ensinar e do aprender a ler"<sup>12</sup>.

As sucessivas "cobranças" de leituras como atividades de avaliação acabam desestimulando os futuros leitores. A leitura acaba sendo encarada como castigo e não como atividade lúdica. A contribuição de Paulo Freire, nesse sentido, tem sido enorme, já que ele está preocupado, na alfabetização, em estimular a leitura e em despertar o gosto por ela.

## **Críticas e comentários**

Muitos são os críticos de Paulo Freire desde que ele iniciou seu trabalho pedagógico em Recife, embora seja desproporcionalmente maior o número de seus leitores. Algumas dessas críticas são motivadas por desinformação, outras por má-fé e, a maioria, por dis-

<sup>11</sup> Veja-se a influência recíproca e a comunhão de idéias entre Paulo Freire e Álvaro Vieira Pinto em PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre educação de adultos*. V. "Bibliografia".

<sup>12</sup> SILVA, Lilian Lopes Martin da. O significado da leitura na escola, p. 36. V. "Bibliografia".

cordância político-ideológica. Alguns, contudo, procuram, a partir da crítica aos trabalhos de Paulo Freire, avançar mais, buscar desdobramentos, compreender melhor, para deles tirar lições e prosseguir.

Sandra Cavalcanti, já em 1962, a pedido de Carlos Lacerda, elaborou um dossiê sobre Paulo Freire, onde afirma que ele tinha entre seus principais colaboradores “figuras comunistas fichadas”<sup>13</sup>, pretendendo com isso “acusá-lo” de “inocente útil”.

Voltando ao Brasil, depois de catorze anos de exílio, sua filosofia é criticada pelo cardeal de Porto Alegre, Dom Vicente Scherer, porque ela “não se concilia nem se harmoniza com os princípios da doutrina cristã e com eles está em chocante e irreconciliável contradição”, porque, segundo o cardeal, “aceita a dialética hegeliana e a interpretação marxista da história”<sup>14</sup>.

A crítica à sua filosofia educacional já havia sido feita, nessa época, partindo de ótica oposta, por Vanilda Pereira Paiva<sup>15</sup>, situando-se na linha de pensamento do Iseb (Instituto Superior de Estudos Brasileiros) e do nacionalismo desenvolvimentista, que, segundo a autora, era uma ideologia de direita.

No que se refere ao método, Paiva encontra no diálogo de Paulo Freire uma estratégia autoritária, de caráter tendencioso (p. 139). Embora não levando em conta a totalidade da obra de Paulo Freire, a autora nos apresenta um estudo minucioso da época em que predominavam as idéias “isebianas”<sup>16</sup>. Como homem

<sup>13</sup> Os arquivos de Carlos Lacerda, p. 4. V. “Bibliografia”.

<sup>14</sup> Dom Vicente condena método de Paulo Freire. V. “Bibliografia”.

<sup>15</sup> *Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista*. V. “Bibliografia”.

<sup>16</sup> “Isebianismo”, de Iseb (Instituto Superior de Estudos Brasileiros). O Iseb foi criado por Juscelino Kubitschek em julho de 1955, sendo extinto em abril de 1965 pelo golpe militar. Era constituído por intelectuais que buscavam difundir as ciências sociais como instrumento de análise e de compreensão crítica da realidade brasileira. Entre esses intelectuais estavam Álvaro Vieira Pinto, Alberto Guerreiro Ramos, Cândido Mendes, Hélio Jaguaribe, Nelson Werneck Sodré e Roland Corbisier. O “isebianismo” caracterizou-se por sobrevalorizar o papel da consciência e da ideologia no desenvolvimento brasileiro. Buscava construir um pensamento brasileiro autônomo e não-alienado. Os críticos do “isebianismo” procuram mostrar seus pressupostos “liberais”, isto é, a “aliança de classes” na realização do desenvolvimento nacional: “A crítica [dos isebianos] (...) se dirige mais contra o estrangeiro que contra o capital” (FRANCO, Maria Sylvia de Carvalho. Apresentação. In: TOLEDO, Caio Navarro de. *Iseb: fábrica de ideologias*, p. 14. V. “Bibliografia”).

do seu tempo, Paulo Freire influenciou e foi influenciado por essa época. Mas continuou vivendo.

Silvia Maria Manfredi<sup>17</sup> afirma que Paulo Freire, apesar de “negar a sociedade opressora e as formas de dominação que lhe são correspondentes, não explicita, em si, qual o tipo histórico-estrutural que é passível de superação. E, portanto, não revela em termos objetivos a natureza da revolução que pode se desencadear e as bases sócio-econômicas que deverão dar suporte à nova estrutura de poder” (p. 103).

Daí concluir ela que Paulo Freire é “idealista” e “liberal”, não negando o sistema capitalista, portanto “afastando-se da orientação teórico-metodológica que se baseia nos pressupostos do materialismo histórico e dialético” (p. 101). Essa é também a posição de Nicanor Palhares Sá, para o qual Paulo Freire é “ecclético e descompromissado”<sup>18</sup>.

Paulo Freire não é apenas o educador brasileiro mais lido hoje no Brasil; ele detém um outro recorde: o dos “rótulos”. Já foi chamado de “nacional-desenvolvimentista”, “escolanovista”, “indutivista”, “espontaneísta”, “não-diretivo”, “neo-anarquista católico” etc.

Paulo Freire<sup>19</sup> não responde a essas críticas diretamente. Limita-se a explicitar melhor suas posições sem entrar em polémicas estéreis e destrutivas que, no mais das vezes, procuram apenas esvaziar deliberadamente suas respostas, na tentativa de inviabilizar seu pensamento na prática institucional.

Em *Comunicação e cultura* Venício Arthur de Lima discute os “paradoxos” do conceito de “comunicação” e a impossibilidade de diálogo entre antagônicos, o que, segundo ele, inviabilizaria a possibilidade de os oprimidos libertarem seus opressores.

Alguns críticos procuram mostrar que os primeiros escritos de Paulo Freire seriam “idealistas” e que a sua concepção de “diálogo” fundada no humanismo cristão seria subjetiva e reformista.

Na verdade, Paulo Freire admite ter cometido, como todos aqueles que, no seu tempo, procuraram participar de um projeto

---

<sup>17</sup> *Política e educação popular*. V. “Bibliografia”.

<sup>18</sup> Op. cit.

<sup>19</sup> Prefácio. In: WERTHEIN, Jorge, org. *Educação de adultos na América Latina*, p. 7-8. V. “Bibliografia”.

coletivo de mudanças, algumas “ingenuidades”<sup>20</sup>. Àqueles que criticam Paulo Freire de indeciso quanto à sua ótica de classe, ele responde que não há modelos acabados de sociedade, que a estrutura social está em movimento: o homem e a sociedade são inacabados. A opressão não se dá só no plano social, mas também no individual. É justamente neste que a opressão mais se manifesta nas pessoas (autoritárias). É por onde se deve começar a combatê-la; onde ela se encontra mais próxima de nós.

É sobretudo a partir da experiência do exílio que Paulo Freire incorpora idéias marxistas no seu pensamento, sem recusar temas cristãos<sup>21</sup>. Procurando mostrar a evolução da pedagogia dialógico-dialética, escrevi para a terceira edição do meu livro *Comunicação docente* (v. “Bibliografia”)<sup>22</sup> um quarto capítulo que não existia na primeira edição de 1975, retomando minha discussão com a teoria dialógica de Paulo Freire, iniciada com a tradução e o prefácio de *Educação e mudança*.

Diálogo e conflito articulam-se como estratégias do oprimido. O diálogo se dá entre iguais e diferentes; nunca entre antagônicos. Entre estes há um conflito ou, quando muito, um pacto. Tal conflito também existe entre iguais e diferentes, só que entre estes ele é de outra natureza: há respeito ao fundamental, que de uma forma ou de outra os mantém juntos. Convive-se com diferentes e não com antagônicos.

Não há dúvida de que Paulo Freire deu uma contribuição decisiva à *concepção dialética da educação*<sup>23</sup>. A pedagogia oficial autoritária e os teóricos liberais (tanto os conservadores quanto os progressistas) combatem suas idéias justamente por seu caráter emancipatório e dialético. Seja como for, aceitemos ou não suas idéias pedagógicas, ele se constitui num marco decisivo no pensamento pedagógico brasileiro.

<sup>20</sup> Ver o quinto capítulo de *Pedagogia; diálogo e conflito*.

<sup>21</sup> Cf. SCHMIED-KOWARZIK, Woldietrich. Op. cit., p. 69.

<sup>22</sup> No campo da didática dialética ou de uma “pedagogia voltada para a transformação”, Cipriano Carlos Luckesi vem desenvolvendo um caminho original, incorporando idéias de Paulo Freire. Vejam-se, daquele autor: *Elementos para uma didática no contexto de uma pedagogia para a transformação*. In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 3. *Simpósios*, p. 202-17. V. “Bibliografia”; *Fazer universidade*. V. “Bibliografia”.

<sup>23</sup> Essa é também a posição definida pelo educador norte-americano Henri Giroux, para o qual Paulo Freire é uma fonte imprescindível da formulação dialética da teoria da educação (cf. *Pedagogia radical*, p. 80. V. “Bibliografia”).

Paulo Freire retornou definitivamente de um exílio de catorze anos, dia 7 de agosto de 1979, declarando, ao desembarcar no aeroporto de Campinas, que chegava para "reaprender o Brasil".

Não se pode reduzir a contribuição de Paulo Freire apenas à alfabetização popular de adultos, como muitos dos seus seguidores pensam. Sua contribuição ultrapassa o seu método, situando-se num âmbito mais amplo da educação e da teoria do conhecimento.

Freqüentemente me perguntam em que consiste o "método Paulo Freire"<sup>24</sup>: onde estaria a fidelidade a uma postura que orientou e orienta a obra desse educador? Minha resposta tem sido invariavelmente esta: ser fiel à proposta educativa de Paulo Freire não consiste em *repeti-lo* mecanicamente, reproduzi-lo acriticamente. Paulo Freire tem horror ao mecanicismo, à postura dos discípulos submissos e obedientes. Ser fiel a Paulo Freire significa, antes de mais nada, *reinventá-lo* e reinventar-se como ele. Nisto, aliás, consiste a *superação* (*aufhebung*) na dialética<sup>25</sup>: não é nem a cópia e nem a negação do passado, do caminho já percorrido pelos outros. É a sua *transformação* e, ao mesmo tempo, a *conservação* do que há de fundamental e original nele, e a *elaboração* de uma nova síntese qualitativa.

---

<sup>24</sup> Cf. É possível aplicar o método Paulo Freire, hoje? In: GADOTTI, Moacir. *Educação e compromisso*, p. 45-9. V. "Bibliografia".

<sup>25</sup> Cf. KONDER, Leandro. *O que é dialética*, p. 26-7. V. "Bibliografia".

# 3

## Educação da classe, educação popular, educação do sistema

---

### **A educação como instrumento de luta popular**

Eis uma corrente semelhante à de Paulo Freire, freqüentemente identificada como “educação popular”, ou “participante”: a do educador e antropólogo Carlos Rodrigues Brandão. Em seu livro *O que é educação* (v. “Bibliografia”), ele entende a educação como um processo de humanização que se dá ao longo de toda a vida, ocorrendo em casa, na rua, no trabalho, na igreja, na escola e de muitos modos diferentes. Como processo, ela é anterior ao aparecimento da escola. Com o aparecimento desta e do sistema escolar, cada vez mais a educação vai se institucionalizando para orientar e controlar o desenvolvimento humano.

A educação da comunidade primitiva, que reproduzia a igualdade, passa a reproduzir, com o desenvolvimento da escola, as desigualdades sociais. Daí concluir Brandão que há um tipo de educação que “pode tomar homens e mulheres, crianças e velhos, para torná-los todos sujeitos livres que, por igual, repartem uma mesma vida comunitária”; há outro tipo que “pode tomar os mesmos homens, das mesmas idades, para ensinar uns a serem senhores e outros, escravos” (p. 34).

Nessa obra, Brandão faz referência a uma antiga carta de chefes índios aos governantes de Virgínia, Estados Unidos, para ilustrar a tese da existência de *modelos educacionais antagônicos*: “(. . .) Nós estamos convencidos, portanto, que os senhores desejam o bem para nós e agradecemos de todo coração. Mas aqueles

que são sábios reconhecem que diferentes nações têm concepções diferentes das coisas e, sendo assim, os senhores não ficarão ofendidos ao saber que a vossa idéia de educação não é a mesma que a nossa (. . .). Muitos dos nossos bravos guerreiros foram formados nas escolas do Norte e aprenderam toda a vossa ciência. Mas, quando eles voltaram para nós, eles eram maus corredores, ignorantes da vida da floresta e incapazes de suportar o frio e a fome. Não sabiam como caçar o veado, matar o inimigo e construir uma cabana, e falavam a nossa língua muito mal. Eles eram, portanto, totalmente inúteis. Não serviam como guerreiros, como caçadores ou como conselheiros. Ficamos extremamente agradecidos pela vossa oferta e, embora não possamos aceitá-la, para mostrar a nossa gratidão oferecemos aos nobres senhores de Virgínia que nos enviem alguns de seus jovens, que lhes ensinaremos tudo o que sabemos e faremos, deles, homens” (p. 8 e 9).

Historicamente a educação vem se estruturando para consolidar a estrutura classista existente: “(. . .) do ponto de vista de quem a controla, muitas vezes definir a educação e legislar sobre ela implica justamente ocultar a parcialidade destes interesses, ou seja, a realidade de que eles servem a grupos, a classes sociais determinadas, e não tanto ‘a todos’, ‘à Nação’, ‘aos brasileiros’. Do ponto de vista de quem responde por fazer a educação funcionar, parte do trabalho de pensá-la implica justamente em desvendar o que faz com que a educação, na realidade, negue e renegue o que oficialmente se afirma na lei e na teoria” (p. 60).

Apesar disso, Brandão vê no trabalho educativo uma forma de luta possível, entre outras práticas sociais, para a transformação da sociedade, dialeticamente articulada, “no sistema e na oposição a ele, na sala de aula em ordem, e no dia da greve estudantil, no trabalho rigoroso e persistente do professor e pesquisador e, ao mesmo tempo, no trabalho político do professor militante” (p. 109-10).

Brandão fundamenta suas análises na *antropologia*, embora, como educador popular, domine igualmente a linguagem poética<sup>1</sup> e a comunicação. É o caso, por exemplo, de *Educação popular*, onde ele mostra como os antropóides sobreviveram e se desenvolveram, diversificando-se de outros seres vivos, valorizando sobremaneira,

<sup>1</sup> Cf. *Oficina*. V. “Bibliografia”. Este livro contou com a participação de Heládio Brito, João Francisco Regis de Moraes e Pedro Mossri.

no processo de hominização, o *saber* e a *palavra*. Brandão mostra, igualmente na evolução do homem, o aparecimento da desigualdade entre as pessoas, do poder de falar, saber e controlar, o momento em que não havia “locais” para ensinar e aprender, e o momento seguinte, em que se cria um lugar especial, o do “saber de confraria” (senhores feudais, magos, artistas, feiticeiros), que “se opõe ao saber do “consenso popular e comunitário”.

Temos, então, a *educação gerenciada* como prática em si mesma. Temos a escola como lugar físico do exercício dessa educação, que acaba por “expropriar o poder comunitário” e impor a “totalidade do saber necessário”.

Por outro lado, o *saber popular* teve trajetória oposta: não partiu de nenhum saber científico que, ao alcançar escravos, servos e camponeses, se tenha empobrecido e tornado “saber popular”; ao contrário: primeiro houve o saber de todos que, separado, tornou-se um “saber erudito”, o único que é considerado “legítimo”.

O saber erudito, associado às instâncias de poder, tornou-se posse de poucos, centralizado nas mãos destes, ao passo que o saber popular permaneceu difuso na vida das classes subalternas da sociedade.

Ao contrário do que pode parecer, essas duas instâncias não permanecem isoladas; elas se consomem mutuamente através de apropriações de um saber pelo outro.

Brandão diferencia duas *concepções de educação popular*: uma, que seria a do profissional da educação que trabalha na *extensão* dos serviços da escola a diferentes categorias de sujeitos dos setores populares; outra, que se dá através da luta política e que abre a perspectiva de transformar toda a educação escolar em educação popular.

Atualmente cresce a luta em favor do *direito à educação escolar pública e gratuita*, que torna possível a emergência da educação popular como alternativa à educação dominante e à conquista de novas formas de organização de classe.

Nas suas múltiplas viagens e trabalhos em diferentes regiões do País, Amazônia, Goiás ou São Paulo, Brandão colhe elementos para opor a “educação da classe” (inserida nos espaços sociais de troca do modo de vida das classes populares) à “educação do sistema” (instrumento de difusão de idéias que legitimam uma ordem

social de dominação sobre camponeses, lavradores, bóias-frias e operários) <sup>2</sup>.

Para ele, “educação popular” é a educação *comprometida* politicamente com o oprimido: “solidário com o subalterno, se o educador não tem o poder de dirigir o leme do barco onde embarca a sua educação, deve, ao menos, saber que está na direção e que um dia deverá estar, ou seja, com os trabalhadores a quem serve. O educador pode aprender a cada dia qual a verdadeira direção para onde o seu barco-mundo deve seguir. Deve ajudá-lo a soprar as velas naquela direção, até quando, afinal perto do porto, o povo assume de uma vez o leme e a direção do barco” (p. 21).

Educador popular, para o autor, não é aquele que transmite o que a educação do sistema lhe pede, mas aquele que “vive de mãos dadas com o povo, envolvido e comprometido com as suas preocupações, seus problemas”.

O que é “lutar com a palavra”? É aprender a dizer a sua palavra. Aqui Brandão nos mostra como isso é feito pelas CEBs (Comunidades Eclesiais de Base), que ele não considera propriamente “eclesiais”, mas “de classe”, em “luta de libertação”. Elas passaram de uma fase “autônoma” para a fase atual, em que participam do trabalho de fortalecimento do movimento operário e camponês (p. 151) <sup>3</sup>.

Em Brandão, a ótica de classe e a idéia da educação enquanto compromisso político encontram-se em cada um de seus textos: “todos os que trabalham na escola são sujeitos politicamente comprometidos não apenas com a educação, mas com toda a sociedade, através da educação” <sup>4</sup>.

Alguns dos temas prediletos do autor são a cultura camponesa e a educação rural, abordadas em *Casa de escola* (v. “Bibliografia”). O livro é um convite para os trabalhadores rurais, “sujeitos que são sempre citados quando se fala de educação, mas quase nunca convidados a falar sobre ela”.

---

<sup>2</sup> Cf. *Lutar com a palavra*, p. 100. V. “Bibliografia”.

<sup>3</sup> O papel da Igreja na *educação popular* tem sido destacado em numerosos trabalhos. Entre eles citamos o de PUCCI, Bruno. *A nova práxis educacional da Igreja* (v. “Bibliografia”), no qual o autor mostra a *educação política* e a conquista de uma nova pedagogia criada a partir dos problemas vividos no interior das CEBs.

<sup>4</sup> Refletir, discutir, propor; as dimensões de militância intelectual que há no educador. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues, org. *Educador*, p. 78. V. “Bibliografia”.

Nesse livro ele nos fala dos *professores "leigos"* das comunidades ribeirinhas do Amazonas, que aprendem o ofício de ensinar com outros professores. São "mestres" sem ritos, sem formaturas, sem festas em dia de posse e recebem o salário duas vezes por ano no final de cada semestre. São também lavradores de guaraná e mandioca, envolvidos com o problema da *luta pela terra*.

Os professores "leigos" não se sentem ligados ao sistema escolar do qual fazem parte e, sim, aos alunos, às escolas e aos membros da comunidade que, tal como eles, são dependentes de um sistema de absoluta exploração de sua força de trabalho.

Enquanto os professores podem fazer carreira no magistério, os professores "leigos" não têm essa chance e são considerados "roceiros da beira do rio", "lavradores que ensinam", "professores de 7 às 11 horas".

Os professores "leigos" ensinam sabendo que o estudo na escola, embora fundamental, altera muito pouco a vida de cada um. Como diz um lavrador mineiro, "Ciço", citado por Brandão: "a gente fica pensando: o que é que a escola ensina, meu Deus? Sabe? Tem vez que eu penso que pros pobres a escola ensina o mundo como ele não é" <sup>5</sup>.

## Saber e poder popular

Preocupado com a relação do ato político com o ato pedagógico, Brandão estuda a revolução educacional da Nicarágua <sup>6</sup> e o papel da pesquisa participante no trabalho de educação popular <sup>7</sup>.

Em *Saber e ensinar*, p. 181 (v. "Bibliografia"), Brandão distingue três tipos de educação: "educação da classe", "educação popular" e "educação do sistema dominante".

<sup>5</sup> *A questão política da educação popular*, p. 10. V. "Bibliografia".

<sup>6</sup> Cf. *Lições da Nicarágua*. V. "Bibliografia". Sobre a educação na Nicarágua, veja-se TORRES, Rosa María. *Nicarágua; revolución popular, educación popular*. México, Línea, 1985.

<sup>7</sup> Superando o mito positivista da neutralidade da pesquisa, que considera o saber como coisa neutra, apolítica e descomprometida, a *pesquisa participante* parte das premissas de que a realidade a ser pesquisada não é uma coisa dada e acabada, que o pesquisador não é um observador imparcial situado fora da realidade que analisa, podendo conhecer a realidade para transformá-la, associando, assim, prática científica com prática educativa. Brandão organizou duas coletâneas sobre o assunto: *Pesquisa participante e Repensando a pesquisa participante*. V. "Bibliografia". Sobre o tema vejamos

A *educação da classe* é entendida como os processos não-formais de reprodução dos diferentes modos de saber das classes populares.

A *educação popular* é um processo sistemático de “participação na formação, fortalecimento e instrumentalização das práticas e dos movimentos populares”, com o objetivo de apoiar “a passagem do saber popular ao saber orgânico, ou seja, do saber da comunidade ao saber de classe na comunidade”.

A articulação dessas duas modalidades de educação conduzem à “produção do poder popular através de um novo saber popular”.

Por outro lado, a “*educação do sistema dominante*” consiste em “programas de instrumentalização e capacitação de pessoas e grupos populares, sob controle externo”, visando “produzir a passagem dos modos populares de saber tradicional para modelos de saber modernizado, segundo os valores dos pólos dominantes da sociedade”. Em última instância, a educação do sistema conduz à “reprodução do poder dominante”.

Ainda nessa obra Brandão mostra o surgimento do movimento de educação popular na América Latina, as diversas correntes de pensamento pedagógico que habitam o interior desse movimento e critica a “maneira desabusada” como algumas vezes se associa “pesquisa participante” e “educação popular”, concluindo que o “substantivo é o processo lento e difícil de produção e acumulação do poder popular. Tudo o mais é transitório e instrumental. Isto vale para a *educação popular* face à *educação da classe*. Isto vale para a *pesquisa participante* face à esperança histórica do momento em que a ciência do saber popular incorpore, como modos de *pesquisa popular*, tudo o que nossa ciência comprometida possa trazer para ela” (p. 187).

Hoje Brandão parece mais preocupado em concentrar sua atividade intelectual na questão da cultura e, em especial, a cultura

---

-se também DEMO, Pedro. *Pesquisa participante*. V. “Bibliografia”; BRASIL-MEC. INEP. *Em Aberto*. V. “Bibliografia”. Participaram: Juan Carlos Tedesco, Carlos Rodrigues Brandão, Maria Malta Campos, Pedro Demo, Nicanor Palhares Sá, Justa Ezpeleta e Luiz Eduardo Wanderley; PESQUISA participante e educação. V. “Bibliografia”. Colaboraram: Maria da Glória M. Cohn, Sérgio Martinic, Héctor I. Sáinz, Ivandro da Costa Sales, José Augusto dos Santos Ferro, Maria Nelly Cavalcanti Carvalho, Francisco Vio Grossi e Carlos Rodrigues Brandão; EZPELETA, Justa & ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante*. V. “Bibliografia”; DEMO, Pedro. *Participação é conquista*. V. “Bibliografia”; SILVA E SILVA, Maria Ozanira da. *Refletindo a pesquisa participante*. São Paulo, Cortez, 1986. V. “Bibliografia”.

camponesa, entendendo a educação a partir da cultura: “O que é a cultura? Que relações existem entre ela e a vida social? Como se entrecem a cultura e a educação — ela própria uma complicada trama de práticas, sistemas e significados que apenas incide de um modo mais motivado sobre algumas dimensões da cultura e seu sentido? Eis o que os cinco estudos deste livro procuram refletir, mais do que responder”<sup>8</sup>, nos adverte o autor, na apresentação.

Assim como Brandão, um grupo crescente de educadores e intelectuais trabalham na linha da *educação popular* e da *pesquisa participante*, agrupados em diversas tendências<sup>9</sup>.

O conceito de “educação popular” tem hoje uma compreensão tão ampla que, dificilmente, poderíamos encontrar algum educador contrário a ela ou que não se sentisse, de uma forma ou de outra, próximo dessa concepção. Tornou-se um conceito tão vago quanto o conceito de democracia. Daí, ao se falar em “educação popular”, ser preciso esclarecer de qual educação se está falando.

Luiz Eduardo Wanderley<sup>10</sup> distingue a educação popular produzida *pela classe*, como forma de educação não-oficial, e a educação *para a classe*, produzida por agentes externos, seja pelo Estado ou por grupos privados<sup>11</sup>. Para ele<sup>12</sup>, três são as orientações

<sup>8</sup> *A educação como cultura*, p. 10. V. “Bibliografia”.

<sup>9</sup> Cf. PAIVA, Vanilda, org. *Perspectivas e dilemas da educação popular*. V. “Bibliografia”. Essa obra reúne textos de um seminário realizado no Rio de Janeiro em 1982, do qual participaram, entre outros, Ana Maria Canesqui, Anna Maria Bianchini Baeta, Any Dutra Coelho da Rocha, Carlos Rodrigues Brandão, Celso de Rui Beisiegel, Eny Maria Maia, Guiomar Namó de Mello, João Bosco Pinto, José Ricardo Ramalho, Nilson do Rosário Costa, Osmar Fávero, Scott Mainwaring, Vera Maria Britto, Zaia Brandão.

<sup>10</sup> Educação popular e processo de democratização. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues, org. *A questão política...* Na mesma coletânea de textos, produzidos em 1980 por ocasião da I CBE (Conferência Brasileira de Educação), realizada em São Paulo, e que discutiu o tema da “educação popular”, Vanilda Pereira Paiva defende a tese segundo a qual é preciso “recolocar o problema da relação entre o Estado e a educação popular”. Para ela, a classe trabalhadora não repudiou o “ensino universal e gratuito”; ao contrário, luta por ele. Portanto, ela propõe a expansão e a melhoria qualitativa da educação escolar, no que é secundada por Celso de Rui Beisiegel.

<sup>11</sup> O leitor poderá encontrar um maior desenvolvimento das teses de Luiz Eduardo Wanderley em *Educar para transformar*. V. “Bibliografia”.

<sup>12</sup> Apontamentos sobre educação popular. In: VALLE, Edênio & QUEIROZ, José J., orgs. V. “Bibliografia”. Este livro contém ainda artigos de Carmen C. Macedo, Celso de Rui Beisiegel, Douglas Teixeira Monteiro, Ecléa Bosi, Francisco C. Weffort, Marilena Chauí, Octávio Ianni, Pedro Benjamin Garcia e Rubem A. Alves.

que configuram a educação popular: a) a educação popular com orientação de *integração*, visando “popularizar a educação oficial” (a “educação para todos”) sob a hegemonia das classes dominantes e, ainda, a integração do campesinato ao capitalismo, enfatizando a alfabetização como bandeira de integração na cultura e no desenvolvimento; b) a educação popular com a orientação *nacional-desenvolvimentista*, visando distribuir os benefícios do processo social e econômico, sem questionar a legitimidade do desenvolvimento e seu custo social; c) a educação popular com orientação de *libertação*, motivando para uma participação mais ampla, problematizando a ordem capitalista e mobilizando para uma mudança profunda no sistema.

A articulação entre a instituição escolar e formas “alternativas” de educação tem crescido nos últimos anos. Há um movimento de renovação da escola (sobretudo da escola pública) que não partiu do seu interior, mas justamente de “fora” dela, do seu questionamento na sociedade civil.

Uma preciosa contribuição nesse sentido foi dada pelo Idac<sup>13</sup>. Dois de seus integrantes, Miguel e Rosiska Darcy de Oliveira<sup>14</sup> enunciam as constatações mais comuns (e críticas) sobre a escola atual: “Ninguém está contente com a escola”; “os professores se sentem cansados e frustrados”; “os alunos sentem que a escola não foi feita para eles”; “nem todos têm acesso à escola”; “são as crianças pobres que fracassam”; “a culpa é da professora”; “a culpa é das despesas com a escola” etc.

Diante desse quadro, eles se perguntam: “O que é possível fazer desde já para mudá-la?”. Para que todos *ingressem* na escola e aí *permaneçam* o maior tempo possível, Miguel e Rosiska sugerem algumas medidas práticas:

1. prolongamento do tempo de duração da *jornada escolar*;

<sup>13</sup> Instituto de Ação Cultural, centro de pesquisa e intervenção pedagógica criado em 1970, em Genebra, Suíça, por um grupo de brasileiros no exílio, unidos pela recusa “de todo tipo de domesticação do diálogo e da dialética, inerente à atitude dos que propõem o diálogo entre o educador e o educando, desde que o itinerário deste diálogo esteja previamente determinado pelo educador, ou então propõem a análise do real com a conclusão já estabelecida previamente” (FREIRE, Paulo; OLIVEIRA, Rosiska Darcy de; OLIVEIRA, Miguel Darcy de & CECCON, Claudius. *Vivendo e aprendendo*, p. 13. V. “Bibliografia”. As experiências do Idac em educação popular estão contidas nesta obra).

<sup>14</sup> *A vida na escola e a escola na vida*. V. “Bibliografia”.

2. adaptação do *horário* e do calendário escolar às necessidades das crianças que trabalham;
3. distribuição gratuita de todo o *material escolar*;
4. dar mais tempo aos *alunos com dificuldades* de se habitua-rem à escola e aos comportamentos que facilitem a aprendizagem;
5. fazer com que as *crianças pobres* sejam atendidas mais cedo, desde bebês, devendo-se estimulá-las precocemente para que seja construída uma base sólida, sobre a qual a criança vai-se desenvolver futuramente.

Em *Vivendo e aprendendo* (v. "Bibliografia"), os mesmos autores, depois de mostrarem a trajetória de dez anos do Idac, explicam a experiência dos operários italianos lutando pelo *direito ao estudo*, para superarem o domínio precário que a imensa maioria deles tinha das "ferramentas essenciais" para a compreensão da realidade: "ler a própria vida, escrever a própria história".

Através de exemplos concretos, Miguel e Rosiska defendem a tese de que aprender só tem sentido na medida em que sirva para "viver melhor".

Todos esses autores são tributários da filosofia educacional de Paulo Freire. Entretanto, embora unidos na mesma luta pela educação popular, cada um deles soube desenvolver um pensamento pedagógico original, que ainda está em desenvolvimento, variando sobretudo de acordo com os projetos político-educacionais em que se envolveram.

# 4

## O (des)prazer de ensinar e aprender

---

### **A educação como descoberta da alegria de viver: amar, acordar, libertar e agir**

Para fundamentar a sua teoria da educação, Rubem Alves<sup>1</sup> parte da análise da sociedade capitalista contemporânea, fundada nos princípios da eficiência e do lucro, onde as pessoas perdem a sua “identidade”, engolidas que são pela “função”: “profissões e vocações [diz ele] são como plantas. Vicejam e florescem em nichos ecológicos, naquele conjunto precário de situações que as tornam possíveis e — quem sabe? — necessárias. Destruído esse *habitat*, a vida vai se encolhendo, murchando, fica triste, mirra, entra para o fundo da terra, até sumir” (p. 11).

Essa é a sociedade que prefere os “eucaliptos aos jequitibás”. Os eucaliptos são “essa raça sem-vergonha que cresce depressa, para substituir as velhas árvores seculares que ninguém viu nascer nem plantou. Para certos gostos, fica até muito bonito: todos enfileirados, em permanente posição de sentido, preparados para o corte” (p. 12).

É através de metáforas como essa que Rubem Alves procura mostrar a necessidade da formação de um educador comprometido consigo mesmo e com o aluno, capaz de superar a burocratização e a uniformização a que é submetido.

---

<sup>1</sup> *Conversas com quem gosta de ensinar*. V. “Bibliografia”.

É assim que ele distingue, metodologicamente, o *professor* e o *educador*, advertindo-nos de que na realidade, na prática, eles se encontram juntos, mesclados no profissional da educação.

O professor seria essa árvore facilmente substituível, que coloca a função acima da pessoa, submisso ao papel social da profissão. Esses professores seriam seres “gerenciados, administrados e controlados pelos interesses do sistema”. A sigla lecionada não faz diferença, pois de qualquer forma o professor trabalha sem interesse e sem prazer, apenas para obter um salário e usufruir dele. Rubem Alves compara o professor ao remador que está sempre remando para a frente e cada vez com mais vigor, mas sem se questionar para que direção.

Já o educador tem amor e paixão pelo que faz. Leva em conta as características próprias e individuais de cada aluno, as suas paixões, esperanças, conflitos (dele próprio e do aluno).

Educar é desinstalar. O educador não é aquele que reproduz os sermões prontos e acabados, mas aquele que desperta consciência, motiva para a existência. Aqui Rubem Alves cita Schiller: “para que as idéias triunfem é necessário que elas estabeleçam uma aliança com um impulso”. A educação não é qualquer ação, é “uma atividade criadora que traz à existência aquilo que ainda não existe” (p. 61).

Um dos enfoques principais de Rubem Alves é a linguagem<sup>2</sup>, a *fala*, ao lado do *corpo*. O educador fala com o corpo. É no corpo de cada educador e de cada educando que estão escritas as suas *histórias*. Daí a necessidade de lê-lo e relê-lo constantemente. O corpo é o primeiro livro que devemos descobrir; por isso, é preciso reaprender a linguagem do amor, das coisas belas e das coisas boas, para que o corpo se levante e se disponha a lutar.

Rubem Alves nos fala da necessidade de redescobrir a “alegria de viver”, insurgindo-se contra os adultos “produtivos” (a quem chama de “urubus titulados”), que desejam transformar crianças em seres tristes. A escola precisa ser *mais alegre* para conseguir ser *mais séria*. Esta é também a tese do último livro de

---

<sup>2</sup> Eis as dimensões que ele atribui à linguagem: ela é “*expressiva* de valores e intenções. Revela-nos um sujeito (indivíduo ou comunidade) oculto por detrás do discurso (...). A linguagem é uma *estruturação do mundo* e, como tal, programa a nossa maneira de organizar os dados da experiência (...). A linguagem é uma *ferramenta* para domínio e controle da realidade” (Notas introdutórias sobre a linguagem, p. 37. V. “Bibliografia”).

Georges Snyders<sup>3</sup>. Para este, a *alegria* hoje tem um “valor progressista” (p. 21) e o *otimismo* é considerado uma “arma revolucionária” (p. 85) contra a antiga “escola cristã” que, durante séculos, “constitui-se em oposição à alegria: desconfiança em relação ao mundo considerado como lugar de corrupção, ou, ao menos, de tentações, desconfiança em relação à criança, mais suspeita ainda que o adulto, do pecado original” (p. 216). Vivemos hoje praticamente como autômatos. Precisamos acordar.

Rubem Alves refere-se constantemente ao tema da *alienação* (é por onde se encontra com Marx), sugerindo a necessidade de o educador reaprender a falar e, como um jequitibá, ter uma face, um nome, uma história a ser contada, uma esperança para além da falsa consciência ideológica. Investe contra a impessoalidade no mundo em que vivemos e, na educação, investe contra as teorias escritas de modo impessoal, o que as torna, como afirma, “totalmente inúteis” (p. 137).

A alienação é fruto de um seguimento cego às regras da moral, da ciência, da religião etc., articuladas pelo poder mágico do discurso.

O educador é aquele que emerge junto com os seus educandos desse mundo vivido de forma impessoal. Educar é tornar e tornar-se pessoa.

Nessa tarefa de desmistificação pedagógica, Rubem Alves diz que o educador tem duas funções básicas:

1. *Função crítica*: “os dogmas têm de ser transformados em dúvidas, as respostas em questionamento, os pontos de chegada em pontos de partida” (p. 79);

2. *Função criativa*: o educador é um criador de utopias concretas, um indicador de “horizontes utópicos”<sup>4</sup>, novas formulações e novas sínteses.

<sup>3</sup> *La joie à l'école*. V. “Bibliografia”.

<sup>4</sup> Veja-se um ponto de convergência, entre outros, com Paulo Freire em CUNHA, Diana A. *As utopias na educação*. V. “Bibliografia”. Encontramos essas idéias sobre a função do educador também na obra de Pierre Furter, educador suíço que, no início da década de 60, trabalhou no Brasil durante cinco anos. Publicou várias obras, entre outras, que inspiram nossos educadores até hoje: *Educação e vida*, *Juventude e tempo presente*, *Dialética da esperança*. V. “Bibliografia”. Nesta última, Furter comenta a obra de Ernst Bloch, *Das prinzip Hoffnung* (O princípio esperança). Para Bloch, o caminho da dialética da *esperança* é o caminho das *contradições*.

## **A escola como lugar do prazer e da fala**

Três anos depois de *Conversas com quem gosta de ensinar*, Rubem Alves<sup>5</sup> reúne 27 artigos, onde analisa os efeitos da escola capitalista sobre seus “clientes”. No entanto, não se limita à escola; aborda numerosos assuntos: a ciência, a política, a família, o ato de aprender, as relações sociais etc. Denuncia particularmente o papel disciplinador da escola, que transforma seres vivos em seres autômatos.

Fazendo uma analogia com a história de Pinóquio, um boneco de pau que, para virar gente, teve que ir à escola, Rubem Alves afirma que na nossa sociedade isso acontece, só que às avessas: “crianças que eram de carne e osso, ao entrar na escola, só receberam diplomas depois de se transformarem em bonecos de pau” (p. 9).

Nem sempre as crianças que não estudam são “burras”: “por vezes a maior prova de inteligência se encontra na recusa em aprender” (p. 11).

*Aprender* alguma coisa significa também não aprender ou esquecer outra. E aqui Rubem Alves nos fala dos ursos que aprendem no circo a andar sobre uma bola e, ao voltarem à floresta, não sobrevivem porque desaprenderam a caçar.

O fim da ciência é a sobrevivência humana<sup>6</sup>. Mas nem sempre é assim. Hoje a ciência se transformou numa máquina de exploração do trabalho para a geração do lucro na mão do capitalista.

Só se aprende quando se gosta, quando se ama o que se estuda. O capitalismo, ao contrário, leva as pessoas a “adiarem o prazer em benefício do capital” (p. 105). *Aprender* tem que ser “como saborear uma comida gostosa e não ter que engolir uma comida deteriorada” (p. 106). O educador deve direcionar a afetividade (“seduzir”) do aluno em relação ao que está sendo estudado.

Os *exames vestibulares*, os “vilões da educação brasileira”, não tiram apenas o prazer de estudar, mas também “escondem a injustiça que se cometeu no início”, pois “os pobres são eliminados antes que a corrida comece” (p. 81); “seu poder de aterrorizar e intimidar é maior do que todas as nossas filosofias” (p. 74).

<sup>5</sup> *Estórias de quem gosta de ensinar*. V. “Bibliografia”.

<sup>6</sup> Ou: “a ciência é uma função da vida. Justifica-se apenas enquanto órgão adequado à nossa sobrevivência” (ALVES, Rubem. *Filosofia da ciência*, p. 20. V. “Bibliografia”).

Vejam os que o fracasso (a reprovação) nos vestibulares provoca: “os pais começam a se odiar a si mesmos, pensando naquilo que devem ter feito de errado e daí passam a odiar os filhos, convencidos de que se eles se esforçassem acabariam por passar. E os moços começam a odiar os pais, por haverem colocado sobre eles tantas expectativas, e a se odiarem a si mesmos por não serem capazes de passar, como os poucos afortunados” (p. 89).

É errôneo pensar, continua Rubem Alves, que são os “melhores” que passam. Os resultados obtidos nos cursos não correspondem às notas obtidas nos vestibulares. De qualquer forma, um sorteio das vagas seria menos injusto e evitaria todos os atuais inconvenientes.

Os vestibulares destruíram, nos estudantes, o “prazer de estudar, investigar, perguntar”, o que faz da educação “uma coisa bonita, gostosa, brinquedo, feito empinar pipa” (p. 84).

Rubem Alves propõe transformar a escola “no lugar da fala”. A tarefa do professor é fazer com que seus alunos “sejam capazes de colocar suas idéias em ordem, a ponto de virarem tese de doutoramento” (p. 58).

Os currículos estão cheios de lições sobre o poder e vazios de *lições sobre o amor*. É preciso ensinar “a Física com as estrelas, pipas, piões, bolinhas de gude, a Química com a culinária, a Biologia com as hortas e aquários, a Política com o jogo de xadrez (. . .)” (p. 106).

Rubem Alves, inquieto, irônico, buscando sempre caminhos novos, o interior e, ao mesmo tempo, o corpo, procura, com seus alunos<sup>7</sup>, buscar a relação: “falem sobre seus corpos, seus desejos, os desejos escondidos, falem da vergonha, da roupa, do relógio (órgão biônico acrescentado ao corpo), da culinária, da disciplina, da religião, dos mortos, da insônia ou da tortura, falem sobre o corpo dos outros. A tarefa é simplesmente *ver com clareza*. Os livros só são invocados como instrumentos para se ver. Ou será que nas escolas estamos substituindo o corpo pelo livro?”<sup>8</sup>.

<sup>7</sup> “Aqueles, dentre os alunos, que ficaram amigos”, eis a quem dedica o livro *Conversas* . . .

<sup>8</sup> De um programa de curso para o mestrado em filosofia, da Puccamp, apresentado em 1984 sob o título, extra-oficial, “Conversas sobre o corpo”.

## Críticas e comentários

Rubem Alves não podia escapar à crítica: “idealista”, “romântico”, “saudosista”, “existencialista-cristão”<sup>9</sup>. Dizem seus críticos que seu pensamento “pequeno-burguês” abre espaço para o “sentimentalismo”, para a parcela intelectual da sociedade que se beneficia do trabalho manual da maioria e que, por isso mesmo, pode “curtir o corpo numa *nice*”.

Como Paulo Freire, Rubem Alves não responde a essas críticas. Entretanto, parece não tê-las esquecido, como se nota em recente artigo, onde chama seus críticos de “sacerdotes travestis”. Diz ele: “claro, as velhas palavras religiosas não mais são usadas. Mas eles são traídos pelo sotaque: aquela atmosfera de absolutos, de verdade final, de monopólio do saber, de fúria inquisitorial, de vontade pedagógico-catequismal”<sup>10</sup>.

De qualquer forma, não se pode entender Rubem Alves lendo, fragmentadamente, um dos dois livros que comentamos: *Conversas com quem gosta de ensinar* e *Estórias de quem gosta de ensinar*. É preciso que façamos referência a outras obras, a uma certa totalidade; caso contrário, podemos tomar um fragmento pelo todo<sup>11</sup>.

A religião é certamente um ponto de referência fundamental, além da ciência, e, atualmente, da psicanálise, dentre os assuntos abordados por Rubem Alves em suas obras.

Rubem Alves<sup>12</sup> preocupa-se, há muito tempo, com o papel do saber e com a crescente desumanização das relações humanas. Neste ponto, podemos encontrar afinidades com o pensamento de Walter Benjamin<sup>13</sup>:

1. crítica à automatização e valorização dos educadores que criam seus próprios instrumentos de trabalho;
2. crítica ao adultocentrismo, que apresenta um estranho mundo às crianças, apesar do que elas se “salvam”;

<sup>9</sup> NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. *Estórias de quem gosta de ensinar*. *Revista da Associação Nacional de Educação (Ande)*, p. 67. V. “Bibliografia”.

<sup>10</sup> *Sacerdotes travestis*, p. 3. V. “Bibliografia”.

<sup>11</sup> Entre outras obras, destacamos: *O que é religião*, *Protestantismo e representação*, *O enigma da religião* e *A gestação do futuro*. V. “Bibliografia”. Esta última é tradução de seu livro, *Tomorrow's child*, publicado inicialmente nos Estados Unidos, em 1971.

<sup>12</sup> *Tecnologia e humanismo*. V. “Bibliografia”.

<sup>13</sup> *Reflexões*. V. “Bibliografia”.

3. valorização do prazer, do sentimento <sup>14</sup>, da arte e da paixão na educação e na vida humana;

4. a idéia de que nos aproximamos mais das crianças pelo amor do que pela razão, e de que o método do amor é melhor do que o racional para educar, aprender e ensinar.

Em Benjamin, entretanto, encontramos mais claramente definidas *duas pedagogias*: a *burguesa*, através da qual a criança é educada para ser herdeira dos bens e do saber, e a *proletária*, através da qual a criança precisa aprender a ajudar seus pais a construir outro mundo, a saírem da sua própria condição.

Não podemos deixar de assinalar também certa semelhança entre o pensamento pedagógico de Rubem Alves e o de Gérard Mendel <sup>15</sup>, para o qual a escola visa tomar dos jovens o "ludismo", o prazer de estar vivendo coletivamente, a sexualidade etc.

Rubem Alves é um crítico da *religião*, evidenciando tanto os aspectos repressivos <sup>16</sup>, dos quais se reveste historicamente, quanto sua beleza: "Deus é boa companhia para quem está sozinho, desde que não seja o Grande Olho perseguidor (. . .). Sempre entendi que falar de Deus é falar de esperanças para este mundo: as espadas transformadas em arados, as lanças fundidas em tesouras de podar, coisas do profeta Isaías. Deus: poema do corpo, sobre sua mais alta esperança, desejo de ressurreição, de alegria e prazer, de amor e brinquedo" <sup>17</sup>.

E quanto à *educação protestante*? Com que projeto de sociedade estaria ela comprometida? Rubem Alves não escreveu especificamente sobre essas questões. Se levarmos em conta os estudos de sociologia, a educação confessional é predominantemente conservadora; Jether Pereira Ramalho não deixa dúvidas quanto a isso. Segundo Ramalho <sup>18</sup>, a educação protestante objetiva, fundamentalmente, defender o liberalismo econômico e, portanto, o capitalismo. Ela ensina o homem a "ganhar a vida", a ter êxito pessoal.

<sup>14</sup> Cf. MARCHAND, Max. *A afetividade do educador*. V. "Bibliografia". É a retomada da questão da afetividade na educação (a tensão, a harmonia, a "higiene afetiva" etc.), tema, que parecia esquecido, por ser julgado "antiquado".

<sup>15</sup> MENDEL, Gérard & VOGT, Christian. *Le manifeste éducatif*. V. "Bibliografia". Vejam-se as principais teses desse autor em meu livro *Concepção dialética...*, p. 85-8.

<sup>16</sup> Cf. *Protestantismo e...*

<sup>17</sup> *O enigma da...*

<sup>18</sup> *Prática educativa e sociedade*. V. "Bibliografia".

Se tal educação luta pela alfabetização é porque sem esta ela não poderia difundir os princípios evangélicos.

Ainda segundo Ramalho a educação protestante tem defendido, majoritariamente, os princípios filosóficos do capitalismo, sustentando que o progresso social será atingido pela “regeneração do indivíduo” e pela instrução: “o pobre é pobre porque é ignorante”.

Essa é também a filosofia da *educação católica* tradicional. Entretanto, as igrejas também são históricas, não podendo evitar (como todas as instituições), no seu interior, a luta de classes; setores progressistas dessas igrejas já superaram essa filosofia<sup>19</sup>.

O que fica da leitura de Rubem Alves é que ele nutre um desprezo particular pelos “sectários”, tanto quanto pelos “descomprometidos” ou “descartáveis”. Ele critica a produtividade capitalista cobrada hoje pela escola (notadamente através dos exames vestibulares).

O que deixa alguns educadores preocupados é talvez o ceticismo de Rubem Alves, revelado em seu referencial teórico. Inútil, porém, tentar “classificar” o pensamento de Rubem Alves. Não dá para “colá-lo” a outros autores. Só podemos fazer breves aproximações, mais com o passado do que com o presente; digamos, com aqueles que ele costuma chamar de “irmãos”: Nietzsche, Freud, Barthes, Kierkegaard, Santo Agostinho.

De Nietzsche empresta a *ousadia*: “de tudo o que está escrito, eu amo somente aquilo que o homem escreveu com seu próprio sangue. Escreve com sangue e experimentarás que sangue é espírito” (uma de suas citações em *Conversas com quem gosta de ensinar*); de Freud irá tomar de empréstimo o gosto pelo inconsciente, o *desêjo*, o eros e o tanatos; de Barthes, a idéia de que *saber e sabor* têm a mesma etimologia latina: o “gosto das palavras”; de Kierkegaard, a idéia de que o educador deve ser um *sedutor*; de Santo Agostinho, a idéia do *mestre amoroso*. E de Marx? Há ainda Marx, um Marx escondido, mas de quem empresta a idéia de *alienação*, uma dialética do indivíduo.

Esse é o “Rubão” que não quer ser considerado filósofo da educação e, muito menos, um “teórico”. A teoria, diz ele, “não passa de um conjunto de afirmações. Palavras, linguagem. E ela determina nossas formas de ver o mundo. Não vemos com os olhos.

<sup>19</sup> Cf. SALEM, Helena, org. *A igreja dos oprimidos*. V. “Bibliografia”.

Vemos com as palavras. Dependendo das palavras, certas coisas existem e são importantes. Se as palavras são outras, estas coisas são lixo (. . . )”<sup>20</sup>. Tudo é discurso: a ciência, a religião, o saber, a arte, a educação. Há um discurso opressor e um discurso libertador. É essa nova forma de encarar a educação que encanta os educadores cansados pelo tecnicismo oficial e pelo neo-tecnicismo “progressista”. Recupera assim, na sala de aula, a beleza, o indivíduo, o pessoal e o poético, o inconsciente, a emoção.

Picasso afirmou, certa feita, que havia demorado alguns anos para pintar como Rubens e toda uma existência para pintar com a pureza do traço das crianças. Rubem Alves surpreende hoje escrevendo para crianças<sup>21</sup>, ou talvez não surpreenda.

A preocupação de Rubem Alves com a fala nos lembra Georges Gusdorf, para o qual o limite entre o homem e o animal é a fala: “a linguagem fornece a senha para a entrada no mundo humano”<sup>22</sup>.

Um leitor de Marx, a quem solicitei, certa vez, em classe, que lesse o livro *Conversas com quem gosta de ensinar*, me dizia que o “saudosismo” de Rubem Alves permanecia ligado à história da “pré-manufatura”, apesar de estarmos hoje na era “pós-industrial”.

Essas críticas não desestimularam os numerosos leitores de Rubem Alves nem aqueles que comungam com suas idéias, como o poeta, escritor e filósofo João Francisco Regis de Moraes, que tem-se preocupado com a questão da violência<sup>23</sup>, com a destruição da natureza, com o “novo barbarismo da massificação científico-tecnológica da sociedade industrialista”<sup>24</sup>.

Nesta última obra Moraes destaca que, ao mesmo tempo que a educação é rotulada de “humanista”, ela serve à barbárie do

<sup>20</sup> *Filosofia da ciência*, p. 157.

<sup>21</sup> Em 1986 publicou três livros pelas Edições Loyola, São Paulo (*A menina e o pássaro encantado*, *A pipa e a flora* e *O flautista mágico*) e outro pelas Edições Paulinas, São Paulo (*Estórias para pequenos e grandes*).

<sup>22</sup> *La parole*. Paris, PUF, 1953. p. 3.

<sup>23</sup> Cf. *O que é violência urbana*. V. “Bibliografia”.

<sup>24</sup> *Entre a educação e a barbárie*. V. “Bibliografia”. O autor, dedicando-se principalmente a temas cristãos e humanistas, defendeu, na Puccamp, em 1980, tese de mestrado em filosofia sobre o envolvimento dos bispos brasileiros nas questões sociais e políticas (cf. *Os bispos e a política no Brasil*. V. “Bibliografia”), e tese de doutoramento na Unicamp, em 1985, sobre o pensamento pedagógico de Alceu Amoroso Lima (cf. *História e pensamento na educação brasileira*. V. “Bibliografia”).

consumismo, do autoritarismo e do utilitarismo. Como Rubem Alves, ele defende a idéia de que a tarefa fundamental da educação hoje é “romper o divórcio entre a vida escolar e o prazer” (p. 44), e, como Paulo Freire, afirma que, “ao contrário de uma *prática de respostas*, a escola deve ser *prática de problematização*” (p. 41).

Rubem Alves é um exemplo de interdisciplinaridade; até na sua própria carreira: quis ser médico, pianista, teólogo, como ele mesmo conta. Parece-me que gosta muito de ensinar, mas de ensinar o que gosta. E ele gosta muito de viver, como diz.

Existe um humanismo ingênuo e um humanismo astuto tal como é desmascarado por Louis Althusser<sup>25</sup>, mas não se pode reduzir todo humanismo a isso, a uma preocupação individualista, pequeno-burguesa. Existe também um marxismo metafísico que reduz a História à mecânica da luta de classes, exterior aos homens, à matéria, à contradição da condição humana concreta. É talvez esta condição humana que Rubem Alves quer recuperar, como o fizeram, no passado, Erich Fromm<sup>26</sup>, e, no presente, Massimo Canevacci<sup>27</sup>, colocando ou recolocando o indivíduo, a *atividade do sujeito*, na dialética da História.

---

<sup>25</sup> *Positions*, p. 46. V. “Bibliografia”.

<sup>26</sup> *Conceito marxista do homem*. V. “Bibliografia”.

<sup>27</sup> *Dialética do indivíduo e Dialética da família*. V. “Bibliografia”. Este tema ocupa cada vez mais a atenção dos educadores. Exemplo disso é Georges Snyders que, depois de analisar exaustivamente o tabu da escola (cf. *Escola, classe e luta de classes*. V. “Bibliografia”), enfrentou o tabu da família e do amor paterno (cf. *Não é fácil amar os nossos filhos*. V. “Bibliografia”). Veja-se também uma pequena contribuição ao estudo do tema em meu livro *Dialética do amor paterno*. V. “Bibliografia”.

# 5

## A paixão de conhecer o mundo

---

### **A dialética entre o afetivo e o cognitivo**

*cer e viver.*

Madalena Freire, relatando suas práticas pedagógicas na pré-escola<sup>1</sup>, nos demonstra que é possível aplicar o diálogo desde a primeira educação sem desvincular *conhe-*

A criança constrói o seu conhecimento vivendo o aqui e o agora. A partir desse *vivido* da criança, o educador pode *planejar* (p. 77) e *organizar* as atividades escolares sem perder a *direção* pedagógica e o seu “papel organizativo” (p. 20).

A “hora do lanche” não é somente a hora do “meu lanche”, mas do “prato para todos”, em que se aprende a ser solidário e se desenvolve o *sentido social da alimentação*.

O “jogo simbólico” (p. 25) é o “mundo do faz-de-conta”, em que a realidade e a ficção aparecem como dimensões da vida.

Aos poucos, a criança participa da *organização do horário* de trabalho, da limpeza da classe, cria seu material didático e até mesmo seus brinquedos.

Com a convivência, Madalena Freire observou o interesse de algumas crianças em distinguir as *funções* de outros funcionários dentro da escola, assim como pequenas tarefas, como pedir um copo com água para uma merendeira etc.; ela os levou a familiarizar-se com outras funções.

---

<sup>1</sup> Cf. *A paixão de conhecer o mundo*. V. “Bibliografia”.

Num outro momento chegou-se ao estudo das *partes do corpo*. Mais uma vez o assunto surgiu do próprio interesse das crianças, quando uma delas trouxe para a “hora da novidade” um pintinho de brinquedo.

A partir desse ponto o interesse das crianças foi despertado, passando-se do pintinho de brinquedo para a galinha de verdade. Mais tarde veio um frango morto que foi partido e estudado pelas crianças, quando se comparou cada uma de suas partes com o corpo humano.

A autora elabora o conteúdo programático a partir dos interesses das crianças, da vivência, do jogral, da música, do teatro, do baile etc. O processo de *alfabetização* propriamente dito segue, assim, um ritmo natural. Depois vem a *leitura*, que “flui naturalmente da vida da criança” (p. 120) <sup>2</sup>. Esta é também a resposta que Emília Ferreiro dá à pergunta: Deve-se ou não ensinar a ler e a escrever na pré-escola? Para ela, não se trata de manter as crianças “asépticamente isoladas da linguagem escrita. Também não se trata de ensinar-lhes nas classes pré-escolares o modo de sonorizar as letras, nem de introduzir exercícios de repetição escritos e de repetição em coro. É necessária imaginação pedagógica para dar às crianças oportunidades ricas e variadas de interagir com a linguagem escrita. É necessária formação psicológica para compreender as respostas e as perguntas das crianças. É necessário entender que a aprendizagem da linguagem escrita é muito mais que a aprendizagem de um código de transcrição: é a construção de um sistema de representação” <sup>3</sup>.

<sup>2</sup> Veja-se também RECUPERANDO a alegria de ler e escrever. V. “Bibliografia”. Colaboraram: Regina Zilberman, Sarita Maria A. Moysés, Helena Costa Lopes de Freitas, Maria Laura T. Mayrink-Sabinson, Maria Bernadete M. Abaurre Gnerre, Luis Carlos Cagliari, João Wanderley Geraldí, Raquel Salik Fiad, Maria do Carmo Carbonati, Maria da Glória Bordini, Tânia Maria Kuchenbecker Rosing, Lígia Chiappini Moraes Leite, Maria Helena Souza Martins, Mirna Pinsky, Maria Lúcia D’Alessandro, Beatriz Citelli, Regina Hubner, Maria Thereza Soares Pflueger; SCHEIBE, Leda; SALGADO, Maria Umbelina C.; LUFTI, Eulina Pacheco & GERALDI, João Wanderley. O saber fazer na escola; novos caminhos para a didática. In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 2, p. 249-74. V. “Bibliografia”.

<sup>3</sup> *Reflexões sobre alfabetização*, p. 102. V. “Bibliografia”. Há muitos anos a autora vem investigando a psicogênese da escrita na criança com o objetivo, segundo ela, de “compreender melhor e ajudar a superar esse mal endêmico da maioria dos países latino-americanos, que é o fracasso escolar no início da escola de 1.º grau” (*Alfabetização em processo*, p. 8. V. “Bibliografia”).

Colocar o problema de ensinar a ler e a escrever na pré-escola pode constituir, assim, um falso problema. “Escrever não é transformar o que se escuta em formas gráficas, assim como ler não equivale a reproduzir com a boca o que o olho percorre visualmente. A correspondência fônema—grafema deixa de ser simples quando se passa a analisar a complexidade do sistema alfabético. Não é surpreendente, então, que sua aprendizagem suponha um grande esforço por parte das crianças, um longo tempo e muitas dificuldades”<sup>4</sup>. Alfabetizar é reinventar a escrita, isto é, reconstruir o modo de produção desse objeto sócio-cultural. Na verdade, o alfabetizador não alfabetiza o aluno; ele é apenas o mediador entre o aprendiz e a escrita, entre o sujeito e o objeto desse processo de apropriação do conhecimento. Entretanto, para que o alfabetizador seja capaz de exercer essa mediação, será necessário que conheça o sujeito da alfabetização, o contexto em que ele vive e o próprio objeto da alfabetização. Tal mediação consiste em estruturar atividades que permitam à criança agir e pensar a escrita.

O trabalho de Madalena Freire demonstra que é possível superar a dicotomia entre o *cognitivo* e o *afetivo*<sup>5</sup>, e que a educação pode e deve ser uma relação prazerosa. Madalena Freire diz que “o ato de conhecer é tão vital como comer ou dormir, e eu não posso comer ou dormir por alguém. A escola em geral tem esta prática, a de que o conhecimento pode ser doado, impedindo que a criança e, também, os professores o construam. Só assim a busca do conhecimento não é preparação para nada, e sim VIDA, aqui e agora. E é vida que precisa ser resgatada pela escola” (p. 15).

Num excelente trabalho<sup>6</sup>, Bruno Betelheim demonstra, de um ponto de vista psicanalítico, teses semelhantes às de Madalena Freire: no aprendizado da leitura e da escrita o afetivo joga um papel determinante. Segundo Betelheim, erros de leitura, por exemplo, podem ser fruto de pressões inconscientes que bloqueiam as

<sup>4</sup> FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*, p. 10. V. “Bibliografia”.

<sup>5</sup> A relação entre o afetivo e o cognitivo também foi tema de *La joie à l'école*, de Georges Snyders. Analisando 34 canções de amor, ele chama a atenção para a “síntese entre o afetivo e o racional”. Para ele, esta síntese “implica que o amor não seja o contrário do conhecimento, que a paixão não seja necessariamente a negação da razão” (p. 172). O amor pode tornar-se “necessidade de compreender, alegria de compreender” (p. 173).

<sup>6</sup> *Psicanálise da alfabetização*. V. “Bibliografia”.

faculdades cognitivas: “um erro de leitura é a consequência de um comprometimento entre aquilo que a cognição lhe transmite acerca da palavra e as pressões despertadas no subconsciente pela mesma palavra, fato que impede que a cognição se afirme em toda a sua plenitude” (p. 70).

### **Vamos cuidar das nossas crianças: o pré-escolar**

O atendimento às crianças em idade pré-escolar não é apenas uma exigência do desenvolvimento da sociedade industrial. Ele supõe uma concepção da infância na sociedade de classes<sup>7</sup> e depende da forma como cada sociedade está organizada e do papel assumido pela criança no interior das diferentes classes sociais.

Entre nós, esse atendimento, embora preocupe, há muito tempo, educadores e profissionais ligados à educação, tem sido defendido, muitas vezes, num sentido “compensatório”, ora para “amenizar” a situação gritante da evasão e da repetência no primeiro grau, ora para servir de “tábua de salvação” para os alunos considerados “carentes”. Assim, a pré-escola é concebida como a oportunidade oferecida pela sociedade às crianças “privadas culturalmente” em razão de sua situação de pobreza.

Segundo Sônia Kramer<sup>8</sup>, a assistência à infância inexiste no Brasil, apesar dos muitos órgãos que cuidam dela. Difunde-se a idéia de que assistindo à infância promove-se a mudança social, colocando-se o problema na criança e não na sociedade, o que leva a autora a concluir que as diretrizes políticas da educação pré-escolar têm um caráter nitidamente “compensatório”.

A pré-escola precisa ser considerada em sua *especificidade educativa*, com atendimento das necessidades próprias da faixa etária. Faltam, neste sentido, propostas educacionais sustentadas pelo poder público. Apesar da crescente preocupação com o pré-escolar, apesar da consciência cada vez mais aguda da sociedade em relação a crianças abandonadas<sup>9</sup> ou maltratadas<sup>10</sup>, a nossa legislação,

<sup>7</sup> Cf. CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica*. V. “Bibliografia”. Veja-se especialmente o capítulo “A idéia da infância”.

<sup>8</sup> *A política do pré-escolar no Brasil*. V. “Bibliografia”.

<sup>9</sup> Cf. FERREIRA, Rosa Maria Fischer. *Meninos de rua*. V. “Bibliografia”.

<sup>10</sup> Cf. KRYNSKI, Stanislaw, coord. *A criança maltratada*. V. “Bibliografia”.

a nossa política educacional para a criança, ainda é ambígua e muitas vezes omissa quanto a medidas que viabilizem o atendimento à maioria da população infantil.

Não faltam, entretanto, experiências bem-sucedidas de educação infantil. Destacamos a Escola Cooperativa Mangueira, de Contagem, Minas Gerais, projeto iniciado em 1969 por um grupo de pais<sup>11</sup> inspirados na idéia da *educação pela experiência* e na *autogestão*. Como em outras experiências, foram utilizadas as concepções pedagógicas de Célestin Freinet<sup>12</sup> e as teorias psicológicas de Piaget. Foi escolhido o *método natural* de alfabetização, que decorre do *desenvolvimento global* da criança.

O pré-escolar tem sido tema constante de congressos e encontros, ocupando cada vez mais espaço no pensamento pedagógico brasileiro<sup>13</sup>. Entre os educadores que se têm distinguido, nesse tema, queremos destacar Alceu Ravello Ferrari<sup>14</sup>, demonstrando o pouco acesso que as classes populares têm à pré-escola, e Zaia Brandão<sup>15</sup>, estudando as diversas concepções da pré-escola e a questão do fracasso escolar das crianças das classes populares.

As iniciativas estatais voltadas para o atendimento pré-escolar que implicam uma concepção de educação compensatória (a teoria da "privação cultural") acabam culpabilizando a criança, a família e o meio pelo fracasso obtido na escola, sem questionar a desigualdade social e sua origem econômica. A pré-escola não pode constituir-se numa solução para esse problema. Ao contrário, a pré-escola oferecida a *grupos minoritários* acaba tornando-se mais um fator dessa desigualdade. Só a *universalização do ensino pré-escolar* poderá minimizar a desigualdade inicial, porém, sem extingui-la. Essa é uma luta essencialmente política que interessa a todos e não apenas aos educadores.

---

<sup>11</sup> Cf. PEREIRA, William César Castilho & PEREIRA, Maria Antonieta. *Uma escola no fundo do quintal*. V. "Bibliografia".

<sup>12</sup> Na pedagogia de Freinet, desde a primeira infância, procura-se superar a separação entre o trabalho intelectual e o trabalho manual no próprio aprendizado da leitura e da escrita. Em vez de cartilhas, a criança cria seus instrumentos de trabalho, aprendendo a ser também sujeito da sua história.

<sup>13</sup> Cf. EDUCAÇÃO pré-escolar. V. "Bibliografia". Colaboraram: Paulo Roberto Abrantes, Sônia Kramer, Miriam Abramovay, Maria M. Malta Campos, Marta W. Grosbaum, Regina Pahim, Fúlvia Rosemberg, Regina de Assis e Regina Leite Garcia.

<sup>14</sup> Distribuição de oportunidades de educação pré-escolar no Brasil, p. 7-17. V. "Bibliografia".

<sup>15</sup> O pré-escolar e as classes desfavorecidas, p. 43-5. V. "Bibliografia".

## Por uma escola crítica e criativa. . .

Os filósofos da educação têm dado pouca importância a certos temas, a certos conteúdos da educação. Os chamados “conteudistas”, por exemplo, têm nutrido certo desprezo por aquilo que chamam de temas não-“nodais” do currículo. Entre esses temas situam a arte<sup>16</sup>, a afetividade<sup>17</sup>, a fantasia<sup>18</sup>, o brinquedo<sup>19</sup>, a festa<sup>20</sup>, o movimento<sup>21</sup>, a sexualidade<sup>22</sup>, o corpo<sup>23</sup>, a agressividade<sup>24</sup>, a disciplina<sup>25</sup>. Esses temas, entretanto, não escaparam à atenção dos educadores que estão, na prática educativa,

<sup>16</sup> Cf. PORCHER, Louis. *Educação artística*. V. “Bibliografia”; ABRAMOVICH, Fanny. *Quem educa quem?* V. “Bibliografia”; DUARTE JR., João Francisco. *Fundamentos estéticos da educação*. V. “Bibliografia”. Para Duarte, “o ato de criação é profundamente subversivo: visa mudar a ordem existente para imprimir um novo sentido” (p. 92).

<sup>17</sup> Cf. MARCHAND, Max. Op. cit. O original é de 1954, baseado em entrevistas com crianças, jovens e educadores sobre a interação afetiva entre aluno e professor.

<sup>18</sup> Cf. BETELHEIM, Bruno. *Psicanálise dos contos de fadas*. V. “Bibliografia”; RODARI, Gianni. *Gramática da fantasia*. V. “Bibliografia”. Betelheim insiste em recriar as condições históricas em que surgiram os contos de fadas, ao passo que Rodari importa-se muito em “atualizar” os contos como se eles se passassem hoje. Para Rodari, o importante é que, através da fantasia e dos contos, a criança seja “tocada no seu íntimo”.

<sup>19</sup> “O brincar pode ser visto como a base sobre a qual se desenvolvem o espírito construtivo, a imaginação, a faculdade de sistematização e de abstrair, a capacidade de interagir socialmente, abrindo caminho para o desenvolvimento do trabalho, da ciência e da arte” (MACHADO, Dulce M. O brincar e a evolução social da criança. V. “Bibliografia”). Cf. OLIVEIRA, Paulo de Salles. *O que é brinquedo*. V. “Bibliografia”; BENJAMIN, Walter. Op. cit.; AZEVEDO, Carlos. *Isso é coisa de criança*, p. 64-74. V. “Bibliografia”. Veja-se também como utilizar *sucata* para criar brinquedos e objetos em FERREIRA, Idalina. *Atividades na pré-escola*. V. “Bibliografia”.

<sup>20</sup> Cf. RIBEIRO JR., Jorge Cláudio Noel. *A festa do povo*. V. “Bibliografia”. Para o autor, “os comportamentos experimentados na festa são necessários na luta: a coesão, mobilização, organização, a vivência de memória e utopia” (p. 77).

<sup>21</sup> MEDINA, João Paulo Subirá. *A educação física cuida do corpo e... “mente”*. V. “Bibliografia”.

<sup>22</sup> Cf. CHAUI, Marilena de Souza. *Repressão sexual*. V. “Bibliografia”; SUPPLY, Marta. *Conversando sobre sexo e De Mariazinha a Maria*. V. “Bibliografia”; GOLDBERG, Maria Amélia A. *Educação sexual*. V. “Bibliografia”; VASCONCELOS, Naumi. *Os dogmatismos sexuais e Amor e sexo na adolescência*. V. “Bibliografia”.

<sup>23</sup> Cf. BRUHNS, Heloísa Turini, org. *Conversando sobre o corpo*. V. “Bibliografia”. Participaram: Rubem Alves, Suely Kofes, Bárbara Iwanowicz, Maria Izabel Souza Lopes e Lino Castellani Filho.

<sup>24</sup> GOLDBERG, Jacob P. *Psicologia da agressividade*. V. “Bibliografia”; STORR, Anthony. *A agressão humana*. V. “Bibliografia”.

<sup>25</sup> Cf. VAN BALEN, Age D. J. *Disciplina e controle da sociedade*. V. “Bibliografia”.

enfrentando os problemas do dia-a-dia da escola. Cresceu a bibliografia sobre esses temas “insólitos” da pedagogia, numa visão nova, numa abordagem social e crítica. De modo algum isso pode ser confundido com a presença de um “escolanovismo” ainda recalci-trante, como poderiam supor alguns.

A perspectiva de uma escola crítica e criativa impõe-se gradativamente como condição de uma escola competente e comprometida com a mudança social. É o que nos mostra, por exemplo, Ana Mae Bastos Barbosa, que tem dedicado numerosas pesquisas ao tema da *arte-educação*. Para ela, o objetivo da arte-educação é o desenvolvimento da *criatividade*. Entretanto, nas nossas escolas “a criatividade acaba sempre sendo vencida pela cognição”, desequilibrando o desenvolvimento global do indivíduo: “a reintegração da tecnologia e da criatividade é o grande desafio educacional de nossa era”<sup>26</sup>.

Buscando fundamentar sua posição, Ana Mae fez um estudo histórico do papel da arte na educação de suas diversas concepções, detendo-se particularmente nas concepções positivista e liberal. Para os positivistas, destaca a autora, “a arte era encarada como um poderoso veículo para o desenvolvimento do raciocínio, desde que, ensinada através do método positivo, subordinasse a imaginação à observação identificando as leis que regem a forma”<sup>27</sup>.

### **...Vencendo o autoritarismo e o discurso competente**

A pedagogia sempre foi associada à autoridade. Na *pedagogia tradicional*, o centro da atividade educacional era o mestre; sua autoridade não admitia contestação. Já a *pedagogia nova*, deslocando o centro de interesse para o aluno, questionou profundamente o princípio da autoridade da pedagogia tradicional.

A dialética entre a autoridade do mestre e a liberdade do aluno parece não estar inteiramente resolvida na pedagogia atual. As referências são das mais diversas procedências, tanto daqueles que são a favor como daqueles que são contra a autoridade. Uns buscam argumentos na antropologia (os homens são ontologica-

<sup>26</sup> *Teoria e prática na educação artística*, p. 43. V. “Bibliografia”.

<sup>27</sup> *Arte-educação no Brasil*, p. 67. V. “Bibliografia”.

mente iguais), outros na sociologia (as relações de poder e saber na sociedade atual) ou na psicologia (a autoridade tem uma origem psicológica na dependência “natural” entre adulto e criança).

Entre nós, ninguém melhor do que Maurício Tragtenberg<sup>28</sup> mostrou as relações de poder na escola. Sua tese é que “a escola é o espaço onde o *poder* disciplinar produz *saber*”. Tudo concorre para isso: “na escola, ser observado, olhado, contado detalhadamente, passa a ser um meio de controle, de dominação, um método para documentar individualidades. A criação desse campo documentário permitiu a entrada do indivíduo no campo do saber e, logicamente, um novo tipo de poder emergente sobre os corpos”.

Nesse sentido, a prática do ensino acaba reduzindo-se ao campo da *vigilância* sobre o tempo, o espaço, o movimento, os gestos, para “produzir corpos submissos, exercitados e dóceis”.

Não é necessário o recurso à força física, já que existem “penas”, sanções, para os que fogem à regra, como a “retenção” ou a “exclusão”.

Para Tragtenberg, a presença obrigatória do “Diário de classe”, quando os professores têm de marcar ausências e presenças dos alunos, é a técnica de controle burocrático herdada do *presídio*.

A escola é também comparada, pelo autor, com a *fábrica*: “no seu processo de trabalho, o professor é submetido a uma situação idêntica à do proletário, na medida em que a classe dominante procura associar educação com trabalho, acentuando a responsabilidade social do professor e de seu papel como guardião do sistema”, o qual o obriga a “disciplinar”, “reprimir” e “discriminar” o aluno através de notas, provas, avaliações etc.

A escola, porém, é um organismo vivo. Existe o “outro lado da moeda”: “o professor é agente de reprodução social e, pelo fato de sê-lo, também é agente da contestação e da crítica. O

---

<sup>28</sup> Relações de poder na escola, p. 40-5. V. “Bibliografia”. Tragtenberg é ainda autor de *Burocracia e ideologia* (v. “Bibliografia”), que foi originalmente sua tese de doutoramento; é um estudo da burocracia como poder. Ele continua tratando do mesmo tema na tese de livre-docência publicada sob o título *Administração, poder e ideologia*, já citada. Veja-se a influência do pensamento pedagógico de Michel Lobrot (*La pédagogie institutionnelle* — v. “Bibliografia” — e *Pour ou contre l'autorité* — Paris, Gauthier-Villars, 1974) na obra de Tragtenberg. Para Lobrot, a autoridade é um fenômeno de origem psicológica mais ligado à propriedade privada e à dominação. Embora a classe dominante a utilize para “manter a ordem”, ele não nega a possibilidade de a classe dominada colocá-la a serviço da “justiça social”.

predomínio das funções de reprodução e de crítica professoral dependem mais do movimento social e sua dinâmica, que se dá na sociedade civil, fora dos muros escolares”.

Por tudo isso, conclui Tragtenberg: “a escola é um espaço contraditório: nela o professor se insere como reprodutor e pressiona como questionador do sistema, quando reivindica. Essa é a ambigüidade da função professoral”. E novamente a comparação com a fábrica: para fazer greve o operário precisa estar inserido na produção. Não há greve de desempregados.

Em outra obra<sup>29</sup> o autor reúne uma série de estudos, inter-relacionando educação, política e prática sindical; preocupa-se com o problema da expropriação do conhecimento pelas classes dominantes e discute as possibilidades de sua reapropriação pela classe operária.

As *denúncias* de Tragtenberg em relação ao trabalho ideológico da escola capitalista contêm o *anúncio* de uma outra escola, popular, socialista, cujos exemplos ele encontra na pedagogia de Francisco Ferrer e na experiência das escolas populares da Espanha<sup>30</sup>.

Tragtenberg traduziu para o português a obra do educador soviético Pistrak<sup>31</sup>, e diz, no prefácio: “Pistrak soube como ultrapassar o questionamento dos métodos para enfrentar os problemas da finalidade do ensino, extraíndo daí todas as conseqüências. Percebia com toda clareza que uma pedagogia concebida para formar vassallos era inadequada para formar cidadãos ativos e participantes da vida social”.

Sob um outro ângulo, Marilena de Souza Chauí<sup>32</sup> analisa o vínculo indissolúvel entre *saber* e *poder*. Ela começa pela constatação de que tanto na pedagogia de Hegel como na de Platão e na de Rousseau o ato pedagógico resume-se em “recordar, lembrar”. Nos três filósofos há um ponto comum: ensinar e aprender são

---

<sup>29</sup> *Sobre educação, política e sindicalismo*. V. “Bibliografia”. Sobre “formação sindical”, veja-se MANFREDI, Silvia Maria. *Educação sindical entre o conformismo e a crítica*. V. “Bibliografia”.

<sup>30</sup> Francisco Ferrer e a pedagogia libertária, p. 17-49. V. “Bibliografia”. O conhecimento expropriado e reapropriado pela classe operária, p. 77-87. V. “Bibliografia”.

<sup>31</sup> *Fundamentos da escola do trabalho*. V. “Bibliografia”.

<sup>32</sup> O que é ser educador hoje?, p. 51-70. V. “Bibliografia”. Vejam-se também, da mesma autora, *Cultura e...* e *Ideologia e educação*, p. 24-40. V. “Bibliografia”.

artes intimamente relacionadas com a morte. A História são os mortos com quem se fala. O educador é aquele que faz vir ao mundo um saber que já estava “lá” e que pedia para nascer.

Hoje vivemos num mundo dominado por aquilo que a ideologia dominante chama de “progresso tecnológico”, resultado da exploração física e psíquica de milhões de homens, da domesticação de seus corpos e de suas mentes. O “progresso” seqüestra a identidade pessoal e a cultura de todos os que não pertencem à classe dominante.

Chauí cita Espinosa para nos lembrar de que não há instrumento mais poderoso para dominar os homens do que mantê-los com medo. E para mantê-los com medo, nada melhor do que conservá-los na ignorância.

Examinando as reformas educacionais mais recentes no Brasil, Chauí diz que elas indicam a “morte do educador” como artista do ensino e revelam um novo papel para a escola, qual seja, o de reproduzir a ideologia e as relações de classe, cujo destino é “criar em pouco tempo, a baixo custo e em baixo nível, um exército alfabetizado e letrado de reserva”.

Nesse contexto ela se pergunta: “Qual há de ser a função do educador hoje?”. Como “romper com essa violência chamada ‘modernização’? Como não cair nas armadilhas da pedagogia como ciência?”. Talvez, responde ela, “assumindo uma atitude crítica, corajosa, cujo tema seja nosso próprio trabalho enquanto professores”.

Na nossa atividade somos freqüentemente compelidos a *conhecer* para não *pensar*, adquirir e *reproduzir* para não *criar*, *consumir*, em lugar de realizar o trabalho de *reflexão*. E assim, também, os estudantes, “abdicando da necessidade de pensar, tendem a reduzir o trabalho teórico à repetição de modelos abstratos e, a prática, à aplicação mecânica desses modelos”.

A proposta de Chauí, face ao autoritarismo próprio das instituições escolares e, em particular, das instituições universitárias, é a auto-organização de todos os segmentos que estudam ou trabalham no seu interior, visando a democratização, lutando contra o “uso do saber para o exercício do poder, que reduz os estudantes à condição de coisas, roubando-lhes o direito de serem sujeitos de seu próprio discurso”.

Nesse ponto, ela coloca-se no lado oposto ao de seu colega José Arthur Giannotti, para o qual “a universidade deve ser um

lugar onde as pessoas que saibam mais tenham mais chance de deter o poder acadêmico”<sup>33</sup>. O reitor da PUC de São Paulo, Luiz Eduardo Wanderley, também não concorda com a posição de Giannotti, argumentando que “numa sociedade cuja divisão social do trabalho se funda na separação entre proprietários e não-proprietários, os proprietários do saber são reconhecidos como competentes para falar, decidir, interpretar e prever. Os tidos como incompetentes são desqualificados para participar de elaborações, de eleições, de decisões deliberativas, podendo, às vezes, ser consultados, executar tarefas, votar dentro de certas limitações etc.”<sup>34</sup>.

A questão está posta e divide ainda nossos educadores<sup>35</sup>: competência técnica e poder. Como superar o elitismo histórico das instituições escolares brasileiras? Reforçando o poder do saber?

### **A auto-organização interdisciplinar do conhecimento**

Algumas editoras têm dado preferência à edição de autores nacionais da área de educação. Hoje, mais do que antes, o educador brasileiro vem lendo autores brasileiros, o que não significa que a literatura pedagógica estrangeira não tenha influência aqui, mesmo porque o sistema educacional brasileiro foi estruturado a partir de idéias educacionais norte-americanas.

Alguns autores estrangeiros têm sua presença garantida entre os educadores brasileiros. É o caso, por exemplo, de Rogers, Piaget

<sup>33</sup> Contra a demagogia. V. “Bibliografia”. As posições de Giannotti estão melhor expressas em *A universidade em ritmo de barbárie*. V. “Bibliografia”.

<sup>34</sup> A falácia da competência, p. 6. V. “Bibliografia”.

<sup>35</sup> Veja-se a polêmica entre Paolo Nosella (Compromisso político como horizonte da competência técnica, p. 91-7 — v. “Bibliografia”) e Dermeval Saviani (Competência política e compromisso técnico ou o pomo da discórdia e o fruto proibido, p. 111-43 — v. “Bibliografia”) a respeito do livro de MELLO, Guiomar Namó de. *Magistério de...* Nosella retoma essa polêmica em Educação tradicional e educação moderna, p. 106-35. V. “Bibliografia”.

<sup>36</sup> Não há dúvida de que deveríamos também citar Burrhus Frederic Skinner, continuador de John B. Watson e fundador do behaviorismo, corrente psicológica de origem positivista e determinista. Por causa de suas origens, o behaviorismo não entusiasmou os educadores brasileiros progressistas. Entretanto, é inegável sua contribuição ao estudo científico da educação. Entre as obras traduzidas de Skinner, destacam-se *Sobre o behaviorismo* e *O mito da liberdade*. V. “Bibliografia”. Skinner não escondeu sua decepção com a educação numa entrevista dada em 1983: “o sistema educacional atual é o

e Gusdorf<sup>36</sup>. Entre estes existe um ponto comum, que é a valorização do *diálogo* e da *interdisciplinaridade* na aquisição do saber.

Como exemplo dessa presença podemos tomar as obras de Ivani Catarina Arantes Fazenda (v. "Bibliografia"). A autora percorre um caminho próprio na *pedagogia do diálogo*.

Em *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro*, a autora encontra na idéia de "interdisciplinaridade", defendida por Hilton Japiassú<sup>37</sup> e Georges Gusdorf, a possibilidade de realização do diálogo na prática do ensino. Ela explora todas as possibilidades práticas de realização concreta da interdisciplinaridade na sala de aula. As disciplinas, afirma ela, são a espinha dorsal do sistema de ensino, todas se integram na *unidade do saber*<sup>38</sup>.

Em *Anotações sobre metodologia e prática de ensino na escola de 1.º grau*, é o "diálogo com a prática" do dia-a-dia que Ivani procura explicitar, assim como em *Educação no Brasil anos 60* ela afirma que é ainda o diálogo que está presente, só que é o "diálogo com a história".

Pode-se notar, na evolução do pensamento pedagógico da autora, que o diálogo, como proposta pedagógica, só se realiza

---

grande escândalo da nossa civilização, totalmente ultrapassado. Através da ciência do comportamento, desenvolvemos a educação programada, por exemplo, em que os estudantes usam materiais projetados especialmente para recompensar o avanço de cada um na aprendizagem e torná-la mais rápida e interessante. Alguns setores pioneiros a adotam, mas, quase trinta anos depois, a maioria das escolas ainda resiste à idéia de educação programada, alegando que ela é massificante, ou que não respeita a individualidade e originalidade de cada indivíduo. Não vejo como a educação programada seria mais massificante do que a televisão, por exemplo, mas isto ilustra bem como estamos presos a conceitos ultrapassados" (*Veja*, São Paulo, 15 jun. 1983, p. 6). Assim como os educadores progressistas brasileiros não se entusiasmaram pelo pensamento positivista, também não têm dada tanta importância à contribuição de alguns "liberais" históricos, como é o caso de Jean-Jacques Rousseau. Comete-se, neste último caso, certa injustiça (veja-se DELLA VOLPE, Galvano. *Rousseau e Marx*. V. "Bibliografia"). Segundo Leandro Konder: "ao lado de Diderot, quem deu maior contribuição à dialética na segunda metade do século XVII foi Jean-Jacques Rousseau" (Op. cit., p. 18).

<sup>37</sup> *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. V. "Bibliografia".

<sup>38</sup> A *unidade do saber* e a *interdisciplinaridade* foram teses muito difundidas na década de 70 entre os educadores. Cf. MIALARET, Gaston. *Les sciences de l'éducation*. V. "Bibliografia"; REZENDE, Antonio Muniz de, org. *Iniciação teórica e prática às ciências da educação*. V. "Bibliografia". Este livro reúne colaborações de Eduardo Oscar de Campos Chaves, Ezequiel Theodoro da Silva, Firmino Fernandes Sisto, James Patrick Maher, Maurício Tragtenberg, Moacir Gadotti, Newton Aquiles von Zuben, Newton César Balzan, Ophelina Rabello e Pedro Laudinon Goergen.

efetivamente no momento em que se enraíza na História, onde ele é posto realmente à prova, mostrando seus limites e possibilidades, a sua realização e também o seu fracasso.

Apesar de Jean Piaget não ser pedagogo, suas idéias vêm ganhando influência crescente entre nós. Entre os estudiosos da psicopedagogia de Piaget no Brasil, encontramos Lauro de Oliveira Lima e Bárbara Freitag, que o abordam a partir de enfoques diferentes.

Estreitamente vinculada à prática numa escola experimental “piagetiana”, a teoria da educação de Lauro de Oliveira Lima procura tirar proveito das concepções de Piaget, chegando ele próprio a resumir suas idéias no que chama de “dez mandamentos” do ensino<sup>39</sup>:

1. Não ensine: provoque a atividade da criança (algo parecido com a brincadeira tradicional de “adivinhação”).
2. Leve as crianças a discutirem entre si a situação proposta e respeite suas conclusões, mesmo que “erradas” (a solução dada pelas crianças corresponde a seu nível mental).
3. Não trabalhe na base da linguagem (sendo um produto social assimilado por imitação, a linguagem nada diz sobre o verdadeiro nível de desenvolvimento da criança).
4. Não prestigie a memorização: o melhor resultado é o que demonstrar capacidade de inventar e descobrir (mesmo que, do ponto de vista do professor, a solução seja errada).
5. Comporte-se como o técnico de um time de futebol: estimule, sugira, critique, mas não jogue (o jogo é das crianças).
6. Use como “material” o que existir no mundo da criança (seja ela de uma favela ou de um bairro grã-fino).
7. Sempre que a criança superar um *patamar*, complexifique a situação (sem isto, a criança se “especializa” na solução obtida).
8. Na alfabetização utilize as marcas e logotipos que estão espalhados pela cidade e que são utilizados no dia-a-dia da família (não se prenda às cartilhas).
9. Organize as crianças em grupos (pode-se até tomar como modelo inicial o escotismo), deixando que elas criem as regras de convivência (educação moral e cívica é democracia).

<sup>39</sup> Cf. *Temas piagetianos*, p. 70. V. “Bibliografia”.

10. Leve as crianças a compreenderem o que fizeram (“tomada de consciência”), quer a atividade seja motora, verbal ou mental (incluir, aí, os atritos surgidos entre as crianças).

Lauro de Oliveira Lima<sup>40</sup> parece descobrir em Piaget os ideais da Escola Nova, como antes os descobrira em Herbert M. McLuhan. Já Bárbara Freitag<sup>41</sup>, estudando teórica e empiricamente a formação das estruturas da consciência e baseando-se na psicologia genética de Piaget, à luz dos dados levantados no contexto brasileiro, conclui que as diferenças culturais do contexto afetam a psicogênese, mas não na sua essência e, sim, “no atingimento de certos estágios em relação às idades apontadas por Piaget e colaboradores em sua teorização como idades-padrão” (p. 210).

Apesar disso, Freitag afirma que “a teoria piagetiana não foi invalidada com a descoberta cada vez mais freqüente de defasagens em todos os níveis de desenvolvimento, em diferentes sociedades” (p. 210).

A autora critica os marxistas, que focalizam o problema da consciência crítica apenas “sob o prisma da ideologia” (p. 211), e também Piaget, que “em seu otimismo ‘evolucionista’ em nenhum momento considerou o contexto social suficientemente forte para bloquear de forma permanente e contínua o processo psicogênico” (p. 214).

Para Freitag existem “duas faces” da consciência: “por um lado, é moldada ou pelo menos co-determinada pela ideologia (Althusser e Gramsci); e, por outro, produz e reproduz representações ideológicas. Ela tem uma face passiva (objeto da pedagogia exercida pelos AIE) e uma face ativa (produção e reprodução dos conteúdos ideológicos)” (p. 211).

Piaget não se considerava educador<sup>42</sup>. Escreveu, em 1970, um único ensaio sobre o assunto a pedido da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, da Unesco, onde afirma que “o objetivo da educação intelectual não é saber repetir ou conservar verdades acabadas, pois uma verdade que é reproduzida não passa de uma semiverdade: é aprender por si próprio a conquista do verdadeiro, correndo o risco de despender tempo

<sup>40</sup> *Mutações em educação segundo McLuhan*. V. “Bibliografia”.

<sup>41</sup> *Sociedade e consciência*. V. “Bibliografia”.

<sup>42</sup> Cf. As muitas lições em Genebra. In: GADOTTI, Moacir. *Educação e compromisso*, p. 63-5.

nisso e de passar por todos os rodeios que uma atividade real pressupõe”<sup>43</sup>.

A maioria das obras de Piaget já foi traduzida para o português<sup>44</sup>. Ele é lido principalmente por educadores, embora não tenha construído nenhum método pedagógico novo. Como sustenta Hans G. Furth<sup>45</sup>, a originalidade de Piaget não está na pedagogia, mas na sua *teoria epistemológica*, que deve ser tomada como base sobre a qual edifica o tratamento educacional da criança. É nesse sentido que sua contribuição à educação torna-se inestimável.

Assim como encontramos as idéias de Piaget no pensamento pedagógico brasileiro, também encontramos a filosofia da educação, de Carl Rogers. O livro de Ana Gracinda Queluz<sup>46</sup> é um exemplo, traduzindo em princípios práticos a visão *humanista existencial* de Rogers: “proporcionar à criança espaço para que ela se sinta livre”; “o professor deve aceitar e confiar em seu aluno, evitando qualquer tipo de ameaça (. . .) deve respeitar a idéia de seus alunos e seus pensamentos”; “a criança precisa construir em si mesma uma imagem de que é amada, capaz, criativa, segura”; “o conteúdo deve ter significado para o aluno, de acordo com a faixa etária”.

Em *Tornar-se pessoa* (v. “Bibliografia”)<sup>47</sup>, Rogers nos conta que pode tirar implicações significativas e profundas para a educação a partir de sua experiência de psicoterapeuta<sup>48</sup>: não se pode ensinar a outra pessoa a maneira de ensinar. Rogers crê que aquilo que se pode ensinar a outra pessoa não tem grande conseqüência: o único aprendizado que influencia significativamente o comportamento é o *aprendizado autodescoberto, auto-apropriado*.

Na verdade, mais do que *interdisciplinaridade*, é a *historicidade* que dá a visão do todo. O *todo* é o resultado da interconexão das partes; por isso, ele é maior que a soma delas. A interdisciplinaridade tem levado, freqüentemente, à aceitação da especialização do saber, quando não é considerada à luz do funcionamento da sociedade. Como diz Luiz Pereira: a “divisão do trabalho inte-

<sup>43</sup> *Para onde vai a educação?*, p. 61. V. “Bibliografia”.

<sup>44</sup> Cito, entre outras, *A epistemologia genética, O nascimento da inteligência na criança, Psicologia e epistemologia* (v. “Bibliografia”) e *Seis estudos de psicologia* (Rio de Janeiro, Forense, 1971).

<sup>45</sup> *Piaget na sala de aula*. V. “Bibliografia”.

<sup>46</sup> *A pré-escola centrada na criança*. V. “Bibliografia”.

<sup>47</sup> Veja-se também *De pessoa para pessoa*. V. “Bibliografia”.

<sup>48</sup> Essa transposição de sua experiência terapêutica para a sala de aula lhe valeu numerosas críticas.

lectual, naquilo que tem de mútua complementariedade, reclamaria indispensavelmente a colaboração interdisciplinar entre 'novos' educadores e cientistas sociais, tanto no plano da elaboração do conhecimento como no plano das decisões que forem chamados a tomar, concernentes às reformas escolares. Em vista da progressiva 'sociologização' do pensamento pedagógico, muito dessa colaboração interdisciplinar e muito do ajustamento dos educadores à situação emergente fica na dependência da capacidade que estes revelarem de utilizar convenientemente o conhecimento acumulado pelos cientistas sociais — o que conduz a pensar na preparação intelectual daqueles especialistas. Bastaria atentar para os cursos de Pedagogia, ministrados pelas faculdades de filosofia e centralizados na psicologia, para se dar conta, mesmo no caso de educadores com curso especializado em nível superior, da necessidade de maior apropriação, pelos educadores, dos recursos intelectuais postos à sua disposição pelas ciências sociais”<sup>49</sup>.

---

<sup>49</sup> Nota crítica sobre o pensamento pedagógico brasileiro. In: —. Op. cit., p. 164-65.

# 6

## Crítica à escola capitalista e democratização do ensino

---

---

### **Escola capitalista**

Um ponto comum entre os teóricos até aqui apresentados é a crítica à escola capitalista, em função das propostas teóricas do capitalismo (quando existem) e, muito mais, em função dos resultados obtidos na prática pedagógica.

Deve-se supor que esses teóricos, ao fazerem a *crítica* à escola capitalista, estão também *propondo* outra escola. A análise crítica da *escola capitalista*, ao explicitar o sentido *conservador e reprodutor* dessa educação, está reconhecendo o valor e as possibilidades de uma *escola socialista*. Isso não significa a negação de um sentido transformador da atividade educativa. Uma leitura mecanicista reduziria o pensamento desses críticos a um puro *ceticismo pedagógico*, sobretudo aqueles que se detiveram mais especificamente sobre a questão das relações entre escola e sociedade capitalista. Entre estes, podemos citar Manfredo Berger<sup>1</sup>, Luiz Antônio Cunha<sup>2</sup>, Wagner Gonçalves Rossi, Bárbara Freitag e Maria de Lourdes Deiró Nosella.

É difícil situar a obra de Rossi, mesmo porque ele abandonou a atividade estritamente pedagógica para dedicar-se ao trabalho político-partidário, o que o levou a não publicar o terceiro volume

---

<sup>1</sup> Op. cit.

<sup>2</sup> *Educação e desenvolvimento social no Brasil e Uma leitura da teoria da escola capitalista*. V. "Bibliografia".

de *Pedagogia do trabalho* (v. "Bibliografia")<sup>3</sup>, já praticamente concluído.

Em *Capitalismo e educação*, Rossi critica sobretudo o "pedagogismo" dos que "pretendem resolver os problemas sociais através da escola" (que chama de "messianismo pedagógico"), ao mesmo tempo que evidencia o papel desempenhado pela educação capitalista como inculcadora da ideologia.

Rossi, complementando e desenvolvendo os estudos pioneiros de Manfredo Berger e de Luiz Antônio Cunha, mostra o papel desempenhado pela educação capitalista enquanto "instrumento de ampliação da capacidade de produção da força de trabalho, geradora de excedentes crescentes para os dominadores", desmistificando, assim, as propostas "liberais" de "democratização" da educação. "Para o capitalista [conclui o autor], o que realmente importa é a ampliação do excedente. Por isso, a educação capitalista lhe é produtiva, mesmo que a relação entre a escolaridade e as aquisições que permitam ampliar a capacidade produtiva seja menor do que os teóricos do capital humano tenham pensado (. . .). Quando o capitalista amplia as oportunidades escolares, em nome da 'democratização das oportunidades', o que ele tem em mente são adicionais de excedentes, dos quais se apropriará" (p. 149).

Essas teses de Rossi foram contestadas por Cláudio Salm<sup>4</sup>, ao qual Rossi respondeu asperamente no primeiro volume de *Pedagogia do trabalho* (p. 125 e 126). Ainda nesse primeiro volume ele mostra a evolução histórica das idéias socialistas na educação, até o pensamento de Lênin<sup>5</sup>.

---

<sup>3</sup> O primeiro volume, "Raízes da educação socialista", apareceu em 1981, e o segundo, "Caminhos da educação socialista", no ano seguinte. Antes dessas obras, Rossi publicou sua tese de mestrado, *Capitalismo e educação*. V. "Bibliografia".

<sup>4</sup> *Escola e trabalho*. V. "Bibliografia". Para Salm, a escola não tem relação com o trabalho: "a escola cresce para ela mesma" (p. 36). Veja-se também, DOWBOR, Ladislau. *Aspectos econômicos da educação*. V. "Bibliografia".

<sup>5</sup> Rossi não deixa de render um tributo a Maurice Dommanget, autor de *Os grandes socialistas e a educação* (v. "Bibliografia"), de quem toma o "roteiro" para desenvolver seu trabalho. Para um estudo comparativo, veja-se também a obra já citada de Schmied-Kowarzik. Para Dommanget, foi Platão quem primeiro estabeleceu o princípio da divisão social do trabalho, 22 séculos antes de Adam Smith. Para estudar as "raízes da educação socialista", Rossi nos apresenta os seguintes pensadores: Thomas Morus (1480-1535), Domenico Campanella (1568-1639), Michel Eyquem, Senhor de Montaigne (1533-92), François Rabelais (1495-1553), Jean-Jacques Rousseau (1712-73), Graco Babeuf (1760-96), Etienne Cabet (1788-1856), Charles Fourier (1772-1837), Henry de Saint-Simon (1760-1825), Robert

Para Rossi, tem sentido hoje retomar a história das idéias pedagógicas socialistas, na medida em que o pensamento pedagógico burguês as obscureceu, relegando-as a um plano secundário. Essas “raízes da educação socialista” mostram o caminho já percorrido, abrindo possibilidades para os atuais educadores socialistas avançarem.

No segundo volume o autor identifica algumas propostas de “educação revolucionária”; entre elas, as de Pistrak, Makarenko <sup>6</sup>, Pinkevitch <sup>7</sup>, Freinet <sup>8</sup>, Gramsci <sup>9</sup> e Paulo Freire. Para discutir os caminhos atuais da *educação socialista*, Rossi faz uma análise das experiências de Cuba, China e dos países socialistas da África. Ele é um dos primeiros autores brasileiros a apresentar, de forma sistemática, o pensamento de Georges Snyders <sup>10</sup> e o de María Tereza Nidelcoff <sup>11</sup>.

Essa análise globalizante de Rossi no campo das idéias pedagógicas é semelhante à que Bárbara Freitag faz em sua tese de mestrado *Escola, Estado e sociedade* sobre a realidade educacional brasileira, sobretudo entre o período 1964-75. Essa é uma das obras que se tornaram clássicas nesses últimos dez anos. Nela a autora procura explicar a educação brasileira contemporânea fazendo uma análise retrospectiva da sociedade e do Estado brasileiro, mostrando o estreito relacionamento entre o desenvolvimento econômico-político-social e a educação.

---

Owen (1771-1858), Victor Considerant (1808-93), Pierre Joseph Proudhon (1809-65), Karl Marx (1818-83) e Friedrich Engels (1820-95), Mikhail Bakunin (1814-76), José Martí (1853-95), Paul Robin (1837-1912), Francisco Ferrer Guardia (1859-1909) e Vladimir Ivanovitch Lênin (1870-1924).

<sup>6</sup> Anton Simionovich Makarenko, educador soviético e autor de *Poema pedagógico*. V. “Bibliografia”.

<sup>7</sup> Albert Pinkevitch, educador soviético e autor de *Las modernas teorías pedagógicas y la nueva educación en la URSS*. V. “Bibliografia”.

<sup>8</sup> Célestin Freinet, educador francês que combateu os métodos da escola tradicional (autoritária). Escreveu *A educação pelo trabalho*. V. “Bibliografia”.

<sup>9</sup> Antonio Gramsci, intelectual e militante comunista italiano (1891-1937); deixou numerosas obras político-pedagógicas, como, por exemplo, *La alternativa pedagógica*, *Concepção dialética da história* e *Os intelectuais e a organização da cultura*. V. “Bibliografia”.

<sup>10</sup> Educador socialista francês contemporâneo e autor de obras como *Pedagogia progressista*, *Où vont les pédagogies non-directives?* e *Escola, classe e...* V. “Bibliografia”.

<sup>11</sup> Educadora socialista argentina contemporânea e autora de *Uma escola para o povo* e *A escola e a compreensão da realidade*. V. “Bibliografia”.

Utilizando-se do quadro teórico de Althusser e de Gramsci (o que lhe trouxe algumas críticas)<sup>12</sup>, ela mostra como a “sociedade política invade áreas da sociedade civil, subordinando-as ao seu controle. É o que ocorrerá com as instituições de ensino” (p. 50).

A Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, sancionada em 1961, por exemplo, reflete “as contradições e os conflitos que caracterizam as próprias frações de classes da burguesia brasileira. Apesar de ainda conter certos elementos populistas, essa [Lei] não deixa de ter um caráter elitista” (p. 58).

Para Freitag, “o Estado através de sua política educacional só é o ator e a causa central do funcionamento do moderno sistema de educação capitalista, aparentemente. Em verdade, seu papel é o de mediador dos interesses da classe dominante” (p. 43).

Por outro lado, a autora mostra que na prática escolar real os propósitos e as concepções de mundo das classes dominantes, transformados em lei, ao mesmo tempo que são inculcadas através da educação, são também “modificados e transformados” na prática, de modo que essa relação entre *escola, Estado e sociedade* não é uma relação mecânica (a escola reproduzindo o Estado e a sociedade), mas contraditória (possibilitando à escola o exercício da contra-hegemonia).

### **A ideologia capitalista e a escola**

Outro clássico desses últimos anos é o livro de Maria de Lourdes Deiró Nosella<sup>13</sup>. Essa pesquisa e também tese de mestrado da autora mostra as ideologias subjacentes aos livros didáticos, particularmente aos livros das séries iniciais do 1.º grau, ideologias que a classe dominante tenta “passar” para formar o senso comum da classe dominada, aproveitando-se de uma idade em que a criança tem uma grande potencialidade de assimilação e, ao mesmo tempo, pouca criticidade, podendo ser facilmente “moldada” segundo os valores da classe que detém o poder<sup>14</sup>.

<sup>12</sup> Apesar de ter sido criticada como “crítico-reprodutivista”, o “quadro teórico” da autora constitui-se numa das melhores sínteses do pensamento pedagógico contemporâneo.

<sup>13</sup> *As belas mentiras*. V. “Bibliografia”. Nosella foi criticada por ter-se apoiado demais na obra de Eco, Umberto & BONAZZI, Marisa. *Mentiras que parecem verdades*. V. “Bibliografia”.

<sup>14</sup> A questão da *leitura* e do *livro didático* ocupa grande espaço na teoria

A seguir vemos algumas das “mensagens ideológicas” transmitidas pelos livros didáticos analisados.

A *família* é constituída de poucos filhos, onde reina a felicidade e a união entre seus membros. Tal felicidade independe do poder econômico. O *pai* é o chefe, pessoa boa e virtuosa que trabalha para sustentar seus familiares e que, nos fins de semana, leva os filhos para passear. À *mãe* cabe o papel de cuidar do lar, cozinhar e cuidar dos filhos; não trabalha fora, já que essa função é do marido. A única profissão que a mulher pode ocupar é a de professora, vista aqui como uma função complementar ao papel da mãe. A figura materna é vista como um ser idolatrado, virtuoso e forte, a quem os filhos são eternos devedores pelos seus sacrifícios para com eles. Aos *filhos* cabe ser obedientes, estudar e, principalmente, brincar.

A *escola* é colocada como um bem a ser adquirido, um tesouro que trará ao seu possuidor ascensão social, profissional e prosperidade econômica. As crianças que não freqüentam a escola são rotuladas de “inferiores” ou “fracassadas” socialmente, “sem futuro”.

A *professora*, segunda mãe, deve manter a *disciplina*, que é sinônimo de *silêncio*, assim como *autoridade* significa *obediência*. O papel de aluno confunde-se com o de filho, talvez porque se exija dele as mesmas coisas: que seja obediente, estudioso, respeitoso, quieto, educado e pontual.

A *educação* acaba tendo por função disciplinar (que é função básica na concepção capitalista) e formar para a obediência e o “respeito” à autoridade, além de desenvolver o individualismo através da concorrência, onde êxito ou fracasso tem grande peso.

A *religião* articula-se com a ideologia da família e a da escola, pregando a mudança estrutural através da mudança da consciência

---

da educação brasileira hoje, principalmente após a criação da Associação de Leitura do Brasil (ALB). Ezequiel Theodoro da Silva, seu atual presidente e idealizador, ressalta a importância do ato de ler para a conscientização, tanto na escola como na família, em seu livro *Leitura e realidade brasileira*. V. “Bibliografia”. Veja-se também, desse autor, *Leitura na escola e na biblioteca*. V. “Bibliografia”. No mês de setembro de 1975 teve grande destaque na imprensa a polêmica sobre o “livro infame” *Reflexão e ação em língua portuguesa*, de Marilda Prates, por ser considerado “nocivo à moral e à religião”, simplesmente por incluir um poema sobre o Natal que não reproduz os estereótipos (ideologia) de costume.

dos indivíduos. A caridade é estimulada a fim de superar os conflitos: o rico se salvará se repartir sua riqueza com os pobres.

A *pátria* é apresentada como algo que possui personalidade própria, representada por poesias que exaltam sua beleza e poder, ao mesmo tempo que é comparada com a “mãe”. É preciso amá-la, vigiando-a para conservá-la sempre livre de um inimigo que permanece oculto<sup>15</sup>.

O *homem do campo* é um homem feliz, em contato com a natureza. Está lá porque ama a terra. Sua colheita é sempre abundante. Os textos não abordam a exploração exercida pelo proprietário rural e as diferenças de estrutura social existentes na agricultura.

Nas *idades* transmite-se a idéia do consumo, das grandes e belas lojas, dos monumentos, das avenidas e das pessoas fazendo compras. Existe harmonia entre o meio rural e o urbano. Nas cidades não existe o problema da superpopulação, da falta de áreas verdes, do desemprego, da falta de moradia. Lá se “ganha dinheiro” e se tem mais “chances de vencer”.

A *natureza* é descrita como um santuário. Cabe às crianças plantar árvores para salvar o mundo. Não se fala da devastação das florestas ou da poluição dos rios.

Os textos analisados abordam o *trabalho* como algo bom, que torna as pessoas felizes, saudáveis e virtuosas: quem trabalha terá seus esforços recompensados. As profissões mais citadas são as de pedreiro, sapateiro e lavadeira, recebendo o mesmo prestígio social que o médico, o engenheiro, já que o que interessa é a colaboração de todos na construção da Pátria. Não há conflitos entre empregados e patrões<sup>16</sup>.

Os textos abordam a divisão das *classes sociais* entre “ricos e pobres”, afirmando que os ricos são infelizes; o dinheiro não traz felicidade e, por isso, uma pessoa pobre pode ser mais feliz do que uma rica. As diferenças entre ricos e pobres são naturais:

<sup>15</sup> Para um estudo sobre o uso ideológico da literatura na escola, veja-se LAJOLO, Marisa. *Usos e abusos da literatura na escola*. V. “Bibliografia”. Nessa obra Lajolo estuda a presença de Olavo Bilac na literatura escolar da Velha República, apresentado como o “príncipe dos poetas”, e que, na realidade, era também um “arauto da ideologia dominante”. Sobre essa temática vejam-se também ANTONIO CANDIDO. *Literatura e sociedade*. V. “Bibliografia”.

<sup>16</sup> Sobre a noção de “trabalho” veiculada nos livros didáticos, veja-se ANDRADE, Ana Lúcia Goular de. *Ideologia no livro didático*. V. “Bibliografia”.

só a providência divina pode transformar um pobre em rico ou, então, se o pobre trabalhar muito. Cabe aos ricos ser “bons”, praticando a caridade, e aos pobres ser agradecidos, quando os ricos a praticam. Não se questiona a divisão social do trabalho nem a acumulação da riqueza através da exploração do trabalho.

As crianças pobres sentem vergonha da sua condição social; mesmo assim, são orgulhosas. Em geral são bondosas e trabalhadoras. Já as crianças ricas “treinam” a caridade dando seus brinquedos velhos aos pobres.

As *virtudes* que mais são incutidas nos livros didáticos são o conformismo (“quem espera sempre alcança”), a obediência, o individualismo e o espírito de união (quando se trata de aumentar a produtividade).

O *índio* é sempre apresentado como um selvagem, sem cultura, que vive longe, nas florestas, caçando e pescando sem ser incomodado pelo branco; este, em relação ao índio, é sempre apresentado como um ser superior, que deve “dar” sua cultura a ele.

Além dos textos, as capas e ilustrações desses livros didáticos também servem para “passar” noções e valores da classe dominante.

O livro de Nosella constitui-se num verdadeiro tratado crítico da *concepção burguesa da educação*, mostrando, de maneira brilhante, como a moral capitalista penetra na formação da criança brasileira.

O leitor encontrará no texto de Umberto Eco e Marisa Bonazzi, indicado na nota 13, além dessa crítica à educação burguesa, também o que o professor deve fazer na escola para não reproduzir os preceitos, os anacronismos do livro didático burguês, estimulando a criatividade e o espírito crítico.

## **Educação e desenvolvimento social**

O “desenvolvimento” é um desses temas que, ao lado da questão da mudança, ocupa um grande espaço no pensamento pedagógico brasileiro, sobretudo a partir da década de 20, com o surgimento da ideologia nacional-desenvolvimentista, que teve seu apogeu na década de 50.

Na educação esse tema teve sua presença garantida tanto nas obras de Fernando de Azevedo e de Anísio Spínola Teixeira (asso-

ciando-o à idéia de “reconstrução nacional pela educação”) como na de Paulo Freire, como vimos.

Confessando-se influenciado também pela leitura da obra de Paulo Freire, Luiz Antônio Cunha<sup>17</sup> publica, na década de 70, uma pesquisa em que mostrou, a partir de farta documentação em plena era do “milagre brasileiro”, a falência do sistema educacional brasileiro e, portanto, o problema da marginalidade e do desempenho desigual, na educação, entre as classes sociais. Teoricamente o autor demonstrou as gritantes contradições entre o proclamado e o realizado pelo pensamento pedagógico liberal no Brasil.

Como afirma Cunha, o título *Educação e desenvolvimento social no Brasil* “resultou da composição dos títulos de dois livros que marcaram um lugar importante na bibliografia brasileira dedicada ao estudo sociológico da escola: *Educação e desenvolvimento no Brasil*, de Roberto Moreira, publicado em 1960 pelo Centro Latino-Americano de Ciências Sociais, e *Industrialização e desenvolvimento social no Brasil*, de Octávio Ianni, publicado em 1963 pela Editora Civilização Brasileira”<sup>18</sup>.

Nessa obra, Cunha destaca o conceito de “sociedade aberta” e o pensamento pedagógico liberal, o conceito de “desenvolvimento” e de “educação para o desenvolvimento”. Na linha do pensamento da “teoria da reprodução”, de Bourdieu e Passeron, ele evidencia a educação como reprodutora das classes sociais, desmascarando o discurso liberal que, sob a capa da democracia, esconde o caráter seletivo da escola.

Para Cunha, John Dewey<sup>19</sup>, a quem chama de “elitista ingênuo”, é o principal teórico da linha liberal, difundido no Brasil por Anísio Spínola Teixeira<sup>20</sup>. Cunha mostra como o pensamento

<sup>17</sup> *Educação e desenvolvimento*... O livro reúne textos escritos entre 1972 e 1975. Na quarta edição, publicada em 1979, o autor faz sua “autocrítica” em relação à influência de Paulo Freire — ao qual, mais tarde, chama de “populista indutivista” (cf. Sobre educação e desenvolvimento social no Brasil, p. 126. V. “Bibliografia”) — e a de outros autores, como Ivan Illich, Robert Levin, Martin Carnoy, Bourdieu e Passeron. O autor nos adverte para ler a obra situando-a no contexto político em que foi escrita; declara que, talvez, tenha “ênfatisado excessivamente a ação reprodutora do aparelho escolar”. Veja-se também CARNOY, Martin. *Educação, economia e Estado*. V. “Bibliografia”.

<sup>18</sup> Sobre educação e... , p. 125.

<sup>19</sup> *Democracia e educação*. V. “Bibliografia”.

<sup>20</sup> Vejam-se a tradução e a introdução de Anísio Spínola Teixeira à obra de John Dewey, *Vida e educação* (v. “Bibliografia”), e *Pequena introdução à filosofia da educação*, de Anísio Spínola Teixeira (v. “Bibliografia”).

pedagógico brasileiro “está impregnado da idéia de reconstrução individual visando à reconstrução social”, ideal educativo dos teóricos da Escola Nova; a sociedade a ser atingida é a “sociedade aberta” ao desenvolvimento pessoal e às oportunidades de ascensão social.

Em seguida, Cunha procura mostrar o papel que o “Estado brasileiro” atribui à educação no desenvolvimento, o qual seguiria, segundo ele, o “ideário liberal” (p. 51 et seqs.); conclui, o autor, que “a análise do papel atribuído à educação de instrumento de equalização de oportunidades, pela doutrina liberal, pela pedagogia da escola nova e pelo Estado, mostrou ter essa atribuição a função ideológica de dissimular os mecanismos de discriminação da própria educação, bem como os da ordem econômica” (p. 60).

O texto de Cunha não põe em evidência nem o papel ativo da educação — privilegiando as categorias de “reprodução de classe” e “inculcação ideológica” —, nem o papel contra-hegemônico exercido pelos trabalhadores em educação e funcionários dentro das escolas. Justifica-se o autor dizendo que, ao editar seus cinco ensaios, buscou apenas “sacudir os que estavam se deixando levar pela ideologia divulgada pelos meios de comunicação de massa sob o comando estatal, que mostravam a educação como responsável pela miséria reinante e pela fartura vindoura”<sup>21</sup>.

Luiz Antônio Cunha produziu seus primeiros trabalhos no Centro João XXIII e no Instituto Brasileiro de Desenvolvimento (Ibrades), ambos sob orientação jesuítica. Também nessas instituições Vanilda Pereira Paiva produziu sua tese de mestrado, *Educação popular e educação de adultos*, um estudo “histórico-descritivo”, partindo das hipóteses de que: 1. “a promoção da educação do povo, entre nós, sempre esteve ligada às tentativas de recomposição ou de sedimentação do poder político e das estruturas sócio-econômicas”; 2. “a educação dos adultos é considerada em conjunto com a educação popular até a Segunda Guerra Mundial, quando ela passa a ser tratada como um problema independente, mais específico, e para ela se voltam as atenções daqueles que pretendem utilizar a educação em função de objetivos políticos definidos”.

A autora mostra a evolução da educação popular até a década de 60. Para examinar o desenvolvimento sofrido pelo conceito

<sup>21</sup> Sobre educação... , p. 130.

de educação popular na década seguinte, o Ibrades e o Centro João XXIII realizaram, em 1982, um seminário de avaliação sob a coordenação de Vanilda. Introduzindo a publicação dos resultados do seminário<sup>22</sup>, a autora volta a defender a tese, já defendida em obra anterior<sup>23</sup>, de que “educação popular” é a educação que o povo deseja; e hoje o povo deseja escola pública de boa qualidade.

Portanto, *escola pública* identifica-se com *educação popular*. Lutar fora do Estado seria eximi-lo de sua obrigação de oferecer escola para todos. A luta por uma educação popular, hoje, identifica-se com a luta pela universalização do ensino público elementar e pela extensão da escolaridade obrigatória e gratuita.

Criticando o que chama de “tendências maniqueístas” (oposições entre Estado e sociedade civil, o oficial e o alternativo, a manipulação e a participação) Paiva defende, em *Perspectivas e dilemas da educação popular*, as “tendências integracionistas”, que “podem estar presentes tanto em programas promovidos pelo Estado quanto pela Igreja ou pelos empresários” (p. 17). Para Paiva, “tornar a escola ‘popular’ não implica torná-la substancialmente diferente das escolas das elites; é esta escola que as classes populares querem arrancar do Estado, submetendo-a à sua crítica, sem deteriorar sua qualidade nem abdicar do seu conteúdo” (p. 39).

Muito próximo da preocupação desses autores encontra-se o pensamento de Neidson Rodrigues<sup>24</sup>, que procura explicar o papel da educação no interior do desenvolvimento capitalista. Para o autor, capitalismo “é um sistema econômico que se fundamenta na reprodução ampliada do capital, representado na propriedade dos meios de produção por indivíduos ou grupos privados” (p. 35).

Rodrigues procura explicar a educação em sua articulação com o sistema econômico, que cumpre as funções de:

1. reproduzir a ideologia dominante;
2. gerar condições para o desenvolvimento, preparando “recursos humanos” necessários para o aumento da produtividade (“qualificação da mão-de-obra”);
3. formar dirigentes que ocuparão as posições políticas e administrativas em defesa dos interesses do capital.

<sup>22</sup> *Perspectivas e dilemas da educação popular*. V. “Bibliografia”.

<sup>23</sup> Estado e educação popular; recolocando o problema. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues, org. *A questão política*...

<sup>24</sup> *Estado, educação e desenvolvimento econômico*. V. “Bibliografia”.

O autor critica o discurso dominante, que apresenta a escola como “fator de distribuição de renda”, bem como as contradições entre o que é apregoado e o que é efetivamente realizado.

Rodrigues conseguiu desenvolver um pensamento mais original a partir de seu engajamento na administração pública, em 1983, como superintendente da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. Publica, então, *Lições do príncipe e outras lições*<sup>25</sup>, onde relata a experiência de um intelectual saído da universidade para a prática efetiva no Estado, vivendo o “conflito” e as “contradições” do sistema. O autor tira proveito das “lições” de Maquiavel: “o intelectual filósofo não precisa ser capaz de converter consciências multiformes e variadas em uniformes e unitárias. Mas seu trabalho deve contribuir para que, pelo questionamento da visão e do visto, do desejo e do desejado, da sensação e do sentido, os homens possam reencontrar a si mesmos, à sua conformação histórica e à sua capacidade de agir. Sem tais questionamentos e reposição das posições é impossível compreender a situação e transformá-la” (p. 16). A política é uma arte difícil, contraditória, conclui ele; não é o que imaginam os intelectuais.

Num livro mais recente<sup>26</sup>, Rodrigues retoma suas idéias, defendendo mais acentuadamente o papel específico (“permanente”) da escola: “é necessário o resgate da tarefa originária da pedagogia. Essa tarefa originária é o ensino, que se dá através do ato pedagógico, entendido na sua idéia originária: a condução do educando pelos caminhos da aquisição e da produção do saber” (p. 18). É o que o aproxima também da chamada “pedagogia dos conteúdos”, que será tratada no próximo capítulo. A origina-

<sup>25</sup> São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1984. Maquiavelismo é comumente sinônimo de esperteza, astúcia, trapaça, cinismo, amoralismo. Em sua obra do século XVII, *O príncipe*, Maquiavel, inspirado na Roma antiga, aconselha aos jovens príncipes como conquistar e conservar o poder. Veja-se, na “Bibliografia”, a edição brasileira acrescida das notas e comentários de Napoleão e Cristina, da Suécia. Na vida real, Maquiavel foi um burocrata malsucedido, funcionário oportunista e bajulador. Mas Neidson Rodrigues prefere evitar interpretações que desabonem Maquiavel, inspirando-se na interpretação positiva de Gramsci (cf. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. V. “Bibliografia”), acreditando que Maquiavel, dando lições ao príncipe, “estava, na verdade, ensinando o povo como libertar-se do poder absolutista dos governos europeus da época” (p. 21). Disto Rodrigues tira lições para a ação política e a pedagogia. Os estudos atuais sobre Maquiavel procuram romper com a tradição cultural de crítica apenas do ponto de vista moral da sua obra.

<sup>26</sup> *Por uma nova escola*. V. “Bibliografia”.

lidade dessa última obra de Rodrigues está na apresentação da proposta da “ação colegiada”, inspirada na realização, em 1983, do Congresso Mineiro de Educação, que debateu coletivamente os problemas e as propostas educacionais. A ação colegiada “busca novas formas de trabalho na escola, superando os individualismos, as competições internas e a estrutura de poder hoje montada, que reflete a cultura ditatorial enraizada na consciência dos educadores” (p. 12). Para Rodrigues, o Congresso Mineiro de Educação evidenciou que a comunidade tem consciência dos problemas que ela levanta e vive.

Como Guiomar Namó de Mello, Rodrigues insurge-se contra as múltiplas funções que vem tendo hoje a escola: “isso tende a produzir uma inversão essencial no processo educativo: transforma o necessário em contingente e o contingente em necessário, ou, dito de outro modo, eleva o provisório e o conjuntural, como as técnicas e a administração burocrática do ensino, à categoria de instâncias essenciais (...). Essa inversão reduz o essencial e o permanente do ato educativo, como os conteúdos mediadores na formação do cidadão e a função social da escola, a peça secundária na tarefa educativa” (p. 20).

Identificado com a corrente preocupada com a chamada “especificidade” da escola, Gaudêncio Frigotto, em sua tese de doutoramento<sup>27</sup>, discute a “improdutividade” da escola capitalista, reexaminando a “teoria do capital humano”.

Frigotto afirma que o *papel específico* da escola capitalista não é a preparação profissional, como pretende a *teoria do capital humano*. Sua especificidade situa-se na produção de um conhecimento geral, articulado com a formação especificamente profissional.

Na teoria do capital humano, diz Frigotto, a educação “é recebida como produtora de capacidade de trabalho, potenciadora do fator trabalho” (p. 40). O autor denuncia o “caráter de classe” dessa teoria calcada “sobre o mito da objetividade e racionalidade do indivíduo”: “ao pautar-se por um método positivista de análise, concebendo as relações sociais da sociedade do capital como dadas, produtos naturais, ou simplesmente como relações técnicas, a teoria do capital humano acaba por se constituir numa análise a-histórica” (p. 19).

---

<sup>27</sup> *A produtividade da escola improdutiva*. V. “Bibliografia”.

Analisando a questão dos “baixos índices de produtividade escolar” a partir de uma concepção popular da educação, Miguel Gonzales Arroyo<sup>28</sup> aponta como *solução* a “ação social conjunta” de intelectuais, educadores, religiosos e administradores com as bases da sociedade e com as massas urbano-rurais, ao contrário do pensamento pedagógico oficial, que pretende resolver esse problema aumentando a *rentabilidade* do sistema escolar sem criar mais escolas e sem aplicar mais recursos.

No texto posterior<sup>29</sup> Arroyo vai além, mostrando, já no desenvolvimento da educação brasileira, uma identidade entre *operários e educadores* e um movimento de reorganização das classes subalternas, para o qual a educação tem papel importante a desempenhar.

Na medida em que ele identifica o professor como o trabalhador, busca caminhos para redefinir a função da escola na organização do trabalho: “o mais grave na relação entre escola e formação da classe trabalhadora no Brasil é que se fez tudo para que o trabalhador não fosse educado, não dominasse a língua, não conhecesse sua história, não tivesse a seu alcance instrumentos para elaborar e explicitar seu saber, sua ciência e sua consciência (. . .). Urge, pois, redefinir nossas pesquisas sobre as relações reais entre escola e organização do processo produtivo. Seria um serviço à compreensão da formação da classe trabalhadora, dos mecanismos de sua exploração e libertação, entre os quais a evolução do sistema de ensino tem um peso relevante” (p. 23).

### **A defesa do ensino público**

A história da defesa do princípio do ensino público e gratuito no Brasil ainda não foi contada. Nessa história entraram liberais (tanto progressistas quanto conservadores) e também revolucionários. Por isso, sob a mesma bandeira de luta encontram-se posições antagônicas muitas vezes não claramente expressas.

Os defensores da Escola Nova, nas décadas de 20 e 30, foram também os mais ardorosos defensores da escola pública. Eram

<sup>28</sup> Administração da educação, poder e participação, p. 36-46. V. “Bibliografia”.

<sup>29</sup> Operários e educadores se identificam, p. 5-23. V. “Bibliografia”.

liberais que se confrontavam com os católicos nessa questão<sup>30</sup> e acabaram iniciando um conflito entre ensino público e ensino privado<sup>31</sup>, que continua até nossos dias e que se evidenciou, particularmente, entre 1946 e 1961, com a discussão da Lei de Diretrizes e Bases.

O histórico defensor da Escola Nova e do ensino público, Fernando de Azevedo, realizou, em 1926, um inquérito sobre o ensino público em São Paulo, defendendo sua expansão e melhoria no Estado<sup>32</sup>. Diga-se o mesmo de Anísio Spínola Teixeira<sup>33</sup>.

Nas décadas de 50 e 60 intensificou-se a luta popular pela escola pública, contrapondo-se, já nessa época, a *concepção liberal* e a *concepção popular operária*. Destacou-se, nesse momento, o envolvimento do sociólogo Florestan Fernandes, professor da Faculdade de Filosofia da USP: “da escola primária à escola técnica e à escola superior, democratização do ensino, aqui, significa, literalmente, revolução educacional: leva-nos primordialmente para a mudança de mentalidade e de hábitos pedagógicos, redefinindo o uso social da educação através de novas concepções educacionais e da correspondência efetiva para com as exigências educacionais da nossa época (...). A experiência moderna demonstra que a escola pública gratuita é o único instrumento eficaz de democratização do ensino, especialmente no que concerne a distribuições mais equitativas das oportunidades educacionais”<sup>34</sup>.

A luta entre essas duas concepções de escola pública travou-se no seio da luta pela Lei de Diretrizes e Bases, como mostrou a I Convenção Operária em Defesa da Escola Pública, realizada em

<sup>30</sup> Cf. CURY, Carlos Roberto Jamil. *Ideologia e educação brasileira*, p. 189. V. “Bibliografia”. Ao analisar o “conflito” entre católicos e liberais nos anos 20 e 30, Cury conclui que “ambos os grupos, defendendo os interesses da classe dominante, representavam dois segmentos da mesma. Um, no horizonte da ideologia liberal, com os ideais da paz social, estabilidade e cooperação; outro, objetivando a recuperação de uma cosmovisão ética, única, capaz de manter os mesmos ideais abaixo da autoridade de Deus”.

<sup>31</sup> Cf. BUFFA, Ester. *Ideologias em conflito*. V. “Bibliografia”.

<sup>32</sup> *A educação na encruzilhada*. V. “Bibliografia”.

<sup>33</sup> A escola pública, universal e gratuita. V. “Bibliografia”. Trata-se de conferência pronunciada em setembro de 1965, no Primeiro Congresso Estadual de Educação Primária, realizado em Ribeirão Preto, São Paulo.

<sup>34</sup> Pronunciamento na Convenção Estadual de Defesa da Escola Pública (São Paulo, 1.º maio 1960). V. “Bibliografia”.

São Paulo, em 28 de fevereiro de 1961, na qual Fernandes realçou a importância do projeto de diretrizes e bases para o trabalhador <sup>35</sup>.

Fernandes não deixa de assinalar a decepção da classe trabalhadora quando, nesse mesmo ano, o presidente da República sanciona a Lei de Diretrizes e Bases, mantendo a defesa do ensino privado sob a alegação (sem mencionar as pressões recebidas) de que “o ensino é um só, público ou privado: ele se define pela qualidade que oferece”. O ministro da Educação, o Governo e o Congresso Nacional, “tomaram a si a defesa e o patrocínio dos interesses privatistas, introduzindo no País o protecionismo oficial dos estabelecimentos particulares de ensino. O que prevaleceu foi a vontade da Igreja Católica e as aspirações dos donos de escolas particulares, contra a orientação que caracterizava a política educacional que herdamos da I República, e que devíamos defender, intransigentemente, de envolver financeiramente o Estado apenas na expansão do sistema público de ensino” <sup>36</sup>.

Na defesa de interesses comuns, as duas facções da burguesia (católicos e liberais) juntam-se para se contrapor a uma concepção contrária da escola pública, que se consubstanciaria numa alternativa político-pedagógica popular. Os liberais, apresentando-se como defensores dos interesses gerais da sociedade, não podem ver a sociedade dividida em classes antagônicas e nem conceber a escola no interior da luta de classes. Assim, hoje a defesa da escola pública pode reduzir-se à defesa de uma concepção dessa escola, que é a concepção burguesa. Isso ocorre hoje também quando os ideólogos da chamada “Nova República” defendem, na educação, apenas a “expansão das oportunidades educacionais”, uma “escola para todos” <sup>37</sup>, não se colocando a questão da concepção dessa escola. *Escola para todos* não significa, necessariamente, “escola democrática”.

Partindo da tese de que a escola pública é “uma conquista da burguesia na sua luta pela abolição dos privilégios da nobreza”, Guiomar Namó de Mello sustenta que, sob a hegemonia da burguesia, “a função possível da escola pública é democratizar o

<sup>35</sup> Cf. O trabalhador e o projeto de diretrizes e bases. V. “Bibliografia”.

<sup>36</sup> Diretrizes e bases; a sanção do Presidente. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 28 dez. 1961.

<sup>37</sup> Essa expressão, utilizada como mote da publicidade da política educacional da “Nova República”, faz parte da proposta educacional de João Amós Comênio, que viveu no século XVII.

conhecimento”<sup>38</sup>. Essa tese é negada por Eliane Marta Teixeira Lopes<sup>39</sup>, sustentando que a burguesia só cedeu ao princípio da universalidade do ensino fundamental, durante a Revolução Francesa (1789-95), sob a pressão das massas populares.

Pode-se constatar ainda hoje certa ambigüidade, seja quando se fala em democratização de ensino, seja quando se defende a escola pública. Os autores selecionados por Luiz Antônio Cunha para a coletânea que organizou, por exemplo, defendem o princípio da escola pública. Entretanto, eles defendem uma “mesclagem” (p. 7) entre ensino público privado ou uma “aliança” (p. 8) entre os defensores da escola pública e os “pensadores católicos progressistas”. E Luiz Antônio Cunha procura ser claro na defesa de um ensino público conciliável com a iniciativa privada, quando, logo no início da obra, adverte ao leitor para que “não perca tempo procurando uma defesa do monopólio do ensino nas mãos do governo” (p. 7) e, posteriormente, quando conclui, sintetizando sua posição em dois pontos: “em primeiro lugar, só a escola pública de boa qualidade, gratuita em todos os graus, poderá propiciar o acesso das massas à cultura; só a escola pública permitirá a democratização do saber (...) e, em segundo lugar, mas não de importância secundária, é preciso garantir a liberdade de ensino, corretamente entendida como a capacidade de pessoas físicas e jurídicas idôneas oferecerem ensino em todos os graus, podendo ter seus certificados e diplomas equivalentes aos oficiais” (p. 130). Essa posição não difere muito da Lei de Diretrizes e Bases, de 1961, que, sob o pretexto da defesa da “liberdade de ensino”, abriu caminho para a exploração comercial do ensino, impedindo, na prática, o desenvolvimento da escola pública.

Não havendo nessa obra coletiva uma discussão teórica sobre a concepção política da escola pública, o leitor conclui que se trata de uma defesa da *concepção burguesa da educação*. Os autores procuram não fazer uma análise de classe da escola pública, e deixam clara a sua oposição a “alguns educadores [que] têm insistido que, para ser popular, a educação deve estar a serviço da

---

<sup>38</sup> Decálogo em defesa do ensino público. In: CUNHA, Luiz Antônio, org. *Escola pública, escola particular e a democratização do ensino*, p. 11. V. “Bibliografia”. Esta obra é uma coletânea de artigos, na qual também escrevem Carlos Roberto Jamil Cury, Maria Alice L. G. Nogueira, Moacyr de Góes, Roberto Romano, Robespierre Martins Teixeira e Zaiá Brandão.

<sup>39</sup> *Origens da educação pública*. V. “Bibliografia”. Veja-se também, dessa autora, *Perspectivas históricas da educação*. V. “Bibliografia”.

organização política das classes populares” (p. 59). Esses educadores a que os autores se referem defendem a tese de que a questão da escola pública não é uma *questão legal* apenas. Por isso, a solução da questão do ensino não está simplesmente em tornar públicas todas as escolas. Estatizar a escola não é suficiente. Para esses educadores, é preciso rever a concepção mesma de Estado, sua natureza e a concepção que ele tem da escola.

A trajetória de Darcy Ribeiro na defesa da escola pública é outra. Na década de 60, Ribeiro<sup>40</sup> marca sua posição, associando à escola pública a idéia de “autonomia”, no que, certamente, foi influenciado pelo seu mestre e amigo Anísio Spínola Teixeira.

Em *Universidade necessária* (v. “Bibliografia”), Ribeiro defende a tese do “desenvolvimento autônomo”, que propõe uma transformação social e econômica a partir das necessidades próprias do meio, contra a tese da “modernização”, que seria a assimilação da ideologia do desenvolvimento dos países colonizadores.

Depois de uma grande produção no campo da literatura e da antropologia, o autor publica, em 1984, *Nossa escola é uma calamidade* (v. “Bibliografia”), já sob o impacto das condições reais da escola básica no Rio de Janeiro, onde é vice-governador e secretário da Cultura. O desempenho da escola é “mediocre”, afirma ele; nossa escola é “desonesta, inadequada, seletiva e elitista”. Constata aquilo que os educadores vinham denunciando há anos: o regime militar ocupou-se em produzir energia elétrica acima da nossa capacidade de consumo, vias expressas, pontes etc., mas não encontrou recursos para fazer escolas, formar e pagar bem os professores.

Ribeiro não responsabiliza o magistério por essa “calamidade”, mas a política educacional da ditadura. Ele considera a Lei 5 692/71 “demagógica”, já que estendeu de quatro para oito anos a obrigatoriedade do ensino fundamental sem oferecer recursos, e, o que é pior, sobrecarregando-a com novas exigências.

O autor explica o nosso “atraso educacional” pelo desinteresse da classe dominante brasileira, descendente de antigos “senhores de escravos”, que olha o povo “como o que há de mais reles, atribuindo a ele a culpa do próprio atraso”.

Ribeiro propõe escolas de tempo integral (dois turnos) e a construção imediata de grandes complexos educacionais equipados,

---

<sup>40</sup> *Ensaíos insólitos*, p. 129-54. V. “Bibliografia”.

mesmo nas favelas<sup>41</sup>. Por que pobre tem que ter escola pobre?, pergunta ele.

A superação dessa “calamidade” herdada da ditadura só chegará quando a educação for realmente levada a sério neste país, conclui.

Ao contrário do pensamento pedagógico dos liberais, os pensadores socialistas, como Florestan Fernandes, vêm insistindo em não reduzir a *luta principal* da classe trabalhadora (que ele prefere utilizar no plural: “classes trabalhadoras”) a uma luta puramente pedagógica.

É principalmente ilustrativo, nesse pensamento revolucionário, o pronunciamento que Fernandes escreveu para a II Conferência Brasileira de Educação, realizada, em Belo Horizonte, de 10 a 13 de junho de 1982, da qual destaco a seguinte passagem:

“As tarefas do educador, que se coloque em uma posição independente e crítica, consiste em dar um salto qualitativo revolucionário para acompanhar o processo histórico desencadeado pelo novo sentido da auto-afirmação como classe dos trabalhadores.

Não se trata, hoje, de reatar os laços com o passado, de retomar as campanhas de defesa da escola pública, de desenvolvimento econômico e de reformas de base da década de 60. Esse passado não está morto. Ele renasce com a revitalização de processos histórico-sociais que pareciam banidos para sempre da cena histórica. Todavia, o que se fez naquela década (e anteriormente, inclusive nas pregações e realizações dos “pioneiros da educação nova”) não tem nada que ver com as atuais exigências da situação histórica.

Hoje, não se trata mais, concretamente, de colocar o *cidadão* no eixo da reflexão pedagógica transformadora. Hoje o que é necessário fazer para dar uma resposta criativa e um apoio decisivo à regeneração da sociedade civil, *provocada primordialmente* pelas

---

<sup>41</sup> Ele pôde colocar em prática essa sua teoria com a criação dos CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública), no Estado do Rio de Janeiro. Trata-se de complexos escolares que incluem gabinete médico e odontológico, bibliotecas, quadras de esporte, refeitório. São escolas amplas, projetadas por Oscar Niemeyer para receber cerca de mil crianças em horário integral. Para Ribeiro, o objetivo dessa escola é a qualidade do ensino dirigido à população de menos recursos. Por isso, justifica que, para obter essa qualidade de ensino, essa escola deve começar oferecendo uma boa refeição: “a primeira aula é o café da manhã” (Entrevista concedida a *Leia*, mar. 1986. p. 40).

classes trabalhadoras, em seu movimento orgânico e espontâneo, consiste em tomar como eixo da *reflexão e da ação pedagógicas*, a revolução social que está se desencadeando, a qual põe o *operário, o trabalhador agrícola e o homem pobre* — em síntese, os *oprimidos* — como o sujeito principal do processo educativo.

O sujeito negado, esquecido e excluído, impõe-se, agora por sua própria presença na sociedade civil e por sua própria força coletiva de classe, como o alfa e o ômega da educação.

O educador precisa reeducar-se e transformar-se, para deixar de vez suas tarefas e as funções da educação sob a ótica das elites econômicas, culturais e políticas das classes dominantes. E, para ser o agente orgânico de uma revolução educacional, que já poderia ter começado a encontrar-se em um estágio relativamente avançado, *se as classes burguesas não tivessem sido tão obstinadas, mesquinhas e destrutivas*<sup>42</sup>.

---

<sup>42</sup> *Anais . . .*, 23.

# 7

## A preocupação com a especificidade da educação: a “pedagogia dos conteúdos”

---

### **A educação como passagem do senso comum à consciência filosófica**

A expressão “pedagogia dos conteúdos” foi cunhada por José Carlos Libâneo em *Democratização da escola*

*pública*. Para ele, “a pedagogia dos conteúdos, de sentido crítico-social, afirma que a emancipação das camadas populares requer o domínio dos *conhecimentos escolares* como requisito essencial para a compreensão da prática social, vale dizer, do movimento de desenvolvimento histórico do povo” (p. 72).

Acredita o autor que “pode-se ir do *saber* ao *engajamento político*, mas não o inverso, sob o risco de se afetar a própria especificidade do saber e até cair-se numa forma de pedagogia ideológica, que é o que se critica na pedagogia tradicional e na pedagogia nova” (p. 40).

A “pedagogia dos conteúdos” tem como preocupação central a “transmissão e assimilação dos conteúdos” (p. 71) do “saber escolar”. Por “saber escolar” o autor entende “a seleção e organização do saber objetivo disponível na cultura social numa etapa histórica determinada para fins de transmissão-assimilação ao longo da escolarização formal” (p. 90).

Para Libâneo, essa pedagogia foi desenvolvida no Brasil por três autores (Dermeval Saviani, Guiomar Namó de Mello e Carlos Roberto Jamil Cury), apoiados em Georges Snyders, Makarenko, Bernard Charlot, Bogdan Suchodolski e Mário Alighiero Manacorda. Situa-se como uma das vertentes da “pedagogia progressis-

ta”, ao lado da “pedagogia libertária” e da “pedagogia libertadora”. Para o autor, o principal representante da pedagogia libertária é Maurício Tragtenberg, e o da pedagogia libertadora é Paulo Freire.

Em sua tese de doutoramento<sup>1</sup>, Dermeval Saviani empreende o exame crítico dos conceitos de “estrutura” e “sistema”. “Sistema”, diz ele, supõe intencionalidade (relação sujeito—objeto), num conjunto (uma certa unidade na diversidade), coerência (interna e externa) e uma teoria.

Analisando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 2 024/61), Saviani conclui pela inexistência de um sistema educacional no País, apontando apenas a existência de estruturas desarticuladas.

O autor destaca a necessidade de os educadores elaborarem uma teoria educacional a partir de sua práxis, e que tal teoria seja capaz de servir de base para a construção de um sistema educacional. Daí realçar a necessidade da *atividade sistematizadora* da prática educativa. Nesta atividade sistematizadora Saviani refere-se a cinco *métodos* principais (o lógico, o científico, o empírico-logístico, o fenomenológico e o dialético) e às diferentes *correntes pedagógicas* (o materialismo, o pragmatismo, o psicologismo, o naturalismo e o sociologismo).

Mas é só na obra seguinte<sup>2</sup> que Saviani desenvolve mais autonomamente o seu pensamento pedagógico, sua filosofia da educação. Segundo ele, o filosofar aparece como *necessidade* de resolver *problemas*. O homem, diante de situações problemáticas concretas (aspecto objetivo), assume atitudes (aspecto subjetivo), reflete, a fim de superá-las. Ao fazer isso, filosofa.

A filosofia, no entanto, não é qualquer reflexão; é apenas aquela reflexão que é “radical, rigorosa e de conjunto”. Para que ela possa ser considerada filosófica, torna-se necessário cumprir três requisitos básicos: a *radicalidade* (deve-se proceder a uma reflexão em profundidade, indo às raízes da questão); o *rigor* (a reflexão deve ser guiada por métodos determinados); a *globalidade* (a reflexão deve considerar o conjunto do contexto no qual ela se insere).

---

<sup>1</sup> *Educação brasileira*. V. “Bibliografia”.

<sup>2</sup> *Educação*. V. “Bibliografia”. É a reunião de vinte ensaios escritos em momentos diferentes, que demonstram o grande envolvimento do autor nos debates educacionais brasileiros de 1968 para cá.

A *filosofia da educação* consiste na reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre os problemas da realidade educacional. Assim, Saviani distingue “filosofia” de “filosofia da vida”: considera esta última como norma, como princípio orientador da vida das pessoas, e, utilizando-se da expressão de Gramsci, prefere chamá-la de “senso comum”; já a filosofia, no sentido que ele desenvolve, é um estágio superior ao senso comum.

A superação do *senso comum* pela *filosofia* segue a seguinte seqüência:

1. ação (fundada na “filosofia da vida”) suscita
2. problema (exige reflexão: a filosofia), que leva à
3. ideologia (conseqüência da reflexão), que acarreta
4. ação (fundada na ideologia), que suscita
5. novos problemas (exige reflexão: filosofia), que levam à
6. reformulação da ideologia (organização da ação), que acarreta
7. reformulação da ação (fundada na ideologia reformulada).

O que conhecemos normalmente pelo nome de “filosofia da educação” não o é propriamente, mas identifica-se com a “filosofia da vida” ou com a “ideologia”.

Saviani identifica a “educação revolucionária” como aquela que opera a passagem do senso comum à consciência filosófica. Tal educação, segundo ele, é a mais “adequada aos interesses populares”. Só que a “mentalidade popular” que expressa os interesses populares é “fragmentada, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista”. A educação realizará seu “papel revolucionário” na medida em que “elevar o nível cultural das massas” (passagem da “classe em si” para “classe para si”). Para a classe dominada tornar-se classe dominante, as massas precisam de uma concepção “unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada” (p. 10)<sup>3</sup>.

As relações entre senso comum e filosofia são relações de hegemonia. A concepção de mundo hegemônica é aquela que, além

<sup>3</sup> Essas mesmas teses são defendidas por SEVERINO, Antônio Joaquim. *Educação, ideologia e contra-ideologia*. V. “Bibliografia”. Para ele, “a função intrínseca da educação e seu papel preponderante na contribuição que pode dar à transformação social” é a “conscientização (...) entendida como passagem de uma consciência puramente natural para uma consciência reflexiva, de uma consciência em si para uma consciência para-si, de uma consciência dogmática para uma consciência crítica” (p. 97).

de ser uma expressão universalizada e altamente elaborada, obteve o consenso das diferentes camadas que integram a sociedade, isto é, tornou-se senso comum. A concepção hegemônica (dominante) atua sobre a mentalidade popular, articulando-a em torno dos interesses de dominação e impedindo a expressão elaborada dos interesses populares e a própria organização das classes subalternas.

Na sociedade de classes, onde predominam interesses antagônicos, a educação, “inserida na luta hegemônica”, 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 adequada aos interesses populares” (p. 11).

### **As teorias educacionais e as relações entre educação e política**

Em *Escola e democracia* (v. “Bibliografia”), Saviani começa pela análise da questão da marginalidade na escolarização da

América Latina: 50% dos alunos saem da escola primária em condições de semi-analfabetismo.

Diante do problema da marginalidade e justamente para explicá-lo, Saviani identifica dois grupos de teorias educacionais: no primeiro grupo, que chama de “teorias não-críticas”, situa a “pedagogia tradicional”, a “pedagogia nova” e a “pedagogia tecnicista”; no segundo, que chama de “teorias crítico-reprodutivistas”, situa algumas teorias que tiveram maior repercussão, como a “teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica”<sup>4</sup>, a “teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado”<sup>5</sup> e a “teoria da escola dualista”<sup>6</sup>.

Saviani chama esse segundo grupo de “teorias crítico-reprodutivistas” porque “chegam invariavelmente à conclusão de que a

<sup>4</sup> Cf. BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução*. V. “Bibliografia”.

<sup>5</sup> Cf. ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. V. “Bibliografia”.

<sup>6</sup> Cf. BAUDELLOT, Claude & ESTABLET, Roger. *L'école capitaliste en France e L'école primaire... un dossier*. V. “Bibliografia”.

função própria da educação consiste na reprodução da sociedade” e “postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionamentos sociais” (p. 19-20). A *teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica* sustenta que a ação pedagógica é uma “imposição arbitrária da cultura (também arbitrária) dos grupos ou classes dominantes aos grupos ou classes dominados” (p. 23); a *teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado* sustenta que “a escola constitui o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção de tipo capitalista” (p. 27); finalmente, Saviani chama de “*teoria da escola dualista*” a teoria dos autores franceses Baudelot e Establet porque “eles se empenham em mostrar que a escola, em que pese a aparência unitária e unificadora, é uma escola dividida em duas (e não mais do que duas) grandes redes, as quais correspondem à divisão da sociedade capitalista em duas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado” (p. 29).

Referindo-se a essas teorias, Saviani afirma que elas não contêm uma proposta pedagógica: empenham-se apenas em explicar o mecanismo de funcionamento da escola. Entretanto, ele defende uma “teoria crítica” que supere “tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não-críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas)” (p. 35). O papel dessa teoria seria o de “dar substância concreta” à luta “contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares” (p. 36).

Sobre o tema central do livro, “escola e democracia”, Saviani defende três teses complementares:

1. “do caráter revolucionário da pedagogia da essência e do caráter reacionário da pedagogia da existência” (tese filosófico-histórica);
2. “do caráter científico do método tradicional e do caráter pseudo-científico dos métodos novos” (tese pedagógico-metodológica);
3. “de como, quanto mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola e, de como, quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática” (tese política).

Fazendo alusão à “teoria da curvatura da vara”, enunciada por Lênin, e considerando que, atualmente, a tendência é para o lado da pedagogia da existência, para o lado dos movimentos da

Escola Nova, Saviani procura inverter a tendência para o lado inverso, o da pedagogia tradicional. Sua expectativa é que, com essa inflexão, a vara atinja, com o tempo, o ponto correto, que também não está em nenhum dos dois tipos de pedagogia, mas na “*valorização dos conteúdos*” e na “*natureza específica da educação*”.

Prosseguindo o debate “para além da teoria da curvatura da vara”, em relação à primeira tese, Saviani conclui que a “pedagogia revolucionária” situa-se além das pedagogias da essência e da existência, pois não vê necessidade de negar a essência para admitir o caráter dinâmico da realidade, nem de negar o movimento para captar a essência.

Na segunda tese, o autor situa os métodos da “pedagogia revolucionária” também para além dos métodos tradicionais e novos, superados pela incorporação da contribuição de uns e de outros.

Quanto à terceira tese, conclui que o critério para se aferir o grau de democratização no interior das escolas deve ser buscado na prática social: “não se trata de optar entre relações autoritárias ou democráticas no interior da sala de aula, mas de articular o trabalho desenvolvido nas escolas com o processo de democratização da sociedade” (p. 82).

Saviani conclui seu mais polêmico livro com “onze teses sobre educação e política”, onde busca distinguir (sem separar) o que é especificamente político e o que é especificamente pedagógico. Vejamos algumas delas: “a explicitação da dimensão política da prática educativa está condicionada à explicitação da especificidade da prática educativa”, assim como “a explicitação da dimensão educativa da prática política está, por sua vez, condicionada à explicitação da especificidade da prática política” (p. 92); “a especificidade da prática educativa se define pelo caráter de uma relação que se trava entre contrários não-antagônicos”, assim como “a especificidade da prática política se define pelo caráter de uma relação que se trava entre contrários antagônicos”; “a função política da educação se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica” (p. 93); “a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento. É, pois, realizando-se na especificidade que lhe é própria, que a educação cumpre sua função política. Daí ter eu afirmado que ao se dissolver a especificidade da contribuição peda-

gógica anula-se, em conseqüência, a sua importância política” (p. 92).

### **Críticas, desdobramentos e comentários**

As obras de Saviani, em especial a que apresentamos por último, geraram muita polêmica, como esperava o autor. Um de seus principais críticos é Nicainor Palhares Sá<sup>7</sup>. Para este, a preocupação de Saviani com a natureza e a especificidade da educação é “essencialista” (p. 83) e “formal” (p. 78), compromissada com a ordem existente: “a especificidade da ciência da educação seria dada pelo estudo do conteúdo e da forma de realização da humanidade em cada ser humano. Como se pode notar, não há diferença com o conceito de educação de Durkheim” (p. 83).

Para Sá, o pensamento de Saviani “aproxima-se mais da maiêutica socrática (ou sofista?) do que da dialética da época do materialismo histórico” (p. 88). Reclama de Saviani ter ignorado tanto a questão do “partido” quanto a do papel do “intelectual” (p. 90), comparando-o a Proudhon — “guardando-se, obviamente, as devidas proporções” (p. 92-3) — ao fazer alusão à famosa polêmica que este sustentou com Marx, tratada em *Miséria da filosofia*, de Marx, e em *Filosofia da miséria*, de Proudhon.

Por isso, Sá conclui que a “pedagogia dos conteúdos” é “pedagoga” e “intelectualista”, como o pensamento de Saviani, seu principal representante (p. 90).

Luzete Adelaide Pereira<sup>8</sup> critica igualmente a filosofia educacional de Saviani, que, segundo ela, buscando a especificidade do fenômeno educativo na sua distinção da política, acaba criando “uma identidade perfeita entre educação e política, no sentido de localizar o sentido político da educação exclusivamente na sua própria especificidade” (p. 95): educar bem, problematizando a realidade social, é a própria política!

A importância das teses de Saviani no pensamento brasileiro pode ser medida tanto pelas polêmicas e críticas que tem suscitado quanto pelos desdobramentos que teve.

<sup>7</sup> Op. cit.

<sup>8</sup> *Educação, Estado e revolução*. V. “Bibliografia”.

Segundo a mesma orientação de Saviani, Guiomar Namó de Mello<sup>9</sup> toma como ponto de partida de suas análises a marginalidade e a seletividade escolar.

Mello não desconhece os fatores não-escolares da seletividade e da má qualidade do ensino. Entretanto, prefere trabalhar sobre as condições intra-escolares dessa qualidade, chegando à conclusão de que, através da melhoria da competência técnica do professor, a escola será útil às camadas populares, isto é, na medida em que souber transmitir, com eficiência, um “saber verdadeiro e universal” (p. 18). O sentido político da prática docente realiza-se pela competência técnica: “a competência seria a base que tornaria possível ao professor a aquisição de uma visão do magistério mais integrada e politicamente mais comprometida com os interesses objetivos das camadas populares” (p. 56).

Ao prefaciar essa obra, Carlos Roberto Jamil Cury sintetiza assim a tese central da autora: “o saber fazer como tarefa política e sobretudo como instrumento de uma vontade política. O saber fazer, que não é senão o domínio competente do saber que fundamenta os processos de transmissão” (p. 2).

Mello chega a essas conclusões após uma pesquisa na qual aplicou um questionário a 564 professores de escolas públicas estaduais de 1.º grau de São Paulo (interior e capital), escolhidas pelo “grau de carência” (“pobre” e “muito pobre”). Através dessa pesquisa a autora procura desvelar os mecanismos pelos quais se efetua, no interior da escola, a seletividade da clientela que nela ingressa (p. 7), segundo a interpretação das representações que os professores pesquisados têm de sua prática docente.

As conclusões de Mello são menos polêmicas quando se apóiam diretamente nos questionários analisados:

1. “se a escola é, para o aluno, uma das mediações<sup>10</sup> pelas quais se dá sua inserção num destino ou classe socialmente determinada, faz diferença se, nesse processo, a experiência escolar é bem ou mal sucedida” (p. 27);

<sup>9</sup> *Magistério de...* Veja-se também, desta autora, *Educação escolar*. V. “Bibliografia”.

<sup>10</sup> Sobre o conceito de “mediação” na dialética, veja-se KONDER, Leandro. Op. cit., p. 47. Para Konder, mediação, de “mediar”, conota “conexão, totalidade, inter-relação”, isto é, a explicitação de todas as determinações de um objeto (o concreto pensado).

2. “o professor aprende a esperar que a criança carente fracasse porque é isso que ele observa na sua experiência cotidiana e imediata”. Assim, comenta a autora, o fracasso escolar é transferido para a criança carente ou à sua família, e muito pouca responsabilidade é atribuída à escola: “a vítima transforma-se em réu, ainda que muito amada” (p. 77);

3. “a sexualização do magistério como ocupação feminina, decorrente de determinantes econômicos, revela-se, ou aparece, como fato natural em função de exigências que essa ocupação apresentaria e que supostamente se adequam mais ao sexo feminino” (p. 70). Esta constatação toca particularmente a autora. As entrevistadas consideram sua profissão uma “doação”, uma “vocação”. Daí Mello afirmar: “quando não se sabe o que fazer, ama-se” (p. 117) <sup>11</sup>.

A partir dessas conclusões, a autora estabelece três aspectos principais e aparentemente contraditórios da prática docente:

1. a face “boazinha”: o afeto da professora pelo aluno carente (entendido como “carente afetivo”);

2. a face “perversa”: culpar a própria vítima, atribuindo o fracasso escolar principalmente a deficiências psicológicas ou culturais do aluno;

3. a face do “bom senso”: a vontade de acertar, a preocupação com a aprendizagem e o sucesso do aluno.

A “aposta” final da autora é na vontade política que a competência técnica do professor poderá representar: a capacitação profissional do professor é a base de sua visão política.

Eis alguns *questionamentos* que as posições da autora mais suscitaram:

1. Até que ponto suas teses não levam ao esvaziamento do papel social e político da escola?

<sup>11</sup> Tese idêntica é defendida por Guido de Almeida: “o professor deixa de ser o que ensina para ser o que ama”. E acrescenta: “amor, amizade, carinho, ternura, podem identificar o homem. O profissional caracteriza-se, identifica-se e define-se pela sua competência técnica” (*O professor que não ensina*, p. 146 e 151. V. “Bibliografia”). Almeida analisou cerca de quinhentas redações escritas por professores em um concurso público para o magistério do Estado de Minas Gerais, demonstrando a existência de uma visão ingênua da profissão. Entretanto, o autor acaba supondo, como corolário de suas teses, a dicotomia entre amor e competência, democracia e qualidade de ensino, religiosidade e consciência crítica.

2. Onde fica o saber do aluno, suas experiências? Como construir um saber novo sem levar em conta esse primeiro patamar do saber?

3. Se o saber é universalmente válido, a soma  $2 + 2 = 4$  seria a mesma coisa para a acumulação do capitalista e para os assalariados? O que é somar numa sociedade de classes?

4. A sua aposta na competência não estabelece uma divisão mecânica entre os que sabem e os que não sabem? Ou não seremos, dialeticamente, competentes e incompetentes ao mesmo tempo? Competentes numa coisa e incompetentes noutra? Como diz Paolo Nosella: “afirmar que é preciso ter professores competentes, sem definirmos o ponto de vista das culturas historicamente em luta, equivale a afirmar a neutralidade científico-cultural”<sup>12</sup>.

5. Qual é realmente o papel do amor na educação? A função do educador na escola é a de um técnico? Centrar o ato educativo no “domínio competente do saber” não seria, como diz Beno Sander, referindo-se aos *funcionalistas*, “descuidar dos aspectos éticos e substantivos dos participantes do sistema educacional para cultivar a eficiência e a racionalidade instrumental?”<sup>13</sup>.

Em outra obra<sup>14</sup>, Mello critica a política educacional do regime autoritário, que sobrecarregou a escola com funções que não seriam dela: “a única coisa que não se cobra com veemência dessa mesma escola é aquela para a qual ela se constitui, historicamente; ensinar a ler e escrever, a pensar e lidar com números, a conhecer e dominar a história, a geografia e as ciências naturais, levar à aquisição de habilidades para pensar, resolver problemas, expressar-se e entender as expressões humanas” (p. 17).

A preocupação central da autora e dos co-autores (Jacques R. Velloso, Miriam J. Warde, Teresa Roserley N. da Silva e Maria Umbelina C. Salgado), além da *deterioração do ensino* (principalmente o público), é com a *formação do magistério*. Mello chega

<sup>12</sup> Op. cit., p. 92.

<sup>13</sup> Op. cit., p. 74.

<sup>14</sup> *Educação e transição democrática*. V. “Bibliografia”. O discurso da “transição democrática” é conservador, na medida em que supõe que a sociedade precisa amadurecer antes de enfrentar suas questões fundamentais. É como se a sociedade precisasse passar por um *estágio* supervisionado pela burguesia, nele se preparando para a revolução. A burguesia brasileira já deu mostras (por exemplo, na convocação viciada do Congresso Constituinte) de que pretende “perpetuar” essa visão, tornando a chamada transição democrática fim em si mesma, “congelando” um regime político-econômico injusto.

a estabelecer até uma distinção entre o chamado “professor comum” e o “trabalhador politizado das entidades” (p. 33 e 34), assim como Miriam J. Warde acentua a divisão do magistério entre os chamados “lumpens”<sup>15</sup> educadores e os educadores propriamente ditos (p. 81), denunciando “a divisão corporativa” prejudicial “ao avanço pedagógico da prática docente”. Para Warde, “lumpens” são os professores leigos e os “professores I”, realçando “as desigualdades existentes dentro da categoria, expressas em salário, mas também em condições gerais de trabalho, em possibilidade de ascensão, em poder de decisão, em condições de aperfeiçoamento”.

Essa questão retorna no mesmo livro, agora nas palavras de Teresa Roserley N. da Silva: “uma vez que 22% dos nossos professores são leigos, mal preparados, devem ser, no mais curto prazo, substituídos por outros” (p. 106). Em vez de “substituí-los”, uma política democrática de educação deveria propor a sua recapacitação. Todos os que têm alguma experiência de escola sabem que são justamente esses professores, como afirma Warde, os que têm as maiores dificuldades de desenvolvimento. Todavia, eles são também os mais esforçados, os que se distinguem na luta pela valorização profissional.

Em *Casa de escola*, pesquisa de campo na Amazônia, Carlos Rodrigues Brandão mostrou a “prática de classe” dessa “categoria” de educadores, apesar de não possuírem uma “consciência de classe altamente elaborada”.

Como Saviani, Mello<sup>16</sup> entende que os “escolanovistas” preocuparam-se demasiado com os “métodos”, em detrimento da expansão do ensino. As críticas mais freqüentes dos autores que defendem a *pedagogia dos conteúdos* dirigem-se contra os chamados “escolanovistas” e contra os “crítico-reprodutivistas”.

Não são identificados os representantes brasileiros dessa última teoria, embora se admita que ela seja tão enraizada na América Latina (incluindo-se o Brasil) que já seria aceita “oficialmente”

<sup>15</sup> Segundo o *Dicionário Aurélio*, “lúmpen” significa tanto “pessoa que faz parte do lumpemproletariado” quanto “pessoa vadia, que não se dedica a nenhuma atividade socialmente produtiva”. O lumpemproletariado, ainda segundo Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, é a “camada social carente de consciência política, constituída pelos operários que vivem na miséria extrema e por indivíduos direta ou indiretamente desvinculados da produção social e que se dedicam a atividades marginais, como, p. ex., o roubo e a prostituição”.

<sup>16</sup> *Escola nova, tecnicismo e educação compensatória*. V. “Bibliografia”.

pelos governos latino-americanos<sup>17</sup>. Em geral, são citados como “crítico-reprodutivistas” apenas os sociólogos marxistas franceses Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, Claude Baudelot, Roger Establet e o filósofo Louis Althusser.

É pelo menos estranho que os governos reacionários da América Latina tenham adotado a crítica marxista. Isso só pode ser aceito na medida em que se esvazia o pensamento desses sociólogos, dissociando sua *crítica* à escola capitalista de sua *proposta* de uma escola socialista<sup>18</sup>. Portanto, faz-se deles uma leitura acrítica, responsabilizando-os por “induzirem ao ceticismo acerca do valor da escola”. A argumentação de Madeira e Mello é a mesma de Saviani: os “crítico-reprodutivistas” confundem “a relação pedagógica com todas as demais relações de dominação, e, entendendo todo o conteúdo curricular exclusivamente como arbitrário-cultural a ser imposto pelo dominante, abrem espaço para que se proponha o paradoxo da desescolarização de sociedades ainda não totalmente escolarizadas” (p. 20).

Saviani critica tanto a educação tradicional quanto a Escola Nova. É verdade que a Escola Nova surgiu para defender os interesses da nova classe em ascensão: a burguesia urbano-industrial. Entretanto, tal Escola não pode ser considerada um bloco homogêneo, sem contradições. E isso ficou claro depois de 1964, quando a ditadura militar perseguiu educadores ligados a experiências “escolanovistas” importantes, como as dos ginásios vocacionais do Estado de São Paulo<sup>19</sup>. A diretora do SEV (Serviço de Ensino Vocacional), órgão da Secretaria de Educação do Estado, Maria Nilde Mascelani, que criara os ginásios vocacionais, foi presa e

<sup>17</sup> Cf. MADEIRA, Felícia Reicher & MELLO, Guiomar Namó de, coords. *Educação na América Latina*, p. 20. V. “Bibliografia”. Colaboraram: Juan Carlos Tedesco, Germán Rama, Maria Machado Malta Campos, Elba Siqueira de Sá Barreto, Elsie Rockwell, Justa Ezpeleta, Leonor Zubieta, Rodrigo Parra Sandoval, Laura Veiga, Carlos A. Borsotti, Cecília Braslavsky e Juan Eduardo García Huidobro.

<sup>18</sup> Se o pensamento desses sociólogos marxistas franceses fosse tão “reacionário”, certamente o educador socialista francês Georges Snyders não teria dedicado quatrocentas páginas à sua análise em *Escola, classe e...*

<sup>19</sup> Cf. MARQUES, Sandra Machado Lunardi. *Contribuição ao estudo dos ginásios vocacionais do Estado de São Paulo*. V. “Bibliografia”. “A experiência” dos vocacionais gerou, na época, muitos debates. Vejam-se, por exemplo, os artigos de Maria Nilde Mascelani, José Mário Pires Azanha, Maria da Glória Pimentel, Maria Amélia A. Goldberg, Yara Boulos, Newton C. Balzan, Elza Nadai, Maria José Garcia Werebe e outros em *Educação Hoje*. V. “Bibliografia”.

cassada pelo Ato Institucional n.º 5, em 1969. Muitos professores e alunos também foram presos, e os planos pedagógicos e o material didático recolhidos ao II Exército.

Essas contradições podem ainda ser mostradas pelo crescente movimento de organização dos educadores que se deu no período da Escola Nova (1930-64) — a luta pela escola pública, a articulação da educação com o social, a idéia da formação da consciência crítica, da participação, os métodos ativos etc. —, o que representa um grande avanço em relação à educação tradicional. O período pós-64 é que deve ser considerado um retrocesso sob muitos aspectos: não pode ser caracterizado apenas pelo “tecnicismo” de suas propostas, o que daria a impressão de ter centrado seu projeto educacional nas técnicas pedagógicas, continuando as buscas metodológicas da Escola Nova, quando, pelo contrário, foi uma ruptura autoritária em relação a esta. O caráter fundamental da escola do período ditatorial é o autoritarismo, o elitismo e o descaso pela formação popular. O golpe militar foi um golpe, antes de mais nada, contra a ascensão crescente da classe trabalhadora ao poder, aberta com a aliança policlassista existente no período histórico anterior (o período populista: 1930-64).

Na classificação das tendências pedagógicas de José Carlos Libâneo<sup>20</sup>, que é, sem dúvida, uma das mais claras, didáticas e ricas em informações, existem alguns equívocos, seja em relação à leitura que ele faz da tendência chamada “libertadora”, seja em relação ao referencial teórico. Para Libâneo, a tendência “libertadora” sustenta a “não-diretividade”, atua marcadamente na educação “não-formal”, recusa os “conteúdos tradicionais” (por considerá-los “invasão cultural” ou “depósito de informações”), não aceita “um programa previamente estruturado”, “trabalhos escritos”, “aulas expositivas” (por serem formas de “educação bancária”). Na tentativa de marcar a diferença entre a sua pedagogia “dos conteúdos” e a pedagogia de Paulo Freire, Libâneo faz uma leitura tendenciosa de Paulo Freire, não correspondendo, em grande parte, aos postulados da “pedagogia do oprimido”, que é diretiva, tem um programa, conteúdos etc., como vimos.

Outro equívoco de Libâneo relaciona-se à referência a Georges Snyders. O autor diz ter-se inspirado em Snyders da mesma forma que os defensores da “pedagogia dos conteúdos”. De fato, em

---

<sup>20</sup> Op. cit.

*Où vont les pédagogies non-directives?* Snyders distingue uma “pedagogia conservadora” de uma “pedagogia progressista” através dos conteúdos: “uma pedagogia progressista distingue-se de uma pedagogia conservadora, reacionária ou fascista por aquilo que ela diz, por aquilo que explica sobre o racismo, as guerras, as desigualdades, começando pelas desigualdades no rendimento escolar” (p. 274). Entretanto, Snyders não se refere aqui a um “saber objetivo disponível na cultura social” (nas palavras de Libâneo), já sistematizado e “incorporado pela humanidade”; ele fala a partir de uma “ótica marxista” (declarada), segundo a qual “a primeira realidade a tomar consciência é a luta de classes (...). Os marxistas não são aqueles que politizam a escola; ela já é completamente politizada. Eles evidenciam esta politização cuidadosamente escondida até então, a fim de que se possa compreendê-la, debatê-la e modificá-la”. Para Snyders, “a escola é o lugar da luta de classes” (p. 281 e 321).

Quanto ao “saber escolar”, Snyders é bastante explícito quando afirma que “é precisamente para não se falar do essencial que se chama a atenção sobre uma massa de conhecimentos inúteis, supérfluos e sem vida” (p. 323). É certo, diz Snyders em *La joie à l'école*: “a pedagogia baseia-se fundamentalmente nos conteúdos”. É por isso que “inovar, em pedagogia, significa, antes de mais nada, colocar em questão os conteúdos” (p. 11). Uma pedagogia revolucionária, que deseja transformar a escola, precisa, “em primeiro lugar, transformar a cultura inculcada pela escola” (quarta-capa).

E pedagogia, conteúdo e forma estão intrinsecamente ligados, se autocondicionando. O êxito na aprendizagem de novos conhecimentos (de conteúdos) deve-se, sem dúvida, a uma predisposição, a uma motivação, a um interesse em aprender que não é dado pelo *conteúdo*, mas pela *forma* de aprender.

Parece-me um equívoco buscar centrar a pedagogia seja no professor (pedagogia tradicional), seja no aluno (pedagogia nova), seja nos conteúdos. Centrando num pólo, destrói-se a dialeticidade (unidade e oposição) da própria educação, entre professor e aluno e entre forma e conteúdo.

Os teóricos preocupados com a especificidade tiveram o *mérito* de desnudá-la, de encarar de frente a desqualificação técnico-profissional da escola do período ditatorial. Daí a necessidade de chamar a atenção para esse *esvaziamento* da escola em termos de

conteúdos programáticos, especificamente escolares, enquanto ela tem-se inchado com outras funções (merenda escolar, assistência social etc.). Entretanto, seria um retrocesso querer agora isolar a escola do social e do político, fechando-a numa falsa especificidade e atribuindo sua “má qualidade” à *incompetência de o professor “passar conteúdos”*. É notável, certamente, a baixa qualificação técnica, mas não se pode atribuir à categoria do magistério a desqualificação da escola. A deterioração da educação, e, em particular, da escola pública, deve-se ao descaso que a burguesia nutre pela democratização da cultura. Do contrário, está-se tomando o efeito pela causa. Trata-se de uma crise profunda: a crise capitalista. Só o socialismo tem um projeto educativo que interessa à totalidade dos trabalhadores. Esperar que a burguesia realize uma concepção popular de educação (uma verdadeira “escola para todos”) é cair na ilusão da ideologia liberal, como já nos advertia Marx, no século passado, em sua *Crítica do programa de Gotha*.

Uma das lições mais preciosas de Marx foi a de nos chamar a atenção para a “omnilateralidade”, para a categoria da “*totalidade*” na análise de qualquer fato ou fenômeno. Considerar a socialização do “saber escolar” como única função da escola é, certamente, desprezar a totalidade e a complexidade da função educadora<sup>21</sup>, bem como a existência de outras formas de saber, as diferentes culturas etc. A quem compete o direito de falar em nome desse “saber universal”? Quem julga esses conteúdos? Naturalmente, o filósofo que tiver uma visão organizada, sistematizada, do mundo, o que conhece as leis “universais”, esse “eu transcendental”, como diria Kant. Só o filósofo pode fazê-lo, porque só ele se elevou para além da média do comum dos mortais e do “senso comum”. Consuma-se assim o domínio do *especialista* nesse saber, cada um tratando de uma *parte* isolada dessa totalidade que é o psicólogo, o sociólogo, o professor, o médico, o sacerdote, o terapeuta etc.

A análise marxista, pelo contrário, nos ensina que tudo tem a ver com tudo, que nada é isolado. Só à *ideologia capitalista* interessa dividir o trabalho, a atividade intelectual, a vida. Numa ótica socialista, interessa acabar com a divisão social do trabalho e com o monopólio do saber e do poder.

---

<sup>21</sup> Cf. TRAGTENBERG, Maurício. A escola como organização complexa. In: GARCIA, Walter Esteves, org. *Educação brasileira contemporânea; organização e funcionamento*. São Paulo, McGraw-Hill, 1976. p. 15-30.

# 8

## Educação e poder: a “pedagogia do conflito”

---

### **A formação do educador para uma nova realidade brasileira**

A característica fundamental da tradição política brasileira é o predomínio de oligarquias que se associaram para manter

o controle do poder, que, só nos últimos trinta anos, tem cedido lentamente espaço para facções da classe média, especialmente para os militares. Não há em nossa tradição política nenhuma participação significativa das chamadas “classes subalternas” (operários e camponeses) na direção política do País<sup>1</sup>.

O que ocorreu durante o período chamado “populista” (1930-64), com a ascensão de grupos interessados na industrialização, foi uma manipulação dessas classes por parte de políticos tradicionais que, na luta entre oligarquias, buscavam apoio popular para o exercício do poder.

A partir de 1964, duas facções da classe média, os *militares* e os *tecnoburocratas*, através de um golpe de Estado, passaram a exercer o poder sem nenhuma consideração pelas aspirações populares. Dominadas por uma ideologia de “potência emergente”, essas

---

<sup>1</sup> “É de acentuar que no Brasil sempre dominaram regimes políticos autoritários. Mesmo nos melhores períodos de vigência da Constituição de 1946, as liberdades sempre foram muito limitadas e, principalmente, os trabalhadores nunca tiveram seus direitos mais elementares respeitados e reconhecidos. Tivemos sempre democracia para as elites, enquanto, para as grandes massas de nosso povo, o que sempre existiu foram a violência policial, tanto dos chefes políticos e caciques do interior, como das autoridades nas grandes cidades, e o total desrespeito pela pessoa humana e pelos direitos do cidadão” (PRESTES, Luis Carlos. *Carta aos comunistas*, p. 25. V. “Bibliografia”).

duas facções realizaram vasta tarefa de modernização estatal, a fim de garantir o controle do poder sem o consentimento popular.

A economia assenta-se num tripé de organizações estatais, multinacionais e da burguesia nacional que, associadas, realizaram o desenvolvimento capitalista, chamado pelo sociólogo Florestan Fernandes de "Capitalismo Selvagem", dado o seu nível de exploração da mão-de-obra produtiva e do consumidor.

É possível dizer que as condições de vida no Brasil, para a maior parte da população, são de *extrema pobreza*. Mais de 80% da população urbana e rural vive abaixo de níveis aceitáveis de alimentação e habitação. As condições de saúde e de educação são satisfatórias apenas para a classe média e, naturalmente, para os ricos. O sistema educacional brasileiro apresenta um perfil deplorável, pois mais de 30% da população ficam de fora; daí decorrem os altos índices de analfabetismo (33%, aproximadamente). Para agravar a situação, o acesso da população aos níveis superiores do sistema escolar é dominado por uma drástica seleção, de modo que, para cada cem alunos no primeiro ano, apenas um chega ao ensino superior.

O ensino brasileiro é, pela legislação, gratuito e obrigatório para o primeiro grau, isto é, para os oito anos iniciais de escolarização. Entretanto, uma parcela reduzida da população tem uma escolarização de oito anos, pois já no primeiro ano a reprovação, associada à desistência, atinge mais de 50% <sup>2</sup>. Mais grave, contudo, é que os docentes do ensino elementar, numa porcentagem de 60%, são "leigos", não possuindo nenhuma formação pedagógica, com exceção de alguns Estados do Centro-Sul.

Esses fatos educacionais (falta de acesso, reprovação e desistência) impossibilitam a formação de uma *consciência de classe*, o que favorece a marginalização da população no processo político. A situação se agrava a partir da década de 70, quando os recursos estatais para a educação <sup>3</sup> sofrem contínua deterioração, não só

---

<sup>2</sup> Cf. BRANDÃO, Zaia; BAETA, Anna Maria Bianchini & ROCHA, Any Dutra Coelho da. *Evasão e repetência no Brasil*. V. "Bibliografia".

<sup>3</sup> Em 1984, com a aprovação, pelo Congresso Nacional, da Emenda João Calmon, os recursos estatais para a educação são ampliados. A Emenda João Calmon altera a redação do art. 176 (§ 4.º) da Constituição Federal, prevendo a aplicação de não menos do que 13% do orçamento da União e de não menos do que 25% do orçamento dos Estados e municípios para a educação. Resta, contudo, saber como esses recursos serão aplicados, quais as prioridades etc. O primeiro ministério da chamada "Nova República"

pela redução das taxas orçamentárias, como também pela erosão inflacionária.

É nesse contexto que se deu minha formação, primeiro em pedagogia (1967) e depois em filosofia (1971). Meu primeiro estudo acadêmico sobre a *formação do educador* nasceu entre 1971 e 1973, fruto das preocupações que orientavam os cursos e seminários do recém-criado Programa de Estudos Pós-Graduandos da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo <sup>4</sup>.

Joel Martins <sup>5</sup>, coordenador desse Programa, imprimia uma *orientação humanista* que, de certa forma, penetrava em todos os cursos. Vivíamos em pleno período da *ditadura militar*, do tecnicismo pedagógico e de reformas educacionais impostas. O pensamento existencial e humanista constituía-se num verdadeiro antídoto ao pensamento oficial.

Não é de estranhar, portanto, que a preocupação central do curso de filosofia da educação era a antropologia, trazida por mestres formados em *fenomenologia*, notadamente em Louvain, Bélgica <sup>6</sup>. Fui o primeiro candidato do Programa a defender a tese

---

destinou enormes somas à criação de comissões, reunindo pessoas muitas vezes escolhidas apenas pela sua popularidade, como é o caso da Comissão para a Reforma do Desporto, que "convocou" Pelé. Ao alto custo dessas comissões (na maioria delas repetiu-se o que as entidades já vêm dizendo há anos) deve-se associar a enorme despesa do MEC com a publicidade de suas poucas realizações. A política da "Nova República" é tímida e ainda não se posicionou claramente em favor do ensino público e gratuito, permitindo o avanço da privatização do ensino. Na verdade, não era de esperar outra coisa dessa "Nova República", que aparece, para Florestan Fernandes, como uma obra "da imaginação conservadora perversa e pervertida", que faz passar por "novo" um "conchavo descarado". Segundo Fernandes, a "Nova República", "nascida de uma costela da ditadura, não tem nada a ver com a República Democrática que está sendo construída como uma resposta dos oprimidos aos nossos problemas históricos (...). O governo [da 'Nova República'] avança até uma posição de neutralidade aparentemente 'favorável' aos operários e aos estudantes. Rouba-lhes a iniciativa dos movimentos e converte o debate espontâneo nas bases em 'estudos de cúpula', de comissões técnicas. Sob a aparência mais democrática possível, autocratiza a solução dos problemas e desmoraliza os próprios movimentos por meio de formas explícitas de cooperação governamental" (*Nova República?*, p. 7 e 25).

<sup>4</sup> Para a apresentação de meu pensamento pedagógico recorro principalmente aos prefácios dos meus livros já publicados.

<sup>5</sup> MARTINS, Joel & BICUDO, Maria Aparecida V. *Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação*. V. "Bibliografia".

<sup>6</sup> Entre outros, Newton Aquiles von Zuben, que fez a tradução e a introdução da obra de Martin Buber, *Eu e tu* (v. "Bibliografia"), e Antônio Joaquim Severino, autor de *Pessoa e existência* (v. "Bibliografia") — uma iniciação

em filosofia da educação, em 1973, com uma “Caracterização da relação mestre—discípulo em Georges Gusdorf”<sup>7</sup>. Meu pensamento inicial foi marcado pelas orientações desse Programa.

Nessa tese, em que analisei particularmente o livro de Gusdorf, *Professores, para quê?* (v. “Bibliografia”), defendo uma *pedagogia dialógica* — uma *pedagogia da comunicação* — fundada numa concepção de homem em que tanto o aluno quanto o professor são entes inacabados. Portanto, ambos precisam um do outro. Utilizei os velhos termos “mestre” e “discípulo” para caracterizar a relação educadora, recuperando uma noção histórica (socrática) que considera a relação educadora atingida quando o discípulo supera (rejeita) o mestre. O professor não deve moldar (doutrinar) seus alunos: deve levá-los (*educere* = “conduzir”) a descobrir e a trilhar um caminho próprio.

Essa pedagogia nutre-se tanto da “simpatia” quanto da “oposição”, do amor, da amizade, do encontro; assenta-se, por isso, na linguagem, na expressão, na relação de pessoa a pessoa, seguindo o ensinamento de Rousseau: “nada de belos discursos; voltai-vos para a criança numa atitude dialógica; deixai-a vir na vossa direção: espantados pelo espetáculo, ambos não deixarão de se questionar”<sup>8</sup>.

Além da preocupação com a antropologia, existia uma preocupação forte com a especificidade da relação educadora. A expansão do ensino na década de 60, com o conseqüente crescimento da massa de professores e alunos, levava-nos a nos perguntar sobre o papel da educação e do professor e de sua valorização no contexto social e político.

Os primeiros subsídios teóricos vinham tanto do *personalismo* e da *fenomenologia*<sup>9</sup> quanto, embrionariamente, do *marxismo*<sup>10</sup>.

ao personalismo de Emmanuel Mounier — e de um conhecido livro, *Metodologia do trabalho científico* (v. “Bibliografia”).

<sup>7</sup> Publicada em 1975 pelas Edições Loyola, de São Paulo, sob o título *Comunicação docente*, com prefácio do próprio Georges Gusdorf. Dez anos depois fiz uma releitura para a terceira edição, à qual acrescentei um novo capítulo, “Da pedagogia do diálogo à pedagogia dialética”, indicando um caminho que foi percorrido, entre outros, por Paulo Freire.

<sup>8</sup> Apud GADOTTI, Moacir. *Comunicação...*, p. 98.

<sup>9</sup> Cf. MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. V. “Bibliografia”; RICOEUR, Paul. *História e verdade*. V. “Bibliografia”; HUSSERL, Edmund. *Idéias directrices pour une phénoménologie*. V. “Bibliografia”; HEIDEGGER, Martin. *L'être et le temps*. V. “Bibliografia”.

<sup>10</sup> Só recentemente, em particular de 1977 para cá, é que o pensamento pedagógico de esquerda ganhou força no Brasil. Com a chamada “abertura” política do País foram editadas obras nacionais e traduções que, antes, eram

A contribuição deste último era tímida, já que existia forte censura, fazendo com que editoras fossem fechadas, livros recolhidos ou queimados e seus autores aposentados compulsoriamente ou perseguidos.

O contato com as obras de Gusdorf e de Buber, de início, me fascinou pela unidade de pensamento, pela preocupação em fundamentar a relação educadora numa *filosofia da totalidade*, na *interdisciplinaridade*, em contraste com a pulverização a que era reduzido o professor na concepção oficial e com a pulverização do próprio saber. Gusdorf, em especial, fornecia essa visão "unitária", mas, por outro lado, pecava por um grau de abstração muito grande em relação ao dia-a-dia da sala de aula e às condições concretas em que se realizava a prática educativa. Ele não deixava, contudo, de estar certo na denúncia do que chamava de "capitalismo epistemológico" dominante nas ciências humanas, essa apropriação privada do saber.

Alguns anos mais tarde (1973-77), num clima de liberdade de expressão e de pensamento, na Universidade de Genebra, pude tomar contato com o marxismo que, mais do que a fenomenologia, fundamentou essa busca da totalidade, não com a abstração metafísica, mas com a concreticidade histórica. A reflexão e a experiência me abriram um caminho (método) novo; por conseguinte, adquiri uma nova linguagem. Está aqui, talvez, a diferença da primeira obra, *Comunicação docente*, com as obras posteriores: a *linguagem*. Mudei a fala, o discurso, embora permanecendo na direção do mesmo horizonte.

A continuidade de propósitos não oculta, entretanto, certas rupturas, seja em relação à metafísica de Gusdorf<sup>11</sup> (que considero hoje carente de uma análise histórica) seja em relação à questão da solidariedade que aparece em *Comunicação docente* sem referência à luta de classes. Não significa que a busca da solidariedade humana não seja necessária, que ela não se constitua num fim do próprio processo civilizatório; significa apenas que ela não é conseguida sem a ultrapassagem da sociedade de classes. A questão está mais nos métodos para alcançá-la do que nos fins; é nisto que *humanistas* e *marxistas* discordam.

---

censuradas. As obras clássicas e atuais do marxismo acabaram sendo incorporadas definitivamente ao pensamento pedagógico brasileiro, tornando-se fontes de referência obrigatórias, sobretudo nos meios universitários.

<sup>11</sup> *Tratado de metafísica*. V. "Bibliografia".

De início pensei que *Comunicação docente* fosse obra já “superada” pelo tempo; o texto ficou esgotado na sua segunda edição quase um ano. Recentemente, provocado por um neotecnismo que ressurgiu com muita força, escondido em diversas teorias da escola, descobri não só a *validade* em continuar reeditando, mas também a sua *atualidade*.

Essa obra constitui-se ainda numa resposta à crescente desvalorização do professor e do educador em geral, reduzido a mero repassador de conhecimentos. Certamente as palavras aí utilizadas, “mestre” e “discípulo”, estão em desuso; já o estavam na época em que a obra foi escrita. Não importa que as palavras resistam ao tempo; importa que a mensagem continue atual, que a busca e a inquietação, próprias de uma *filosofia interrogativa*, suscitem novas buscas e novas inquietações, que despertem a curiosidade para ir além, para ultrapassar o que já foi dito e feito.

### **Contra a educação do colonizador**

O tema de minha tese de doutorado, desenvolvido em Genebra de 1973 a 1977, foi a *Educação Permanente*<sup>12</sup>. Na década de 70, o fenômeno Educação Permanente atraiu a atenção de numerosos educadores e também dos tecnocratas da educação. Todo um movimento de educação não-escolar, fora do sistema educacional formal, se desenvolvia já há meio século, mas apenas no fim da década de 60 é que apareceram os primeiros trabalhos escritos, as primeiras pesquisas de fôlego, na Europa e Estados Unidos sobre o assunto<sup>13</sup>.

O que havia de novo, principalmente aqui entre nós, era mais a interação entre o “discurso” sobre a Educação Permanente e o

<sup>12</sup> Cf. *A educação contra a educação*. V. “Bibliografia”.

<sup>13</sup> Dentre a documentação da Unesco, destacam-se FAURE, Edgar et al. *Apprendre à être*. V. “Bibliografia”; LENGREND, Paul. *Introduction à l'Éducation Permanente*. V. “Bibliografia”; UNESCO. *L'école et l'Éducation Permanente*. V. “Bibliografia”. O Conselho da Europa reuniu quinze estudos num grosso volume: CONSEIL de l'Europe. *Éducation Permanente*. V. “Bibliografia”. A OCDE (Organização para a Cooperação no Desenvolvimento Econômico) publicou nove estudos entre 1970 e 1972, desenvolvendo o conceito de *educação recorrente* (alternância entre estudo e trabalho) como uma estratégia de Educação Permanente. Destaquem-se, ainda, SCHWARTZ, Bertrand. *A educação, amanhã*. V. “Bibliografia”; HARTUNG, Henri. *Pour une Éducation Permanente*. V. “Bibliografia”; PINEAU, Gaston. *Éducation ou aliénation permanente?* V. “Bibliografia”.

"fenômeno"<sup>14</sup> da Educação Permanente do que o próprio fenômeno, isto é, a necessidade de uma educação não-escolar que se prolonga durante toda a vida.

Tomo a Educação Permanente como uma necessidade de continuar constantemente a formação, e distingo um *fenômeno* Educação Permanente — que é o aparecimento, dessa necessidade numa determinada época, provocada por uma sociedade que exige constante renovação dos conhecimentos — e um *discurso* sobre a Educação Permanente — que é todo um trabalho teórico em torno desse fenômeno, o qual foi particularmente desenvolvido pela Unesco, pelo Conselho da Europa, pela OCDE e, depois, pelo Banco Mundial. Foi a Unesco que levou mais à frente o combate à idéia de uma Educação Permanente.

A idéia me parecia nova, ao menos em 1970. Perguntava-me se ela representava uma mudança fundamental na educação ou a volta a uma sociedade sem escolas. As promessas da "cidade educativa"<sup>15</sup> eram estimulantes. Por isso é que tomei o discurso da Educação Permanente a sério.

Foi com essa esperança que fui a Genebra, em 1973, para ler uma abundante documentação sobre o assunto. A educação sempre foi para mim um *combate*, certamente um combate em favor de uma sociedade mais justa, por mais igualdade, por menos seletividade, por um homem mais humano. Por isso, minha pergunta à Educação Permanente era esta: *para quem e contra quem com-*

<sup>14</sup> Sobre as categorias de "discurso" e "fenômeno", veja-se HEIDEGGER, Martin. Op. cit. Na verdade, Heidegger inspirou-me no tratamento da questão da educação da mesma forma que ele havia sido inspirado pela obra de Platão para se colocar a questão do ser. Início *A educação contra a educação* com um diálogo escrito por Platão a respeito da questão da educação, uma questão à qual é preciso dar novamente audiência, pois caiu no "esquecimento", como a questão do ser. Os educadores progressistas pouca atenção deram à obra de Heidegger; Dulce Mara Critelli é uma exceção. Veja-se, dela, *Educação e dominação cultural*. V. "Bibliografia". Critelli também traduziu e apresentou o quarto capítulo do livro de Heidegger, *L'être et le temps*, que foi publicado sob o título *Todos nós... ninguém*. V. "Bibliografia". Critelli inclui, neste livro, seu ensaio "Para recuperar a educação; uma aproximação à ontologia heideggeriana". Joel Martins e Maria Aparecida Viggiam Bicudo também se ocuparam da discussão da proposta educativa de Heidegger em *Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação*. Para um estudo sobre a linguagem no pensamento heideggeriano, veja-se BEAINI, Thais Curi. *A escuta do silêncio*. V. "Bibliografia".

<sup>15</sup> Veja-se, sobre esse tema, SILVA, Jefferson Ildelfonso da. *Cidade educativa*. V. "Bibliografia".

bate a Educação Permanente? Para qual homem e para qual sociedade?

A Unesco apresentava a Educação Permanente como um conceito “desideologizado”. Como não posso conceber uma educação neutra, desideologizada, impus-me a tarefa de demonstrar que também a Educação Permanente era um *discurso ideológico* e que a Unesco, em particular, estava tentando o impossível: apresentar um projeto de educação que deveria se adaptar a todos os sistemas políticos, não importando o sistema social e econômico.

A dificuldade de provar essa tese encontra-se menos no fato de que as ideologias estão sempre subjacentes aos textos analisados do que no fato de a Educação Permanente ser um discurso ou vários discursos habitados pela diversidade. Porque, enquanto discurso, a Educação Permanente é um *envelope vazio*, no qual os educadores caprichosos e os tecnocratas da educação, ligados, notadamente, às organizações internacionais já citadas, incluem todos os seus pequenos desejos de reformas educacionais. Os textos analisados são, em sua grande maioria, encomendados por essas organizações por *razões técnicas*, isto é, em razão da utilização que eles poderiam ter no campo educativo.

Fiz uma primeira leitura desses textos, à qual chamei de “leitura fundamentalista” porque ela visava essencialmente compreender a letra do discurso, a evidência, o sentido primeiro, patente. Através da leitura pude ter uma *visão panorâmica*, uma inteligência em extensão, da Educação Permanente, chegando a um quadro conceitual mais ou menos coerente, a uma certa “totalidade” do discurso-fenômeno Educação Permanente. Mas é uma leitura que reclama uma outra, mais profunda, que possa entender a Educação Permanente não apenas pelo que ela diz, mas também pelo que não diz.

Numa segunda leitura dos textos originais assumi uma postura mais crítica. Passo, portanto, de uma fase de escuta da Educação Permanente para uma fase de suspeita. A *suspeita* não apenas como atitude, mas como metodologia do trabalho científico tal qual a praticou, por exemplo, Marx, Freud, Nietzsche, que podemos chamar de “os mestres da suspeita”.

Em função das questões formuladas por mim aos textos da Educação Permanente (para quem?, contra quem?), pude concluir que ela, enquanto discurso, é um *discurso ideológico*. Isto quer

dizer que a Educação Permanente não é um discurso neutro, desideologizado, como sustentava a Unesco, mas um pensamento estruturado, defendendo certos interesses que ela ocultava atrás da máscara da neutralidade. A Educação Permanente mostrou-se como uma modalidade nova e aperfeiçoada de *educação do colonizador* <sup>16</sup>.

Para os trabalhadores, a Educação Permanente é um *aumento de formação profissional* que serve para torná-los mais rentáveis e melhor adaptados às novas exigências das mudanças tecnológicas do desenvolvimento econômico e industrial; um *álibi* para manter os filhos das classes populares distantes da totalidade da cultura. A formação profissional corresponde a uma necessidade do operário, e um operário que satisfaz suas necessidades é um operário que produz mais! Demonstrei ainda o papel ativo representado pela Educação Permanente na "despolitização da massa da população" <sup>17</sup>, despolitização da educação e da formação.

Não se pode esperar que a Educação Permanente possa permitir uma verdadeira democratização de oportunidades e de acesso ao saber. Ela nos faz falsas promessas; falsas porque não as pode sustentar, criando nos trabalhadores a esperança e a crença em uma formação para a *promoção individual*, que tem como único objetivo a produtividade e o crescimento econômico capitalista. Os trabalhadores esperam que suas crianças, apesar da injustiça social atual, possam viver amanhã "dias melhores", através de uma formação mais longa. A Educação Permanente é, nesse sentido, profundamente conservadora e reacionária, na medida em que prolonga o *mito* de que a educação e a formação são pressupostos de toda ação, e que basta um "suplemento de educação" para mudar a ordem das coisas: a *ilusão* de que a educação é a alavanca da transformação social.

O essencial escapa ao discurso da Educação Permanente: o mais importante não é aumentar a "quantidade" da educação, o que é diferente de aumentar as possibilidades de acesso e permanência na escola. Esse acréscimo quantitativo de meios, metodologias e estratégias educativas sacrifica à *continuidade* a possibilidade de operar uma verdadeira mudança na educação, que deveria ser muito mais radical. A Educação Permanente exclui a possibilidade

<sup>16</sup> Cf. FREIRE, Paulo. *Pedagogia do...*

<sup>17</sup> HABERMAS, Jürgen. *La technique et la science comme "ideologie"*. Paris, Gallimard, 1973.

de uma mutação radical, em proveito de múltiplas mudanças, mas parciais. Sob a capa da “mudança”, a Educação Permanente esconde a continuidade de uma educação para a injustiça, isto é, uma educação inserida num contexto social injusto, o qual ela não coloca em questão.

Mas a Educação Permanente não é apenas isso; ela é a expressão extrema e o resultado de toda uma tradição educativa que despreza a existência, referindo-se a esta como uma coisa entre outras coisas. E na medida em que ela “leva ao cúmulo essas tradições, tem o mérito de desvelar-lhe a sua intenção mais profunda, as conseqüências últimas e ameaçadoras (o fechamento) e finalmente o absurdo. Ela seria talvez o ponto extremo onde um novo começo torna-se possível, onde a ‘destruição’ da educação torna-se necessária, onde nós podemos nos espantar, enfim, com a educação que construímos, e colocar novamente a questão a seu respeito; começar de outra forma. A educação sempre foi isso. Essa *outra educação* se fez sempre mais ou menos às avessas e *contra a educação*. Assim, uma outra relação educativa pode surgir, e surge mesmo, no interior de uma educação que se perverteu” (p. 164).

É por isso que a Educação Permanente deve ser levada a sério, pois ela nos diz que “o homem jamais termina de tornar-se homem” (p. 164). E isso significa que não terminamos jamais de ser, de nos tornar juntos, a caminho, ao longo das relações com o outro. Como me escrevia meu orientador Claude Pantillon: “para tornar-se homem — pois deve ele tornar-se para que surja uma existência humana — é preciso o encontro, a alteridade, o diálogo” (p. 167).

### **Educação e poder numa sociedade de classes**

É possível o *diálogo* numa sociedade em *conflito*? Qual é o papel do educador crítico nessa sociedade?

Essas questões eram colocadas com freqüência em aula e em encontros e debates ocorridos entre 1978 e 1980. Daí surgiu a idéia de sistematizar algumas respostas e submetê-las à discussão de colegas e alunos. A idéia de apresentá-las a um público maior do que aquele de uma sala de aula surgiu no momento em que alguns educadores, após a leitura de um

artigo meu publicado na revista *Educação & Sociedade* (n. 1, set. 1978), pediram-me para explicitar melhor o que entendia por "pedagogia do conflito", que lá eu apenas introduzia, formulando melhor suas *categorias básicas*.

Tinha sempre insistido em não pretender inventar uma nova teoria; a *pedagogia do conflito* é a minha prática da educação. Muito pouco dessa prática estava escrito, como toda prática. O que estava escrito, sem a sistematização de uma teoria acabada, passei às mãos do editor<sup>18</sup>.

Reunindo textos escritos em épocas e lugares diferentes, sob um único título, poderia dar a falsa impressão de que eles estavam ligados, formando um todo harmônico. Rejeito de imediato a hipótese de que o pensamento de alguém é uma totalidade em mudança, em evolução. Por mais racionalista que seja um autor, toda a construção teórica da história de suas idéias é certamente descontínua, contraditória, fragmentada, como, aliás, a *história das idéias* de todos os tempos. É certamente obra de pouca imaginação tentar colocar a história das idéias e das filosofias numa linha horizontal de desenvolvimento crescente, como o faz a maioria dos tratados de *filosofia da educação*.

Esses textos são fragmentos; seria falso de minha parte se os apresentasse compondo um todo, desenvolvendo uma pedagogia acabada e válida para sempre. A pedagogia do conflito é a teoria de uma prática pedagógica que procura não esconder o conflito, mas, ao contrário, o afronta, desocultando-o. Essa é a função dessa prática.

Os textos que estão em *Educação e poder* não tencionam definir o estatuto epistemológico dessa pedagogia, sistematizando suas categorias fundamentais numa nova (e grande) teoria. Mesmo porque, de um lado, me recuso a dar novas receitas mágicas que possam reorientar os educadores e, de outro, creio que eles não são tão ingênuos para aceitá-las. Não pretendi apresentar e desenvolver uma nova teoria; pretendi, sim, mostrar como pratico a minha teoria e como teorizo a minha prática educativa, reagindo a ela.

Reuni aqueles textos que poderiam recolocar a *questão do poder* como tema central da filosofia da educação e da pedagogia. Procurei entender o poder não apenas como poder de Estado, de

---

<sup>18</sup> Cf. GADOTTI, Moacir. *Educação e poder*. V. "Bibliografia".

dominação política, mas num sentido mais amplo, como *possibilidade, hegemonia, projeto*. A intenção era dar audiência a um tema essencial da pedagogia, e que entendia estar caindo no esquecimento.

Esse livro divide-se em três partes: a primeira parte reúne textos de caráter mais filosófico sobre a educação, indicando algumas linhas diretrizes para uma *filosofia crítica da educação*; a segunda reúne textos sobre a prática pedagógica e a postura do educador; a terceira reúne diversos textos que ilustram a política, a teoria e a prática pedagógica no Brasil de hoje, enfocadas sob o ângulo comum da *crítica da ideologia*.

Desse livro poderia destacar três pontos principais:

1. Há certamente hoje uma *centralização* excessiva do poder de Estado. O cidadão lhe transfere todo o poder de governar (mesmo nas sociedades mais democráticas) e de agir, “autorizando-o” a imiscuir-se em todos os domínios de sua vida. A educação, numa perspectiva emancipadora, compete formar para quebrar essa centralização e uniformização. Por isso, insisti no *significado pedagógico da dúvida*, da suspeita, porque ela rompe, ao mesmo tempo, com a demissão, o conformismo e a submissão, a cumplicidade entre o *dominador (protetor)* e o *dominado (protegido)*. É verdade! A dúvida mete medo, angústia, porque é através dela que perdemos a doce segurança da dependência, da obediência, do conformismo. Mas é o preço que pagamos pela liberdade de construirmos nossa própria história.

2. Ao contrário do que Aristóteles pensava, o homem não é um “animal racional”. O homem não está situado num universo do qual tudo já está determinado e organizado (*cosmos*); o homem não é conduzido por uma finalidade (*telos*) que o predetermina. Constituindo-se no processo de trabalho, sua vida não é uma linha reta numa direção já estabelecida. Por isso, ao contrário da pedagogia tradicional (metafísica), tentei valorizar o *desequilíbrio* e o *fracasso* (esses malvistas da pedagogia atual), a *desobediência*, o *desrespeito*, a *divergência*, a *contradição*. “A vida não é linear, horizontal. Ela é cheia de imprevistos. O que mantém o homem de pé é o equilíbrio de forças opostas. Esse equilíbrio é estático quando um pé age sobre o outro, mas o homem só avança quando toma o risco de desequilibrar-se, impulsionando os pés para a frente, rompendo o equilíbrio.” (p. 70)

3. Procurei mostrar, também, a *tecnoburocratização da educação*. A *tecnoburocracia* não controla apenas os aparelhos do Estado e a organização, como também impõe novas *crenças e valores*: sobrevaloriza o planejamento (controle) e o conhecimento técnico-organizacional, a hierarquia, a ordem, as estruturas, a eficácia, a impessoalidade, a precisão etc. 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.

A tecnoburocracia reconhece a existência de *conflitos*, que ela considera como defeitos técnicos, disfunções do sistema que é preciso não revelar, mas camuflar, e, dentro do possível, integrar no sistema, recuperando-os para estabelecer a harmonia, a ordem, a segurança. Para a tecnoburocracia, a escola tem de ser uma comunidade harmoniosa, imutável: todo e qualquer problema precisa ser equacionado e resolvido técnica e administrativamente, e não pedagogicamente.

Entretanto, como *a escola é um organismo vivo*, a rigidez e a inflexibilidade burocráticas 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, a legislação e a realidade.

A crise desse modelo de educação não é apenas interna à escola. Com a organização crescente da chamada *sociedade civil* pressionando o Estado, surge a necessidade de revisão desse modelo.

Numa sociedade em conflito, o papel do educador só pode ser crítico e revolucionário. Seu papel é o de inquietar, incomodar, perturbar: "a função do pedagogo parece ser esta: à contradição (opressor/oprimido, por exemplo) ele acrescenta a consciência da contradição. Foi isso que fizeram, por exemplo, Lao-tsé, Sócrates, Marx, Nietzsche, Freud, Mao Tsé-tung<sup>19</sup>, Gramsci, Freinet, Amílcar Cabral<sup>20</sup> e outros grandes pedagogos da história antiga ou contemporânea" (p. 58).

Na luta por uma sociedade de iguais, uma sociedade socialista, o educador crítico utiliza-se das armas de que dispõe: a

<sup>19</sup> *A filosofia de Mao Tsé-tung*. V. "Bibliografia".

<sup>20</sup> *Obras escolhidas de Amílcar Cabral*. V. "Bibliografia".

*formação* da consciência e a *organização* de sua categoria, associando as *lutas políticas* do oprimido com as *lutas pedagógicas*. A posição desse educador é incômoda e incomodadora, na medida em que, de um lado, o sistema educacional dominante o pressiona no sentido da reprodução da sociedade injusta, e, de outro, ele opta pela transformação dessa sociedade. A luta pedagógica é uma tensão constante entre esses dois pólos antagônicos, pois a sociedade não está ainda revolucionada. Mas, como digo em *Educação e poder*: “se amanhã uma educação revolucionária for possível é apenas porque, hoje, no interior de uma educação conservadora e reacionária, os elementos de uma nova educação, de uma outra educação, libertadora, se formaram dentro de uma educação conservadora e reacionária. Essa mudança de espaço dominado para espaço dominante não se fará nem espontaneamente, nem de um momento para outro; por isso, é necessária uma verdadeira *pedagogia do conflito* que evidencie as contradições em vez de camuflá-las, com paciência revolucionária, consciente do que, historicamente, é possível fazer” (p. 64).

Assim, a tarefa do educador, nesta sociedade, é a de criar condições objetivas que favoreçam o aparecimento de um novo tipo de pessoas: solidárias, organizadas, capazes de superar o individualismo, valor máximo da educação capitalista. No contexto da dominação política e da exploração econômica capitalista, o papel do educador revolucionário é um papel contra-hegemônico.

### **A dialética como referencial teórico**

“Não há prática revolucionária sem teoria revolucionária”, dizia Lênin, enfatizando a necessidade da formação teórica, da crítica e da autocrítica, e o papel da filosofia na luta pela emancipação <sup>21</sup>.

A necessidade de sistematizar a concepção dialético-marxista da educação <sup>22</sup> nasceu, em 1981, quando ministrava a disciplina filosofia da educação no curso de pedagogia da Unicamp. Tratava-

<sup>21</sup> “Assim como a filosofia encontra no proletariado suas armas materiais, o proletariado encontra na filosofia suas armas espirituais” (MARX, Karl. Apud MÉSZÁROS, István. Marx, “filósofo”. In: HOBBSBAWN, Eric J., org. *História do marxismo*, p. 158. V. “Bibliografia”).

<sup>22</sup> Cf. GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética*...

-se, inicialmente, do esboço de uma educação e de uma pedagogia inspiradas no marxismo, acabando por necessitar de uma explicitação da própria dialética: suas origens<sup>23</sup>, seus princípios<sup>24</sup>, seu método<sup>25</sup>, sua lógica<sup>26</sup>, sua relação com o marxismo<sup>27</sup>.

Tentei 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 não-positivista* 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<sup>28</sup> é também uma tarefa da filosofia da educação. Mas há outra tarefa: 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 "A crítica da pedagogia crítica" o relato de uma experiência vivida de *autogestão pedagógica*<sup>29</sup>.

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.

Em *Concepção dialética da educação*, procurei relatar essa busca 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. Tal ponto de vista não é um *a priori*, como poderá parecer de início. Como disse Marx no posfácio à segunda 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,

<sup>23</sup> Cf. KONDER, Leandro. Op. cit.

<sup>24</sup> Cf. POLITZER, Georges et al. *Princípios fundamentais de filosofia*. V. "Bibliografia".

<sup>25</sup> Cf. KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. V. "Bibliografia".

<sup>26</sup> Cf. LEFEBVRE, Henri. *Lógica formal e lógica dialética*. V. "Bibliografia".

<sup>27</sup> Cf. MANDEL, Ernest. *Introdução ao marxismo*. V. "Bibliografia".

<sup>28</sup> Para uma leitura da história da educação de um ponto de vista dialético, veja-se PONCE, Anibal. *Educação e luta de classes*. V. "Bibliografia".

<sup>29</sup> Sobre autogestão pedagógica, vejam-se, de Michel Lobrot, *La pédagogie... e Pour ou contre...*. Veja-se também a crítica à pedagogia autogestionária em SNYDERS, Georges. *Où vont les...*

foi feito adequadamente, “ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada, o que pode dar a impressão de uma construção *a priori*”<sup>30</sup>.

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.

Tanto a educação do homem feudal quanto a do homem burguês têm 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 “dada” sociedade? 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 ele 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<sup>31</sup> 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 não visem apenas à reconstituição

---

<sup>30</sup> *O capital*, p. 16. V. “Bibliografia”.

<sup>31</sup> Veja-se, entre outros, DUSSEL, Enrique. *Erótica e pedagógica*. V. “Bibliografia”. Embora grande parte de suas obras tenha sido traduzida, seu pensamento ainda é pouco conhecido. Seu trabalho abrange a sociologia, a economia, a história, a filosofia. Dussel busca, na cultura popular latino-americana, fontes de resistência contra a dominação (“erótica”) dos países hegemônicos do capitalismo e uma pedagogia *contra* a dependência e *pela* libertação. Nesses últimos anos multiplicam-se os encontros latino-americanos de educadores, notadamente com apoio da Unesco, para troca de experiências no setor de educação de adultos (veja-se WERTHEIN, Jorge, org. Op. cit.), e com o apoio intergovernamental para a educação formal (veja-se MADEIRA, Felícia Reicher & MELLO, Guiomar Namó de, coords. Op. cit.). Contudo, iniciativas não-governamentais também surgiram, como os Fóruns de Educação Popular. Em maio de 1983 foi realizado, em Piracicaba, São Paulo, o I Seminário Internacional de Educação Popular. Acontecimento importante para a integração latino-americana dos educadores, constituiu-se o Encontro de Educadores por um Mundo Melhor (Pedagogia 86), realizado em Havana, em janeiro de 1986.

histórica da educação ou à fundamentação psicossociológica do ato educativo, mas que sirvam de instrumento de luta<sup>32</sup> 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 o somos para outra.

Na primeira parte de *Concepção dialética da educação*, minha preocupação era essencialmente didática, procurando apresentar a dialética como um instrumento de análise da realidade, um método, um caminho capaz de orientar tanto a *pesquisa* quanto a *ação pedagógica*, confrontando-o com o método positivista<sup>33</sup>.

Na segunda parte desse livro detenho-me mais na visão teórica da educação em Marx e Engels<sup>34</sup> e depois em Gramsci<sup>35</sup>, procurando explicitar suas categorias básicas: o *trabalho* como *princípio antropológico* (trabalho produtivo e trabalho improdutivo)<sup>36</sup>, a alienação e o tempo livre<sup>37</sup>, a omnilateralidade<sup>38</sup> e a questão da hegemonia<sup>39</sup>.

Na terceira parte, apoiado nas análises de Georges Snyders<sup>40</sup>, procuro discutir as orientações metodológicas de alguns educadores<sup>41</sup> que defendem a autogestão pedagógica, confrontando depois essas teorias com o relato de uma prática de autogestão (p. 96-107).

Finalmente, na última parte, retomo, desde a década de 30, o desenvolvimento da *educação brasileira*, para situar, hoje, seus conflitos, suas tendências e as possíveis direções que ela poderá

<sup>32</sup> Cf. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Lutar com a palavra*. V. "Bibliografia".

<sup>33</sup> Vejam-se, de Michael Löwy, *Método dialético e teoria política e Ideologias e ciência social*. V. "Bibliografia".

<sup>34</sup> *Crítica da educação e do ensino*. V. "Bibliografia". SUCHODOLSKI, Bogdan. *Teoria marxista de la educación*. V. "Bibliografia".

<sup>35</sup> Cf. LOMBARDI, Franco. *La pédagogie marxiste d'Antonio Gramsci*. V. "Bibliografia".

<sup>36</sup> Cf. MARX, Karl. *Marx*. V. "Bibliografia".

<sup>37</sup> Cf. ASTRADA, Carlos. *Trabalho e alienação*. V. "Bibliografia".

<sup>38</sup> Cf. MANACORDA, Mário A. *Marx e a pedagogia moderna*. V. "Bibliografia".

<sup>39</sup> Cf. GRUPPI, Luciano. *O conceito de hegemonia em Gramsci*. V. "Bibliografia".

<sup>40</sup> *Où vont les...*

<sup>41</sup> Michel Lobrot, Carl Rogers, Georges Lapassade, Henri Hartung, Gérard Mendel e Henri Laborit.

tomar. Defendi, nesse momento, a tese de que a concepção dialética da educação hoje, no Brasil, encarna-se no movimento da *educação popular*, na *pesquisa participante* (p. 152) e na luta dos educadores se organizando como categoria de trabalhadores (p. 156 et seqs.), coletivamente.

**A prática coletiva:  
a fonte mais viva  
da teoria**

O pensamento pedagógico nutre-se da prática dos educadores, ao mesmo tempo que também a ilumina: “a prática de pensar a prática é a melhor maneira de aprender a pensar certo. O pensamento que ilumina a prática é por ela iluminado tal como a prática que ilumina o pensamento é por ele iluminada”<sup>42</sup>. Essa prática é, em primeiro lugar, a própria prática do educador que pensa a teoria, mas é também a *prática coletiva* dos educadores. O “coletivo”, aqui, não é entendido, como por vezes ocorre, como o coletivo de dirigentes, especialistas ou de quadros educacionais. Trabalhar coletivamente não significa, por exemplo, reunir um grupo de artigos sobre determinado assunto e publicá-los como “obra coletiva”. Eu entendo por “coletivo” a experiência histórica da própria categoria de educadores e da classe trabalhadora, em função da qual o trabalho coletivo na escola tem algum sentido. É nessa prática coletiva da classe trabalhadora que é preciso buscar a fonte de inspiração para a ação e a teoria pedagógicas que estejam comprometidas com os interesses de tal classe.

Na minha experiência pessoal recente, uma das reflexões mais gratificantes foi a análise da relação entre mim e meus filhos, na qual aparece o amor como dimensão fundamental<sup>43</sup>. A educação dos filhos é sempre tensa, mais do que a educação na escola, porque, naquela, *razão* e *emoção* estão em constante conflito. Essa reflexão acabou tornando-se um depoimento bastante pessoal, um “caso de amor”, pois tratava-se de responder de forma transparente, na intimidade, para mim mesmo, como educava meus filhos. Daí ter escrito de forma apaixonada, na *presença* de meus filhos e *com* eles. Daí emergir o nosso *cotidiano*, nossas angústias parti-

<sup>42</sup> FREIRE, Paulo. A alfabetização de adultos, p. 65. V. “Bibliografia”.

<sup>43</sup> Cf. *Dialética do amor*...

lhadas, nossos projetos comuns, nossas saudades etc., que constituem parte essencial de uma educação *dos e com os* filhos.

A leitura do livro de Georges Snyders, *Não é fácil amar os nossos filhos*, ajudou-me a tratar o assunto num outro nível: o da *historicidade* da relação pai—filho, desta ligação humana fundamental entre o meu filho e todas as crianças. Assim, o amor e a educação dos filhos podiam ser vistos mais longe, socialmente, adquirindo, para mim, uma forma nova, uma dimensão que a vivência e a cotidianidade não me revelaram. A paternidade e a maternidade têm um sentido histórico, inserindo-se na linha de continuidade da construção da humanidade. Segundo Snyders: “não deixa de ser verdade que há, evidentemente, uma enorme arbitrariedade no amor que tenho pelo *meu* filho, na preferência que dou ao *meu* filho. Não posso evitar inteiramente essa arbitrariedade, mas posso, apesar de tudo, torná-la menos escandalosa na medida em que for capaz de unir esse amor pelo meu filho ao amor pela coletividade das crianças” (p. 304). O pai educador é aquele que é capaz de crescer, aprender, celebrar, dançar, cantar, viver e com-viver com seu filho e com todos os seus companheiros que buscam construir o “seu” mundo, o seu espaço de liberdade, de solidariedade e de transparência.

Os filhos nos ensinam a ser transparentes, numa sociedade construída pela geração adulta, que é, freqüentemente, opaca e conciliadora, e na qual é preciso ser falso, esconder interesses, montar estratégias, ser “esperto” e “levar vantagem”. Na educação dos filhos (e de todas as crianças) o educador acaba se educando, na medida em que souber prestar atenção, ouvir e se dispor para a *reciprocidade* da relação educadora <sup>44</sup>.

<sup>44</sup> Mais tarde tomei conhecimento de uma excelente obra sobre o “amor materno” que veio comprovar inteiramente minhas primeiras intuições. Trata-se da obra de BADINTER, Elisabeth. *Um amor conquistado*. V. “Bibliografia”. Para Badinter, o amor materno (como o paterno) é um sentimento que se desenvolve conforme as variações históricas e as condições materiais em que vivem os pais. É por isso que ele é “incerto, frágil, imperfeito” (p. 22). A autora contesta a divisão sexual burguesa do amor na família — “pai lê e mamãe costura” (p. 368) —, antevendo o aparecimento do “pai-mãe”: “o novo pai materna o filho à imagem e semelhança da mãe (...). Sim, depois de séculos de autoridade e de ausência do pai, parece surgir um novo conceito, o ‘amor paterno’, semelhante em tudo e por tudo ao amor materno” (p. 364). Badinter mostra, na história recente, a existência de um “refluxo do sentimento materno clássico” e o início de um novo traçado de amor: o do pai. Os novos pais “amam os filhos como as mães amam”. Não há mais “especificidade” do amor materno e do amor paterno. E

Num outro momento, com Paulo Freire e Sérgio Guimarães <sup>45</sup>, juntos procuramos explicitar melhor nossa prática, ao mesmo tempo que buscamos responder a questões que a grande maioria dos educadores se coloca hoje e que foram recolhidas em muitas “andanças” pelo País. Essas respostas não pretendiam ser “nossas”, mas estavam já contidas nas próprias perguntas que nos eram feitas. Procuramos uma *resposta coletiva* à nossa prática político-pedagógica.

Ao mesmo tempo que nos exercitávamos na construção de um saber que ia nascendo coletivamente, portanto, experimentando uma *metodologia* da pesquisa nova, com rigor próprio, surgiam, no diálogo, os temas-problemas mais atuais da educação brasileira (o tema do *autoritarismo*, da *participação*, da *democracia*, da *competência*, do *saber*, da *organização dos educadores* etc.) e o sentido novo que eles têm para os educadores que estão cada vez mais comprometidos com a transformação radical da sociedade brasileira.

Procuramos, juntos (com nossas semelhanças e diferenças), extrair do momento presente o projeto pedagógico, a expectativa de uma educação que construa, desde já, uma sociedade democrática e socialista. Mas, para isso, é preciso “reinventar o poder”, “reinventar a escola” e a pedagogia. Não basta ensinar a *ler, escrever e contar*. É preciso ensinar também a *falar, ouvir e gritar*. É preciso, sobretudo, um movimento de massa dos educadores, pois a participação tem um sentido pedagógico: participar numa greve significa ensinar democracia. Ensina-se democracia construindo-a efetivamente. Aprende-se a ser democrata exercitando a democracia <sup>46</sup>, seja na escola, em casa ou na sociedade.

A escola tem uma potencialidade na construção da democracia que a *pedagogia liberal* (centrada na transmissão do saber) procura, por razões ideológicas, esconder atrás de uma “especificidade” da escola, estática e falsa <sup>47</sup>. Não é suficiente “melhorar” a escola

---

finaliza perguntando: “significaria que não há mais especificidade dos papéis paternos e maternos, e que se tende, cada vez mais, para a identificação do homem e da mulher?” (p. 368). É esta questão que ela trata num novo livro, ainda inédito em português: *L'un est l'autre*. V. “Bibliografia”.

<sup>45</sup> *Pedagogia*; diálogo. . .

<sup>46</sup> Cf. WEFFORT, Francisco C. *Por que democracia?*. V. “Bibliografia”.

<sup>47</sup> “Faz parte do contexto de desvirtuamento da sociedade burguesa, o fato de seus teóricos pedagógicos acreditarem e fazerem crer que a pedagogia, justamente por manter os educandos longe das lutas e dos desentendimentos

burguesa para que esta cumpra seu destino histórico, como instituição social e política, e se engaje na construção do futuro e não apenas na reprodução do passado. Decidir, comprometer-se, engajar-se, optar, são exigências da *radicalidade democrática*, como o falar e o ouvir. Segundo Paulo Freire, "se o povo brasileiro, se as classes populares têm sido proibidas de falar, se a experiência histórica desse país é a do silêncio dessas classes, acho que é exatamente 'gritando' que elas vão obter o direito de falar (...). É preciso aprender com o povo a gritar e introduzir essa forma de gritar na educação sistemática. De qualquer forma, o ser humano sempre grita primeiro para depois falar. A gente nasce gritando"<sup>48</sup>.

Essa idéia de "compromisso" que aparece tão freqüentemente nas obras de Paulo Freire foi também o centro das preocupações de um outro trabalho meu<sup>49</sup>, que, na verdade, procurou ser um balanço de uma série de debates, encontros, seminários com professores ou alunos, de 1979 a 1985, e que, muitas vezes, giravam em torno da chamada "competência técnica" e do "compromisso político". Nesse envolvimento, que se deu em muitos pontos deste país, pude defrontar-me com muitas *posições e temas*. E posso dizer que foi nessa caminhada que fiz minha própria aprendizagem, ensinando e aprendendo.

Eis alguns temas que mais tiveram audiência: a consciência de classe<sup>50</sup> do professor, a relação entre ciência e engajamento, a questão da especificidade da educação etc. Esses temas denotavam a preocupação de unir o *pedagógico* e o *político*. Através dos convites que tenho recebido, sempre procuro saber das expectativas dos grupos que me convidam. Em vez de colocar o tema que seria de minha preferência, procuro receber os "temas geradores" que nascem das preocupações imediatas e particulares desses

---

políticos, possa humanizar o homem e aprimorar o seu relacionamento" (SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. Op. cit., p. 108).

<sup>48</sup> *Pedagogia; diálogo...*, p. 120.

<sup>49</sup> *Educação e compromisso*.

<sup>50</sup> A consciência de classe não pode ser reduzida a uma "consciência filosófica" do mundo. Não se pode subestimar o "instinto de classe" e a "mentalidade popular" em favor de uma visão intelectual e estruturada do mundo. Não há consciência de classe sem prática de classe, ao passo que uma consciência estruturada do mundo, lógica, coerente etc., prescinde dessa prática. Veja-se, em Adalberto Paranhos (*Dialética da dominação*. V. "Bibliografia"), o confronto entre as posições de Georg Lukács (*História e consciência de classe*. V. "Bibliografia") e de Lucien Goldmann (*Dialética e cultura*. V. "Bibliografia") sobre o tema da consciência de classe.

grupos e caminhar do *particular* para uma teoria *geral*. Não é necessária nenhuma estratégia preliminar para isso. Necessita-se, isto sim, de uma predisposição para ouvir, para sentir, para olhar nos olhos. Não se deve chegar a um grupo de olhos fechados, com uma teoria já pronta na cabeça.

Uma pedagogia do conflito, como a entendo, não é alguma coisa pronta, fruto de deduções lógico-formais, um catecismo pedagógico novo. Não é uma teoria estruturada para se opor a outras teorias, a outras concepções da educação. É um pressuposto para a própria ação pedagógica que consiste em não se prender a dogmas, buscar a transparência, não ser conduzido por preconceitos, buscar o essencial, que é o aprimoramento do próprio existir humano social. A partir desse elo fundamental, que não pode ser perdido de vista, é que a prática educativa pode ter um sentido realmente revolucionário.

Uma pedagogia do conflito supõe não só uma *dialética da sociedade* (a explicitação dos mecanismos de dominação e exploração), mas igualmente, uma *dialética do indivíduo*, que implica uma *ética da esperança*. Não podemos construir uma *educação socialista* baseada numa *ética burguesa*; os pressupostos são outros. O “compromisso”, portanto, não é apenas social; é também pessoal. A coerência é uma das categorias básicas dessa pedagogia.

Não se trata de um voluntarismo ingênuo de um cavaleiro solitário enfrentando pessoalmente os moinhos de vento da História, como o triste Dom Quixote. Trata-se de dimensionar a dialética do indivíduo no contexto da transformação revolucionária, necessariamente coletiva, da sociedade, ou, como nos ensina o mestre Antonio Candido, trata-se de chegar ao socialismo sem perder, no caminho, a liberdade.

# 9

## Advertência final — Pensamento pedagógico brasileiro: unidade e diversidade

---

A conclusão que salta aos olhos do leitor certamente é que a produção intelectual, o pensamento pedagógico brasileiro de orientação “crítica” e “progressista”, ganhou espaço nesses últimos anos, pelo menos nas universidades, apesar de encontrar, na prática pedagógica, muita resistência, pelo enraizamento histórico de *conservadorismo* que é ainda predominante: a nossa escola ainda é “tradicional” em suas práticas.

É inegável também que hoje o pensamento pedagógico “crítico” tem mais *autonomia* e *radicalidade* do que há vinte anos atrás, apesar de não ter-se libertado inteiramente de algumas idéias liberais. Cresceu a produção científica em *ciências da educação*, mas ainda é um pensamento em construção, e muitas questões estão sendo discutidas. As tendências estão ainda mal definidas, não permitindo um recorte claro, apesar das tentativas de síntese que foram apresentadas na introdução deste trabalho.

Essa indefinição não limita o pensamento pedagógico; ao contrário, dá-lhe vida e profundidade. As divergências não afastam anos, pelo menos nas universidades, apesar de encontrar, na prática se podem operar a *unidade* e a *complementaridade* dessas visões teóricas. O antagonismo só ocorre quando as teorias pedagógicas são elaboradas em gabinete, desvinculadas da dinâmica social e política. Acima das divergências existe a prática educativa, o compromisso, a necessidade de *união nas bases* que são, principalmente, as organizações e entidades de classe do educador. Essa *solidarie-*

*dade de classe*, na prática educativa, dá-se na base, entre os educadores, estejam os teóricos da pedagogia de acordo ou não.

Para dar continuidade aos debates, com o intuito pedagógico de esboçar uma interpretação dessas divergências, indicarei, nesta advertência final, alguns pressupostos que poderiam ser tomados como pontos de partida para estabelecer mais claramente os limites dessas tendências: a *postura político-ideológica*, a *concepção gnosiológica*, o *quadro teórico* (em particular o tipo de leitura de Marx e Gramsci), a *análise da conjuntura brasileira e o papel da educação* nesta conjuntura.

Encontramos, em primeiro lugar, algumas divergências político-ideológicas (e, em alguns casos, partidárias) marcadas pela análise da atual conjuntura. Isso mostra o quanto o pensamento pedagógico é articulado com a concepção que se tem da História e com os interesses políticos.

Mas essas divergências podem também ter origem na concepção que se tem do que é saber, portanto, numa *teoria do conhecimento*<sup>1</sup>. A questão gnosiológica tem também um peso: faz diferença, para a ação educadora, se a resposta à questão do saber (seu papel na transformação da sociedade) está ligada a um conjunto de conhecimentos “já sistematizados” ou se, ao contrário, saber é entendido como uma reorganização dos conhecimentos para incorporar e criar outros; faz diferença se o saber é concebido como algo já acabado ou como uma *estrutura de pensamento* em construção.

Os autores analisados não discordam entre si quanto ao fato de a educação estar ligada especificamente à *aquisição do saber*. A tese da “desescolarização da sociedade”, defendida por Ivan Illich<sup>2</sup>, não encontra qualquer ressonância entre nós, mesmo porque não pode ser desescolarizada a sociedade que ainda não foi

<sup>1</sup> Cf. BAZARIAN, Jacob. *O problema da verdade*. V. “Bibliografia”.

<sup>2</sup> *Sociedade sem escolas*. V. “Bibliografia”. Algumas de suas polêmicas teses continuam sem contestação, como a de que as instituições criam artificialmente necessidades. Outras teses suas são: “a maioria das pessoas adquire a maior parte de seus conhecimentos fora da escola” (p. 37); “a maior parte da aprendizagem ocorre casualmente” (p. 38); o “mito moderno de que maior produção vai trazer vida melhor” (p. 126). Illich conhece a fragilidade de sua principal tese educativa: “por enquanto, a radical desescolarização da sociedade é ainda uma causa sem partido” (p. 119). Será ele um pensador fora de época?

<sup>3</sup> No Brasil, cerca de 50% da população é analfabeta ou semi-analfabeta, já que não concluiu, sequer, dois anos de escolaridade.

escolarizada<sup>3</sup>. Mas diferem os centros de interesse: alguns autores concentram suas análises nos alunos que estão *dentro da escola*; outros ocupam-se mais com os postergados, os que estão fora ou prestes a sair.

Outros autores sustentam que não haverá mais ninguém fora da escola se o Brasil resolver levar a sério a instrução pública nas séries iniciais do primeiro grau, concentrando aí todos os esforços educacionais do Governo. Contendo a evasão, a repetência e aumentando o acesso à escola, o problema estaria resolvido.

Há também autores que sustentam que, sem uma formação da consciência dos adultos sobre o papel da formação, sem o adequado rompimento com a estrutura social elitista e, portanto, com as condições materiais e culturais dos adultos, não haverá solução para a educação das crianças.

Em síntese, uns insistem que a solução dos graves problemas educacionais brasileiros é muito mais uma *questão pedagógica*, daí a insistência nos fatores intra-escolares; outros insistem que a questão da educação é uma questão mais geral, daí sustentarem que os educadores devem engajar-se na *luta principal* da sociedade, se desejam realmente transformá-la.

A referência a Marx é uma constante em quase toda a literatura analisada. Poderíamos perguntar, então, por que as divergências e conclusões quase antagônicas? Creio que a questão não é de hoje, e repousa na concepção do próprio marxismo.

Como diz Gyorgy Markus<sup>4</sup>, existem duas tendências com relação ao pensamento de Marx: a primeira, que tende a considerar em Marx apenas o seu pensamento “maduro”, a lógica do capital, os escritos sobre a economia, enfim, o Marx de *O capital* (1867); a outra, que considera o chamado “Marx velho” um desdobramento, a continuidade do pensamento do “jovem Marx”, e o “Marx humanista”, o Marx da “práxis revolucionária”, da luta de classes, enfim, o Marx do *Manifesto comunista* (1848).

Essas duas tendências, que dão maior peso a um ou a outro dos “dois” Marx, é, ao mesmo tempo, “compreensível, sadia e sinal do valor ainda atual da teoria-mãe”, conclui Markus (p. 125).

A primeira tendência considera o “jovem” Marx ainda muito “hegeliano” (idealista), subjetivista, quase existencialista e muito pouco científico. Essa interpretação da totalidade da obra de Marx, nos adverte Carlos Nelson Coutinho no prefácio à edição brasileira

<sup>4</sup> *Teoria do conhecimento no jovem Marx*. V. “Bibliografia”.

do livro de Markus, “confunde a específica cientificidade contida na *Crítica da economia política* marxiana com um cientificismo esquemático de tipo positivista ou neopositivista” (p. 11).

Markus sustenta que, com certas modificações, as concepções filosóficas contidas na obra juvenil (os *Manuscritos*) de Marx, encontram-se também em suas obras posteriores. Essas obras “tardias”, da velhice, não podem ser compreendidas sem uma referência à concepção filosófica juvenil de Marx.

Da mesma forma que se percebe a presença de Marx nas análises do atual pensamento pedagógico brasileiro, percebe-se igualmente a presença da obra de Antonio Gramsci.

Podemos dizer, de Gramsci, aquilo que dissemos de Marx: existe, de um lado, uma *leitura positivista* de Gramsci, em alguns autores, que exclui qualquer referência às chamadas “obras de juventude”, preferindo-se os *Cadernos do cárcere*<sup>5</sup>. Vê-se em Gramsci muito mais o *intelectual* do que o *militante*. Assim, freqüentemente, faz-se uma leitura conservadora de Gramsci, sobretudo no que diz respeito à sua concepção do papel da *cultura popular*, da *luta de classes* e da *ação política*.

Essas diferentes formas de compreender as obras de Marx e de Gramsci incidem na leitura do fenômeno educativo. Assim, por exemplo, a educação pode ser vista, primeiramente, como um simples produto, como um resultado (a reprodução) da sociedade ou como *fator e produto*, ao mesmo tempo, da sociedade. No segundo caso teríamos uma concepção da educação que reservaria, a esta, um papel transformador das relações sociais.

Quanto à questão gnosiológica — a articulação entre o “saber popular” e o “saber erudito”, a questão da “universalidade do saber”, a questão da “apropriação do saber” e “transmissão do saber”, “saber sistematizado”, “saber comum, saber humano”, “saber elaborado, articulado” etc., enfim, a questão do saber —, podemos afirmar que ela tem sido assunto, recentemente, de muitos debates, pesquisas<sup>6</sup> e publicações<sup>7</sup>, e, apesar disso, continua ainda um tema polêmico.

<sup>5</sup> Gramsci passou seus dez últimos anos de vida no cárcere, onde produziu a maior parte do seu pensamento crítico: as *Lettere* (Cartas) e os *Quaderni* (Cadernos).

<sup>6</sup> O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Pedagógicas (Inep) está preparando uma pesquisa sobre o tema “a busca do saber comum e universal”.

<sup>7</sup> Cf. CHAUI, Marilena. *Conformismo e resistência*. V. “Bibliografia”. Para a autora, o saber popular move-se na ambigüidade e opera por paradoxos;

Uma das questões mais debatidas no interior desse tema é a questão da “apropriação”/“socialização do saber”. Para Betty A. Oliveira<sup>8</sup>, por exemplo, a compreensão da prática social global implica uma instrumentalização que a escola deve oferecer a todos, “socializando” o “saber escolar” que constitui “os elementos essenciais do conhecimento humano sistematizado e em sistematização, devidamente dosado e graduado em anos correspondentes às diversas faixas etárias dos educandos” (p. 102). A autora conclui, nos advertindo que esse saber não dá nenhuma “garantia” de que seja utilizado numa direção ou noutra, porque ele pode ser utilizado “tanto para a manutenção da situação existente, como para sua transformação” (p. 104).

Os teóricos da chamada “socialização do saber” lembram a “teoria da modernização”, segundo a qual a educação institucionalizada preservaria ou elevaria o *status* da classe média e serviria de instrumento de ascensão social (ou até mesmo de mudança social) para a classe trabalhadora. Ao contrário, sustenta Marialice M. Foracchi: a “democratização da cultura é um processo que só tem beneficiado as camadas sociais que conquistaram uma posição estabelecida na estrutura de prestígio e de poder”<sup>9</sup>. Ou, como diz Pedro Benjamim Garcia: “sob o manto de uma perspectiva ideológica que pretende dar a todos, e de uma forma indistinta, uma cultura geral”, a escola burguesa cumpre seu papel de instrumento de controle social e de respeito às “regras de moral, de consciência cívica, de ética profissional” da ordem estabelecida pela sua dominação de classe<sup>10</sup>. A burguesia propõe-se “socializar o saber” e não cumpre o que promete porque, com a socialização do saber, teria que socializar o capital, a renda, o *status* profissional etc.

---

não é uma totalidade fechada. Tem uma lógica própria e se realiza na prática cotidiana mista de “resistência” ou de “conformismo” ao saber erudito e ao poder dominante. Para Chauí, essa ambigüidade chega a ter uma “dimensão trágica”, expressa numa racionalidade “que navega contra a corrente, cria seu curso, diz *não* e recusa que a única história possível seja aquela concebida pelos dominantes, românticos ou ilustrados” (p. 179). E conclui com uma indagação de um trabalhador de São Paulo: “O que adianta nós *saber*, e nós *não poder* tomar providência em nada?”

<sup>8</sup> OLIVEIRA, Betty A. & DUARTE, Newton. *Socialização do saber escolar*. V. “Bibliografia”.

<sup>9</sup> *O estudante e a transformação da sociedade brasileira*, p. 300. V. “Bibliografia”.

<sup>10</sup> Op. cit., p. 59.

O “saber escolar” não é todo o saber <sup>11</sup>. A apropriação desse saber não se dá como na apropriação de um produto exposto numa prateleira de supermercado. O “saber escolar” não está embalado e estocado em depósitos e guardado pela polícia da classe dominante. Por isso, a aprendizagem não pode ser entendida como simples depositar de informações, mas como uma *construção coletiva*. O conhecimento não está separado do modo como conhecemos. Nem conhecemos “objetivamente”. Basta entrar numa classe de primeira série e contar a tão banal história do Lobo Mau e dos Três Porquinhos e depois pedir para que cada um dos alunos nos conte o que ouviu. O conteúdo da história não foi propriamente “transmitido” para os alunos. Eles, a partir de sua experiência, do saber que já dominam (“ninguém é totalmente ignorante”), recriaram a história; ouviram-na “a seu modo” <sup>12</sup>.

Na relação professor — aluno, o diálogo e as perguntas abrem o espaço novo das respostas que não foram preparadas. A pedagogia “bancária”, é verdade, dá maior segurança ao professor que pode estabelecer limites ao que será “transmitido”. A elaboração do saber, além dos puros conhecimentos, não se faz sem riscos, sem desafios, para além da segurança que nossas verdades prontas nos oferecem. Aliás, tanto na vida como na escola toda segurança é sempre precária, provisória, histórica.

O saber valorizado pela classe dominante, o saber produtivo, o saber julgado “universal” por essa classe, não é necessariamente o que beneficia as classes oprimidas. Como dizia Aristóteles: “saber empregar escravos é a ciência do patrão. Essa ciência não é, na verdade, nem muito extensa, nem muito alta: consiste em saber ordenar o que os escravos devem fazer” <sup>13</sup>.

As propostas educativas exclusivamente “conteudistas”, nos diz Manuel Alberto Argumedo, “transmitem um saber dominador, um saber que contém, dentro dele, elementos que legitimam a dominação, que inibem a possibilidade de os homens se transformarem em sujeitos de sua própria história. Esse saber dominador faz dos homens instrumentos de outros homens, torna-se alheio, encobre a sua origem social. É um saber que foi expropriado e

---

<sup>11</sup> FREIRE, Paulo & BETTO, Frei. Op. cit.

<sup>12</sup> Aliás, essa história é sempre contada a partir do ponto de vista dos Três Porquinhos e do caçador. Seria preciso contá-la a partir do ponto de vista do Lobo Mau, isto é, da classe faminta, dos caçados.

<sup>13</sup> Apud PONCE, Anibal. Op. cit., p. 158.

é devolvido aos seus criadores na forma de receitas, instruções, postulados. É um saber que cria ao mesmo tempo o homem culto, o doutor e o homem que não sabe nada; os homens que pensam e os homens que só poderão utilizar instrumentos ou decorar informações”<sup>14</sup>.

Para os liberais (progressistas ou conservadores), o saber tem um interesse geral: o “bem da humanidade”. Eles não mostram a vinculação entre *saber e ideologia*. O pensamento pedagógico liberal esconde, astutamente, o quanto a visão de mundo das classes sociais condiciona “a interpretação dos fatos, a formulação das teorias, a escolha do objeto de estudo, a definição do que é essencial e do que é acessório”<sup>15</sup>.

Para a *teoria dialética do conhecimento*, o ponto de partida do conhecimento é a prática revolucionária. O seu papel é compreender a prática (“guiá-la”, na expressão de Lênin), recriá-la em função da crítica, redirecioná-la, reordená-la e reorientá-la.

Ao contrário, numa *teoria positivista do conhecimento* o método absorve a teoria de tal forma que o conhecimento válido reduz-se apenas ao conhecimento metodologicamente rigoroso. Daí concluir Oscar Jara que, hoje, o “problema metodológico de fundo está em como desenvolver todo o processo de conhecimento que nos permita apropriar-nos, criticamente, da realidade para transformá-la. A resposta metodológica que procuramos não está apenas nos passos que é necessário dar, nem nos meios ou ferramentas que se precisa utilizar, mas na estratégia global que orienta e permeia nosso trabalho, dando-lhe coerência interna, sentido e perspectiva”<sup>16</sup>.

Essa questão não é nova; há anos a filosofia vem debatendo-a. A obra do filósofo alemão Jürgen Habermas<sup>17</sup>, por exemplo, representa uma crítica radical a essa pretensão positivista à universalidade do saber.

Na concepção de Marx, afirma Gyorgy Markus, o conhecimento é universal “na medida em que a atividade do homem é uma atividade de caráter universal”<sup>18</sup>. Daí concluir Markus que o saber é universal enquanto é cada vez mais completo (universa-

<sup>14</sup> *Conteúdos programáticos de educação básica*, p. 9. V. “Bibliografia”.

<sup>15</sup> Löwy, Michael. *Método dialético...*, p. 17.

<sup>16</sup> *Concepção dialética da educação popular*, p. 9. V. “Bibliografia”.

<sup>17</sup> A idéia de uma teoria do conhecimento como teoria da sociedade. In: —. *Connaissance et intérêt*, p. 76-97. V. “Bibliografia”.

<sup>18</sup> *Op. cit.*, p. 63.

lidade como completicidade) e mais complexo (universalidade como complexidade).

O conhecimento é universal porque é histórico. Como diz Ernest Mandel, o conhecimento “não é um fenômeno separado da vida e dos interesses dos homens. É uma arma para a conservação da espécie, uma arma que permite ao homem dominar as forças da natureza, uma arma para compreender (mais tarde) as origens da ‘questão’ e dos meios de as resolver. O conhecimento nasceu pois da prática social do homem; tem por função aperfeiçoar esta prática. A sua eficácia mede-se, em última análise, pelos seus efeitos práticos. A verificação prática permanece a melhor arma de última instância contra os sofistas e os céticos”. Assim, a dialética constitui, historicamente, com a “teoria do conhecimento de uma classe, o proletariado (o que em nada diminui o seu caráter objetivamente científico, que necessita uma verificação constante, igualmente no terreno científico). Toda a teoria do conhecimento é submetida a uma prova implacável: a prova da prática”<sup>19</sup>.

Na *teoria dialética do conhecimento*<sup>20</sup>, o saber é um fato prático, social, portanto inacabado, em formação e reformulação no próprio ato dialógico do conhecer. A rigor, saber não se transmite; adquire-se (como a virtude) coletivamente. Não é um conjunto de dados tratados e sistematizados, prontos para serem consumidos. Essa teoria se constrói no *trabalho*, onde o homem transforma e recria o mundo. Por isso, não se trata, por exemplo, dentro de uma ótica dialética e popular, de oferecer às “camadas populares” o acesso a um supermercado do saber, sem discutir a visão de classe, o ordenamento desse saber.

Na *perspectiva liberal*, basta apenas “universalizar o saber”<sup>21</sup> ampliando o acesso e a permanência das crianças na escola capitalista. Nessa concepção existe o predomínio dos “produtos” do conhecimento sobre uma teoria do conhecimento.

Fernando de Azevedo dizia, em 1937, que a educação brasileira estava “na encruzilhada”<sup>22</sup>, entre um *projeto conservador* e um *projeto inovador*. Não estamos hoje, em 1986, em melhor situação do que em 1937. Os liberais construíram, de fato, um

<sup>19</sup> Op. cit., p. 251.

<sup>20</sup> Cf. LEFEBVRE, Henri. Op. cit., p. 49-89.

<sup>21</sup> Cf. BRASIL, MEC. *Educação para todos*. V. “Bibliografia”. Apesar de toda a retórica mudancista, a política educacional do Governo não saiu do papel um ano depois de proclamada a “Nova República”.

<sup>22</sup> Op. cit.

projeto novo de educação que não chegou a se realizar plenamente, interrompido que foi pela brutalidade e obscurantismo da ditadura militar. Com o “fim” do regime autoritário e o advento da chamada “Nova República”, reaparecem os liberais ou neoliberais, ora revestidos de “modernidade”, ora usando roupagens “progressistas”. Hoje, como diz Michel Lebrun<sup>23</sup>, com exceção da TFP (Tradição, Família e Propriedade), todos se dizem liberais; o liberalismo aqui é “inato” (p. 45) e sua estratégia é a *conciliação*. Com a “Nova República”, ganha força a *doutrina liberal* sobre a educação. O liberalismo tem mais espaço nos debates pedagógicos. Cresce, mesmo entre os educadores “progressistas”, a defesa “tática” da educação liberal, sob a justificativa de que o Brasil ainda não realizou sua revolução burguesa.

A *pedagogia liberal* brasileira é *conservadora e autoritária*. Esta é também a tese do sociólogo Florestan Fernandes, que já nos alertava, em 1969, no momento mais negro da ditadura: “a pedagogia ‘liberal e democrática’ na América Latina tornou-se ultra-reacionária”<sup>24</sup>.

Nos últimos anos foram várias as frustrações das expectativas populares de mudanças econômicas, políticas e sociais. E a maior frustração popular foi, sem dúvida em relação à *ruptura* com o regime autoritário vigente, o poder militar-industrial, que acabou não ocorrendo já que a transição conservadora imposta pela burguesia conservou no poder a direita e setores da extrema direita.

A “oposição consentida”, durante os vinte anos da ditadura e, depois, através da Aliança Democrática, tornou-se “*conciliadora*”. Ao invés de fazer as reformas com as quais havia se comprometido, acabou freando o movimento dessas próprias reformas. Como diz Florestan Fernandes, isso ocorreu por um grave “equivoco”, no qual foram envolvidos vários setores das chamadas “esquerdas”, que conferiam aos “liberais” da ditadura e às “cabeças esclarecidas” da burguesia, um papel tão amplo como o da construção de uma “recuperação democrática”<sup>25</sup>.

<sup>23</sup> *A conciliação e outras estratégias*. São Paulo, Brasiliense, 1984.

<sup>24</sup> *A universidade*. V. “Bibliografia”.

<sup>25</sup> *Nova República?*, p. 65. Veja-se também, do autor, *Que tipo de República?* V. “Bibliografia”. Nesta obra, Fernandes analisa a conjuntura política brasileira atual e reflete sobre o papel dos intelectuais, combinando o “saber” com a “ótica socialista”. Defende a “desobediência civil” como ponto de partida para uma “revolução democrática de cunho proletário e popular”.

Nessa obra, Fernandes diz que o projeto mudancista foi uma “dádiva do céu” para as classes burguesas que, “intimidadas diante da ameaça ímpar que poderia resultar de uma desagregação incontável do regime ditatorial”, acabaram recebendo um “compacto ideológico”, o “ideal de mudança”, que lhes permitiria manter o poder, mantê-lo imóvel diante das reformas exigidas pela sociedade. E conclui ele: “é uma transição de um regime ditatorial para uma *república burguesa institucionalizada*, uma versão doce da autocracia burguesa sustentada pelo fuzil. A conciliação jogou sua rede, e fica claro quais são os peixes que gostaria de recolher. O ardil, no entanto, está fadado a murchar (...). Agora ela terá de fene- cer, pelo visto aos poucos. O ardil desmascara-se pela indiferença ao autêntico combate democrático, pela clarinada anti-reformista dos reacionários e conservadores, pelo rancor estridente que se opõe com vivacidade às pressões democráticas que sobem de baixo, como uma torrente avassaladora” (p. 73).

A classe dominante brasileira apela hoje constantemente para a pedagogia do “bom senso”, tentando transformar a classe trabalhadora e o movimento sindical brasileiros em massa de manobra para fazer passar em silêncio o desemprego, os pacotes econômicos, os empréstimos compulsórios, os baixos salários, a concentração de terras, a violência no campo e na cidade etc. Para fazer frente a essa política sistemática de cooptação, a classe trabalhadora, sobretudo através de sua Central Única, a CUT, está construindo, na luta, outra sociedade democrática que aponta para o socialismo como única alternativa para ela. Essa é a verdadeira “encruzilhada” na qual, de um lado, está uma República nascida de “uma costela da ditadura” e, de outro, uma outra, que nada tem a ver com esta, uma República verdadeiramente democrática, “construída como uma resposta dos oprimidos aos nossos problemas históricos”, é também a “encruzilhada” da educação entre uma concepção educacional de cunho liberal conservador, proposta hoje pelos governistas, e uma concepção democrática e popular que nasce do movimento de organização e de conscientização dos educadores e da classe trabalhadora. O pensamento pedagógico brasileiro, influenciado por essa conjuntura, encontra-se dividido entre essas duas concepções pedagógicas, que são também duas concepções opostas da História.



# Bibliografia

---

- A FORMAÇÃO do educador em debate. *Cadernos Cedes*, São Paulo, Cortez, n. 2, 1981.
- A FORMAÇÃO do educador. *Cadernos da Ande*, São Paulo, 1981.
- ABRAMOVICH, Fanny. *Quem educa quem?* São Paulo, Summus, 1985.
- ALMEIDA, Guido. *O professor que não ensina*. São Paulo, Summus, 1986.
- ALTHUSSER, Louis. *Positions*. Paris, Ed. Sociales, 1976.
- . *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro, Graal, 1983.
- ALVES, Gilberto Luiz. *Da História à história da educação*. São Carlos, UFSCAR, 1981. Tese de mestrado.
- ALVES, Nilda, org. *Educação & supervisão; o trabalho coletivo na escola*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1984.
- ALVES, Rubem. *A gestação do futuro*. Campinas, Papyrus, 1986.
- . Tecnologia e humanismo. *Paz e Terra*, Rio de Janeiro, n. 8, set. 1968.
- . Notas introdutórias sobre a linguagem. *Reflexão*, Campinas, Puccamp, v. 13, jan./abr. 1979.
- . *Protestantismo e repressão*. São Paulo, Ática, 1980. (Col. Ensaaios, 55.)
- . *O que é religião*. São Paulo, Brasiliense, 1981.
- . Sacerdotes travestis. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 29 jul. 1983.
- . *O enigma da religião*. 3. ed. Campinas, Papyrus, 1984.
- . *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1981.
- . *Estórias de quem gosta de ensinar*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1984.
- . *Filosofia da ciência; introdução ao jogo e suas regras*. 5 ed. São Paulo, Brasiliense, 1984.

- . *A menina e o pássaro encantado*. São Paulo, Loyola, 1986.
- . *A pipa e a flora*. São Paulo, Loyola, 1986.
- . *O flautista mágico*. São Paulo, Loyola, 1986.
- . *Estórias para pequenos e grandes*. São Paulo, Paulinas, 1986.
- ANDRADE, Ana Lúcia Goular de. *Ideologia no livro didático*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1984.
- ANTONIO CANDIDO. *Literatura e sociedade*. 4. ed. São Paulo, Nacional, 1975.
- ARGUMEDO, Manuel Alberto. *Conteúdos programáticos da educação básica*. Rio de Janeiro, Seminário Internacional de Educação Básica de Jovens e Adultos, 21 nov. 1985. Mimeogr.
- ARROYO, Miguel Gonzales. Administração da educação, poder e participação. *Educação & Sociedade*, São Paulo, n. 2, jan. 1979.
- . Operários e educadores se identificam; que rumos tomará a educação brasileira? *Educação & Sociedade*, São Paulo, n. 5, jan. 1980.
- . A administração da educação é um problema político. *Revista Brasileira de Administração da Educação*, Porto Alegre, Anpae, 1(1), 1983.
- ASTRADA, Carlos. *Trabalho e alienação*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1968.
- AZANHA, José Mário Pires. Democratização do ensino: vicissitudes da idéia no ensino paulista. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 30, set. 1979.
- AZEVEDO, Carlos. Isso é coisa de criança. *Realidade*, São Paulo, abr 1967.
- AZEVEDO, Fernando de. *A educação na encruzilhada; problemas e discussões*. 2. ed. São Paulo, Melhoramentos, 1960. A primeira edição, de 1937, foi publicada sob o título *A educação pública em São Paulo*.
- BADINTER, Elizabeth. *Um amor conquistado; o mito do amor materno*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1985.
- : *L'un est l'autre*. Paris, Odile Jacob, 1986.
- BARBOSA, Ana Mae Bastos. *Teoria e prática na educação artística*. São Paulo, Cultrix, s. d.
- . *Arte-educação no Brasil*. Rio de Janeiro, Perspectiva, 1982.
- BAUDELOT, Claude & ESTABLET, Roger. *L'école capitaliste en France*. Paris, Maspero, 1971.
- . *L'école primaire... un dossier*. Paris, Maspero, 1979.
- BAZARIAN, Jacob. *O problema da verdade; teoria do conhecimento*. 2. ed. São Paulo, Alfa-Ômega, 1985.
- BEAINI, Thaís Curi. *A escrita do silêncio*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1981.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. *Estado e educação popular; um estudo sobre a educação de adultos*. São Paulo, Pioneira, 1974.

- . *Política e educação popular; a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil*. São Paulo, Ática, 1982. (Col. Ensaios, 85.)
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões; a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo, Summus, 1984.
- BERGER, Manfredo. *Educação e dependência*. Rio de Janeiro, Difel, 1976.
- BETELHEIM, Bruno. *Psicanálise da alfabetização; um estudo psicanalítico do ler e do aprender*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1984.
- . *Psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.
- BICUDO, Maria Aparecida V. *Fundamentos da orientação educacional*. São Paulo, Saraiva, 1978.
- BLOCH, Ernst. *Das Prinzip Hoffnung*. Frankfurt, Main, 1959.
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução; elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues, org. *A questão política da educação popular*. São Paulo, Brasiliense, 1980.
- . *O que é educação*. São Paulo, Brasiliense, 1981.
- , org. *Pesquisa participante*. São Paulo, Brasiliense, 1981.
- ; BRITO, Heládio; MORAIS, João Francisco Regis de & MOSRI, Pedro. *Oficina; exercícios do ofício da poesia*. Campinas, Papyrus, 1982.
- . *Educação popular*. São Paulo, Brasiliense, 1982.
- . *Lutar com a palavra*. Rio de Janeiro, Graal, 1982.
- , org. *Educador; vida e morte*. Rio de Janeiro, Graal, 1982.
- . *Casa de escola*. Campinas, Papyrus, 1983.
- . *Lições da Nicarágua; a revolução da esperança*. Campinas, Papyrus, 1984.
- , org. *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo, Brasiliense, 1984.
- . *Saber e ensinar*. Campinas, Papyrus, 1985.
- . *A educação como cultura*. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- BRANDÃO, Zaia. O pré-escolar e as classes desfavorecidas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 39, nov. 1981.
- ; BAETA, Anna Maria Bianchini & ROCHA, Any Dutra Coelho da. *Evasão e repetência no Brasil; a escola em questão*. Rio de Janeiro, Dois Pontos, 1983.
- BRASIL. MEC. EMBRATER. *Bibliografia sobre planejamento participativo*. Brasília, 1982.
- . MEC. INEP. *Em Aberto*, Brasília, n. 20, abr. 1984.
- . MEC. *Educação para todos; caminho para mudança*. Brasília, 1985.
- BRUHNS, Heloísa Turini, org. *Conversando sobre o corpo*. Campinas, Papyrus, 1986.
- BUBER, Martin. *Eu e tu*. Trad. e introd. por Newton Aquiles von Zuben. São Paulo, Moraes, 1977.
- BUFFA, Ester. *Ideologias em conflito; escola pública e escola privada*. São Paulo, Cortez e Moraes, 1979.

- CABRAL, Amílcar. A arma da teoria (unidade e luta). In: —. *Obras escolhidas de Amílcar Cabral*. Lisboa, Seara Nova, 1977. v. 1.
- . A prática revolucionária (unidade e luta). In: —. *Obras escolhidas de Amílcar Cabral*. Lisboa, Seara Nova, 1977. v. 2.
- CALAZANS, Maria Julieta Costa. *Caracterização de programas de educação rural no Brasil*. Rio de Janeiro, Iesae/FGV, 1971.
- . *Estudo retrospectivo da educação rural no Brasil*. Rio de Janeiro, Iesae/FGV, 1979.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. *A didática em questão*. Petrópolis, Vozes, 1973.
- CANEVACCI, Massino, org. *Dialética do indivíduo*. São Paulo, Brasiliense, 1981.
- . *Dialética da família*. São Paulo, Brasiliense, 1981.
- CARNOY, Martin. *Educação, economia e Estado; base e superestrutura, relações e mediações*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1984.
- CARVALHO, Irene Mello. *O processo didático*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1972.
- CARVALHO, Laerte Ramos de. *Introdução ao estudo da história da educação brasileira*. São Paulo, Edusp, 1971.
- CATANI, Denise Bárbara. *Universidade, escola e formação dos professores*. São Paulo, Brasiliense, 1986.
- CAVALCANTI, Sandra. Os arquivos de Carlos Lacerda. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 11 dez. 1982.
- CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica*. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. Ideologia e educação. *Educação & Sociedade*, São Paulo, n. 5, jan. 1980.
- . *Cultura e democracia; o discurso competente e outras falas*. São Paulo, Moderna, 1981.
- . O que é ser educador hoje?; da arte à ciência: a morte do educador. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues, org. *Educador; vida e morte*. Rio de Janeiro, Graal, 1982.
- . *Repressão sexual; essa nossa (des)conhecida*. São Paulo, Brasiliense, 1984.
- . *Conformismo e resistência; aspectos da cultura popular no Brasil*. São Paulo, Brasiliense, 1986.
- CHEPTULIN, Alexandre. *A dialética materialista; categoria e leis da dialética*. São Paulo, Alfa-Ômega, 1982.
- CHIZZOTTI, Antonio. *As origens da instrução pública no Brasil*. São Paulo, PUC, 1975. Tese de mestrado.
- CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 1. *Anais...* São Paulo, Cortez, 1981.
- , 2. *Anais...* São Paulo, Diniz, 1982.
- , 3. *Simpósios*. São Paulo, Loyola, 1984. v. 1.
- . *Painéis*. São Paulo, Loyola, 1984. v. 2.

- CONSEIL de l'Europe. *Éducation Permanente*. Strassbourg, 1970.
- CRITELLI, Dulce Mara. *Educação e dominação cultural; tentativa de reflexão ontológica*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1980.
- CUNHA, Célio da. *Educação e autoritarismo no Estado Novo*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1981.
- CUNHA, Diana A. *As utopias na educação; ensaio sobre as propostas de Paulo Freire*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.
- CUNHA, Luiz Antônio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.
- . *A universidade temporã; o ensino superior da Colônia à era Vargas*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980.
- . *Uma leitura da teoria da escola capitalista*. Rio de Janeiro, Achiamé, 1980.
- . Sobre educação e desenvolvimento social no Brasil; crítica da crítica e autocrítica. *Educação & Sociedade*, São Paulo, n. 10, set. 1981.
- . *A universidade crítica; o ensino superior na república populista*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1983.
- , org. *Escola pública, escola particular e a democratização do ensino*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985.
- CURRÍCULOS e programas; como vê-los hoje? *Cadernos Cedes*, São Paulo, Cortez, n. 13, 1984.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. *Ideologia e educação brasileira; católicos e liberais*. São Paulo, Cortez e Moraes, 1978.
- . *Educação e contradição*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985.
- DEBRUM, Michel. *A conciliação e outras estratégias*. São Paulo, Brasiliense, 1984.
- DELLA VOLPE, Galvano. *Rousseau e Marx*. Roma, Reuniti, 1974.
- DEMO, Pedro. *Pesquisa participante; mito e realidade*. Rio de Janeiro, Semac/DN, 1984.
- . *Participação é conquista*. Fortaleza, Ed. da Universidade do Ceará, 1986.
- DEWEY, John. *Democracia e educação*. 3. ed. São Paulo, Melhoramentos, 1959.
- . *Vida e educação*. 5. ed. Trad. e introd. por Anísio Spínola Teixeira. São Paulo, Melhoramentos, 1959.
- DOMMANGET, Maurice. *Os grandes socialistas e a educação; de Platão a Lenine*. Braga, Publicações Europa-América, 1964.
- DOWBOR, Ladislau. *Aspectos econômicos da educação*. São Paulo, Ática, 1986.
- DUARTE JR., João Francisco. *Fundamentos estéticos da educação*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1981.
- DUSSEL, Enrique. *Erótica e pedagógica*. São Paulo, Loyola, 1983. v. 3. (Col. Para uma Ética da Libertação Latino-Americana.)

- ECO, Umberto & BONAZZI, Marisa. *Mentiras que parecem verdades*. São Paulo, Summus, 1980. A edição italiana é de 1972.
- EDUCAÇÃO HOJE, São Paulo, Brasiliense, 1969.
- EDUCAÇÃO pré-escolar; desafios e alternativas. *Cadernos Cedes*, São Paulo, Cortez, n. 9, 1985.
- ENCONTROS NACIONAIS DE PRÁTICA DE ENSINO (ENPEs). *Anais...*
- ENCONTROS NACIONAIS DE SUPERVISORES DE ENSINO (ENSEs). *Anais...*
- ESPECIALISTAS do ensino em questão. *Cadernos Cedes*, São Paulo, Cortez, n. 6, 1985.
- EZPELETA, Justa & ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1986.
- FAURE, Edgar et al. *Apprendre à être*. Paris, Unesco/Fayard, 1972.
- FÁVERO, Osmar. *Memória histórica do movimento de educação de base: 1961-1971*. São Paulo, PUC, 1982. Tese de doutoramento.
- , org. *Cultura popular e educação popular; memória dos anos 60*. Rio de Janeiro, Graal, 1983.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro*. São Paulo, Loyola, 1979.
- , *Anotações sobre metodologia e prática de ensino na escola de 1.º grau*. São Paulo, Loyola, 1983.
- , *Educação no Brasil anos 60; o pacto do silêncio*. São Paulo, Loyola, 1985.
- FÉLIX, Maria de Fátima Costa. *Administração escolar; um problema educativo ou empresarial?* São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1984.
- FERNANDES, Florestan. Pronunciamento na Convenção Estadual de Defesa da Escola Pública. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 6 maio 1960.
- , O trabalhador e o projeto de diretrizes e bases. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 28 fev. 1961.
- , *A universidade; reforma ou revolução?* São Paulo, Alfa-Ômega, 1969.
- , *Nova República?* Rio de Janeiro, Zahar, 1986.
- , *Que tipo de República?* São Paulo, Brasiliense, 1986.
- FERRARI, Alceu Ravanello. Distribuição de oportunidades de educação pré-escolar no Brasil; aspectos qualitativos. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, PUC, n. 7, maio/ago. 1982.
- FERREIRA, Francisco W. *Planejamento sim ou não?* Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.
- FERREIRA, Idalina. *Atividades na pré-escola*. 10. ed. São Paulo, Saraiva, 1985.
- FERREIRA, Rosa Maria Fischer. *Menores de rua; valores e expectativas de menores marginalizados em São Paulo*. São Paulo, Cedec, 1979.
- FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985.

- . *Alfabetização em processo*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1986.
- & TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1986.
- FORACCHI, Marialice M. *O estudante e a transformação da sociedade brasileira*. São Paulo, Nacional, 1965.
- FREINET, Célestin. *A educação pelo trabalho*. Lisboa, Presença, 1974. 2 v.
- FREIRE, Madalena. *A paixão de conhecer o mundo*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.
- . *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1971.
- . *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1974.
- . *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.
- . *Cartas à Guiné-Bissau; registros de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.
- . A alfabetização de adultos; é ela um que fazer neutro? *Educação & Sociedade*, São Paulo, Cortez/Cedes, n. 1, set. 1978.
- . *Educação e mudança*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
- ; OLIVEIRA, Rosiska Darcy de; OLIVEIRA, Miguel Darcy de & CEC-CON, Claudius. *Vivendo e aprendendo*. São Paulo, Brasiliense, 1980.
- . *A importância do ato de ler*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1982.
- & GUIMARÃES, Sérgio. *Sobre educação; diálogos*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982 e 1984. 2 v.
- & BETTO, Frei. *Essa escola chamada vida*. São Paulo, Ática, 1985. (Série Educação em Ação.)
- & FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.
- FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e sociedade*. São Paulo, Moraes, 1979. A primeira edição é de 1977, pela Edart.
- . *Sociedade e consciência; um estudo piagetiano na favela e na escola*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1984.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1984.
- FROMM, Erich. *Conceito marxista do homem*. 7. ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.
- FURTER, Pierre. *Educação e reflexão*. Petrópolis, Vozes, 1970.
- . *Educação e vida; contribuição à definição da educação permanente*. Petrópolis, Vozes, 1972.
- . *Juventude e tempo presente; fundamentos de uma pedagogia*. Petrópolis, Vozes, 1975.

- . *Dialética da esperança*. Petrópolis, Vozes, 1980.
- FURTH, Hans G. *Piaget na sala de aula*. Rio de Janeiro, Forense, 1982.
- GADOTTI, Moacir. *Educação e poder*; introdução à pedagogia do conflito. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1980.
- . *A educação contra a educação*; o esquecimento da educação e a Educação Permanente. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.
- . *Concepção dialética da educação*; um estudo introdutório. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1983.
- . *Comunicação docente*. 3. ed. São Paulo, Loyola, 1985.
- . *Educação e compromisso*. Campinas, Papyrus, 1985.
- . *Dialética do amor paterno*; do amor pelos meus filhos ao amor por todas as crianças. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985.
- ; FREIRE, Paulo & GUIMARÃES, Sérgio. *Pedagogia*; diálogo e conflito. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985.
- GANDINI, Raquel, P. C. *Tecnologia, capitalismo e educação em Anísio Teixeira, 1930-1935*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980.
- GARCIA, Pedro Benjamin. *Educação*; modernização ou dependência? Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1977.
- GARCIA, Walter Esteves, org. *Inovação educacional no Brasil*; problemas e perspectivas. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1980.
- . Desafios da educação brasileira. *Revista da Associação Nacional de Educação (Ande)*, São Paulo, n. 7, 1984.
- GERALDI, João Wanderley, org. *O texto na sala de aula*; leitura e produção. Cascavel, Assoeste, 1985.
- GIANNOTTI, José Arthur. Contra a demagogia. *Veja*, São Paulo, 21 ago. 1985.
- GIROUX, Henry. *Pedagogia radical*; subsídios. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1983.
- GOLDBERG, Jacob. P. *Psicologia da agressividade*. São Paulo, ICC, 1984.
- GOLDBERG, Maria Amélia A.; SOUZA, Clarilza Prado de & SAUL, Ana Maria. *Avaliação de programas educacionais*; vicissitudes, controvérsias, desafios. São Paulo, EPU, 1982.
- . *Educação sexual*; uma proposta, um desafio. São Paulo, Cortez, 1983.
- GOLDMANN, Lucien. *Dialética e cultura*. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
- GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.
- . *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.
- . *La alternativa pedagógica*. Barcelona, Nova Terra, 1976.
- . *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.
- GRUPPI, Luciano. *O conceito de hegemonia em Gramsci*. Rio de Janeiro, Graal, 1978.

- GUSDORF, Georges. *Professores, para quê?* 2. ed. Lisboa, Moraes, 1970.  
— . *Tratado de metafísica*. São Paulo, Nacional, 1970.
- HABERMAS, Jürgen. *Connaissance et intérêt*. Paris, Gallimard, 1976.
- HARTUNG, Henri. *Pour une éducation permanente*. Paris, Fayard, 1966.
- HEIDEGGER, Martin. *L'être et le temps*. Paris, Gallimard, 1972.  
— . *Todos nós... ninguém*. São Paulo, Moraes, 1981.
- HOBBSBAWN, Eric J., org. *História do marxismo*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983. v. 1.
- HORTA, José Silvério Baia. *Liberalismo, tecnocracia e planejamento educacional no Brasil (1930-1970)*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1982.
- HUSSERL, Edmund. *Idées directrices pour une phénoménologie*. Paris, Gallimard, 1971.
- IANNI, Octávio. *Industrialização e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1963.
- ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. Petrópolis, Vozes, 1970.
- JANNUZZI, Gilberta. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985.
- JAPIASSÚ, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro, Imago, 1976.
- JARA, Oscar. *Concepção dialética da educação popular*. São Paulo, Cepis, 1985.
- KONDER, Leandro. *O que é dialética*. São Paulo, Brasiliense, 1981.
- KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1969.
- KRAMER, Sônia. *A política do pré-escolar no Brasil; a arte do disfarce*. 2. ed. Rio de Janeiro, Achiamé, 1984.
- KRYNSKI, Stanislaw, coord. *A criança maltratada*. São Paulo, Almed, 1985.
- LAJOLO, Marisa. *Usos e abusos da literatura na escola*. Rio de Janeiro, Globo, 1982.
- LEFEBVRE, Henri. *Lógica formal e lógica dialética*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1975.
- LENGRAND, Paul. *Introduction à l'Éducation Permanente*. Paris, Unesco, 1970.
- LÊNIN, V. I. Sobre a questão da dialética. *Socialismo & Democracia*, São Paulo, Alfa-Ômega, n. 4, out./dez. 1984.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública; a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo, Loyola, 1985.
- LICENCIATURA. *Cadernos Cedes*, São Paulo, Cortez, n. 8, 1985.
- LIMA, Lauro de Oliveira. *Temas piagetianos*. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1984.
- . *Mutações em educação segundo McLuhan*. 17. ed. Petrópolis, Vozes, 1984.

- LIMA, Venício Arthur de. *Comunicação e cultura; as idéias de Paulo Freire*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.
- LOBROT, Michel. *La pédagogie institutionnelle*. Paris, Gauthier-Villars, 1972.
- LOMBARDI, Franco. *La pédagogie marxiste d'Antonio Gramsci*. Toulouse, Privat, 1971.
- . *Pour ou contre l'autorité*. Paris, Gauthier-Villars, 1974.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira. *Origens da educação pública*. São Paulo, Loyola, 1981.
- . *Perspectivas históricas da educação*. São Paulo, Ática, 1986. (Série Princípios, 51.)
- LÖWY, Michael. *Método dialético e teoria política*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975.
- . *Ideologias e ciência social; elementos para uma análise marxista*. São Paulo, Cortez, 1985.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Fazer universidade; uma proposta metodológica*. São Paulo, Cortez, 1984.
- LUKÁCS, Georg. *História e consciência de classe; estudos de dialética marxista*. Porto, Escorpião, 1974.
- MACHADO, Dulce M. O brincar e a evolução social da criança. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 13 mar. 1983.
- MADEIRA, Felícia Reicher & MELLO, Guiomar Namó de, coords. *Educação na América Latina; os modelos teóricos e a realidade social*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985.
- MAKARENKO, Anton Simionovich. *Poema pedagógico*. Moscou, Progresso, s. d. 3 v.
- MANACORDA, Mário A. *Marx e a pedagogia moderna*. Lisboa, Iniciativas, 1975.
- MANDEL, Ernest. *Introdução ao marxismo*. Lisboa, Antídoto, 1976.
- MANFREDI, Silvia Maria. *Política e educação popular*. São Paulo, Símbolo, 1978.
- . *Educação sindical entre o conformismo e a crítica*. São Paulo, Loyola, 1986.
- MAO TSÉ-TUNG. *A filosofia de Mao Tsé-tung*. Belém, Boitempo, 1979.
- MAQUIAVEL. *O príncipe*. Rio de Janeiro, Vecchi, 1946.
- MARAGLIANO, Roberto et al. *Teoria da didática*. Pref. por Mário Alighiero Manacorda. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1986. Importante obra traduzida do italiano.
- MARCHAND, Max. *A afetividade do educador*. São Paulo, Summus, 1985.
- MARKUS, Gyorgy. *Teoria do conhecimento no jovem Marx*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1974.
- MARQUES, Sandra Machado Lunardi. *Contribuição ao estudo dos ginásios vocacionais do Estado de São Paulo; o ginásio vocacional "Chanceler Raul Fernandes", de Rio Claro*. São Paulo, PUC, 1985. Tese de mestrado.

- MARTINS, Joel & BICUDO, Maria Aparecida V. *Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação*. São Paulo, Moraes, 1983.
- MARX, Karl. *O capital*. 5. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980. Livr. 1, v. 1 e 2.
- . *Marx*. Org. por Octávio Ianni. São Paulo, Ática, 1979. (Col. Grandes Cientistas Sociais, 10.)
- & ENGELS, Friedrich. *Obras escolhidas*. São Paulo, Alfa-Ômega, s. d. v. 1.
- & — . *Crítica da educação e do ensino*. Trad. e notas por Roger Dangeville. Lisboa, Moraes, 1978.
- MEDEIROS, Luciene & ROSA, Solange. *Supervisão educacional; possibilidades e limites*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985.
- MEDINA, João Paulo Subirá. *A educação física cuida do corpo e... "mente"*. Campinas, Papirus, 1984.
- MELLO, Guiomar Namó de. *Magistério de 1.º grau; da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1981.
- . *Escola nova, tecnicismo e educação compensatória*. São Paulo, Loyola, 1984.
- . *Educação e transição democrática*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985.
- . *Educação escolar; paixão, pensamento e prática*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1986.
- MENDEL, Gérard & VOGT, Christian. *Le manifeste éducatif; contestation et socialisme*. Paris, Payot, 1973.
- MENDES, Durmeval Trigueiro. Notas para a filosofia da educação brasileira. *Fórum Educacional*, Rio de Janeiro, Iesae/FGV, 1(1), jan./mar. 1977.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. Rio de Janeiro, Freitas Bastos, 1971.
- MIALARET, Gaston. *Les sciences de l'éducation*. Paris, PUF, 1976.
- MORAIS, João Francisco Regis de. *Os bispos e a política no Brasil*. São Paulo, Cortez e Moraes, 1981.
- . *Entre a educação e a barbárie*. Campinas, Papirus, 1983.
- . *O que é violência urbana*. São Paulo, Brasiliense, 1984.
- . *História e pensamento na educação brasileira*. Campinas, Papirus, 1985.
- MOREIRA, Roberto. *Educação e desenvolvimento no Brasil*. Centro Latino-Americano de Ciências Sociais, 1960.
- MOTA, Carlos Guilherme. *Ideologia da cultura brasileira (1933-1974)*. 3. ed. São Paulo, Ática, 1977. (Col. Ensaio, 30.)
- NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo, EPU/Edusp, 1974.
- NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. Estórias de quem gosta de ensinar. *Revista da Associação Nacional de Educação (Anede)*, São Paulo, n. 7, 1984.

- NICOL, Eduardo. *Los principios de la ciencia*. México, Fondo de Cultura Económica, 1965.
- NIDELCOFF, María Tereza. *Uma escola para o povo*. São Paulo, Brasiliense, 1978.
- . *A escola e a compreensão da realidade*. São Paulo, Brasiliense, 1980.
- NOSELLA, Maria de Lourdes Deiró. *As belas mentiras; a ideologia subjacente aos textos didáticos*. São Paulo, Moraes, 1980.
- NOSELLA, Paolo. Compromisso político como horizonte da competência técnica. *Educação & Sociedade*, São Paulo, n. 14, abr. 1983.
- . Educação tradicional e educação moderna; debatendo com Saviani. *Educação & Sociedade*, São Paulo, n. 23, abr. 1986.
- OLIVEIRA, Betty A. & DUARTE, Newton. *Socialização do saber escolar*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985.
- OLIVEIRA, Miguel Darcy de & OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. *A vida na escola e a escola na vida*. Petrópolis, Vozes, 1984.
- OLIVEIRA, Paulo de Salles. *O que é brinquedo*. São Paulo, Brasiliense, 1983.
- O PROFISSIONAL do ensino. *Cadernos Cedes*, São Paulo, Cortez, 1986.
- PAIVA, José Maria de. *Colonização e catequese: 1549-1600*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1982.
- PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo, Loyola, 1973.
- . Estado e educação popular; recolocando o problema. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues, org. *A questão política da educação popular*. São Paulo, Brasiliense, 1980.
- . *Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980.
- , org. *Perspectivas e dilemas da educação popular*. Rio de Janeiro, Graal, 1984.
- . Mobral × Educar. *Correio Brasiliense*, Brasília, 27 nov. 1985.
- PAOLI, Niuvenius Junqueira. *Ideologia e hegemonia; as condições de produção da educação*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1982.
- PARANHOS, Adalberto. *Dialética da dominação; dominação ideológica e consciência de classe*. Campinas, Papirus, 1984.
- PARRO, Vitor Henrique. *Administração escolar; introdução crítica*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1986.
- PEREIRA, Luiz. *A escola numa área metropolitana*. São Paulo, Pioneira, 1967.
- PEREIRA, Luzete Adelaide. *Educação, Estado e revolução*. Campinas, Unicamp, 1985. Tese de doutoramento.
- PEREIRA, William César Castilho & PEREIRA, Maria Antonieta. *Uma escola no fundo do quintal; Cooperativa Mangueira*. Petrópolis, Vozes, 1985.

- PESQUISA participante e educação. *Cadernos Cedes*, São Paulo, Cortez, n. 12, 1985.
- PIAGET, Jean. *Psicologia e epistemologia*. Rio de Janeiro, Forense, 1971.
- . *A epistemologia genética*. Petrópolis, Vozes, 1972.
- . *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro, Forense, 1973.
- . *Para onde vai a educação?* 8. ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1984.
- PIMENTA, Selma Garrido. *Orientação vocacional e decisão; um estudo crítico da situação no Brasil*. São Paulo, Loyola, 1979.
- . O orientador educacional e o currículo. *Perspectiva*, Porto Alegre, n. 14, out. 1985.
- PINEAU, Gaston. *Éducation ou aliénation permanente?* Paris, Dunod, 1977.
- PINKEVITCH, Albert. *Las modernas teorías pedagógicas y la nueva educación en la URSS*. México, Fuente Cultural, 1939.
- PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre educação de adultos*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1982.
- PISTRAK. *Fundamentos da escola do trabalho*. Trad. e apresent. por Maurício Tragtenberg. São Paulo, Brasiliense, 1981. O original é de 1924.
- POLITZER, Georges et al. *Princípios fundamentais de filosofia*. São Paulo, Hemus, 1970.
- PONCE, Anibal. *Educação e luta de classes*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1981.
- PORCHER, Louis. *Educação artística; luxo ou necessidade?* São Paulo, Summus, 1984.
- PRESTES, Luis Carlos. *Carta aos comunistas*. São Paulo, Alfa-Ômega, 1980.
- PUCCI, Bruno. *A nova práxis educacional da Igreja*. São Paulo, PUC, 1982. Tese de doutoramento.
- QUELUZ, Ana Gracinda. *A pré-escola centrada na criança; uma influência de Carl Rogers*. São Paulo, Pioneira, 1984.
- RAMALHO, Jether Pereira. *Prática educativa e sociedade*. Rio de Janeiro, Zahar, 1976.
- RECUPERANDO a alegria de ler e escrever. *Cadernos Cedes*, São Paulo, Cortez, n. 14, 1985.
- REIS FILHO, Casemiro dos. *A educação e a ilusão liberal*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1981.
- REZENDE, Antonio Muniz de, org. *Iniciação teórica e prática às ciências da educação*. Petrópolis, Vozes, 1979.
- . *Saber e poder na universidade*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1981.
- RIBEIRO, Darcy. *Universidade necessária*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975.
- . *Ensaio insólito*. Porto Alegre, L&PM, 1979.
- . *Nossa escola é uma calamidade*. Rio de Janeiro, Salamandra, 1984.

- RIBEIRO JR., Jorge Cláudio Noel. *A festa do povo; pedagogia de resistência*. Petrópolis, Vozes, 1982.
- RIBEIRO, Maria Luiza Santos. *Introdução à história da educação brasileira*. São Paulo, Cortez e Moraes, 1978.
- . *História da educação brasileira*. São Paulo, Cortez e Moraes, 1979.
- RICOEUR, Paul. *História e verdade*. Rio de Janeiro, Forense, 1968.
- RODARI, Gianni. *Gramática da fantasia*. São Paulo, Summus, 1983.
- RODRIGUES, José Ribamar Torres. *Magistério leigo rural do Piauí; concepções e práticas*. São Paulo, PUC, 1986. Tese de mestrado.
- RODRIGUES, Neidson. *Estado, educação e desenvolvimento econômico*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1982.
- . *Lições do príncipe e outras lições*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1984.
- . *Por uma nova escola; o transitório e o permanente na educação*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985.
- ROGERS, Carl. *Tornar-se pessoa*. Lisboa, Moraes, 1973.
- . *De pessoa para pessoa; o problema do ser humano*. São Paulo, Pioneira, 1976.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930-1973)*. Petrópolis, Vozes, 1980.
- ROSA, Solange & MEDEIROS, Luciene. *Supervisão educacional; possibilidades e limites*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985.
- ROSSI, Wagner Gonçalves. *Capitalismo e educação; contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista*. São Paulo, Cortez e Moraes, 1978.
- . *Pedagogia do trabalho; raízes da educação socialista*. São Paulo, Moraes, 1981. v. 1.
- . *Pedagogia do trabalho; caminhos da educação socialista*. São Paulo, Moraes, 1982. v. 2.
- SÁ, Nicanor Palhares. *Educação; contradições do pensamento crítico no Brasil*. São Paulo, PUC, 1985. Tese de doutoramento.
- SALEM, Helena, org. *A igreja dos oprimidos*. São Paulo, Brasil Debates, 1981.
- SALM, Cláudio. *Escola e trabalho*. São Paulo, Brasiliense, 1980.
- SANDER, Beno. *Consenso e conflito; perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação*. São Paulo, Pioneira, 1984.
- SAVIANI, Dermeval. *Educação brasileira; estrutura e sistema*. São Paulo, Saraiva, 1973.
- . *Educação; do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1980.
- . *Escola e democracia*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1983.
- . Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, Dermeval Trigueiro, org. *Filosofia da educação brasileira*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1983.

- . Competência política e compromisso técnico ou o pomo da discórdia e o fruto proibido. *Educação & Sociedade*, São Paulo, n. 15, ago. 1983.
- . A filosofia da educação no Brasil e sua veiculação pela *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, n. 150, maio/ago. 1984.
- SCHERER, Dom Vicente. Dom Vicente condena método de Paulo Freire. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 10 fev. 1981.
- SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. *Pedagogia dialética*; de Aristóteles a Paulo Freire. São Paulo, Brasiliense, 1983.
- SCHWARTZ, Bertrand. *A educação, amanhã*; um projeto de educação permanente. Petrópolis, Vozes, 1976. O original francês é de 1972.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *Pessoa e existência*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1983.
- . *Metodologia do trabalho científico*. 12. ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985.
- . *Educação, ideologia e contra-ideologia*. São Paulo, EPU, 1986.
- SILVA E SILVA, Maria Ozanira da. *Refletindo a pesquisa participante*. São Paulo, Cortez, 1986.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura na escola e na biblioteca*. Campinas, Papirus, 1986.
- . *Leitura e realidade brasileira*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1983.
- SILVA, Jefferson Ildefonso da. *Cidade educativa*; um modelo de renovação da educação. São Paulo, Cortez e Moraes, 1979.
- SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. *Supervisão da educação*; do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva. São Paulo, Loyola, 1985.
- SILVA, Lilian Lopes Martin da. O significado da leitura na escola. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, ALB/Mercado Aberto, n. zero, 1982.
- SILVA, Naura Syria F. Corrêa da. *Supervisão da educação*. Petrópolis, Vozes, 1981.
- SKINNER, Burrhus Frederic. *Sobre o behaviorismo*. São Paulo, Cultrix, 1974.
- . *O mito da liberdade*. São Paulo, Summus, 1984.
- SNYDERS, Georges. *Pedagogia progressista*. Coimbra, Almedina, 1974.
- . *Où vont les pédagogies non-directives?* Paris, PUF, 1974.
- . *Escola, classe e luta de classes*. Lisboa, Moraes, 1977.
- . *Não é fácil amar os nossos filhos*. Lisboa, Dom Quixote, 1984.
- . *La joie à l'école*. Paris, PUF, 1986.
- SOARES, Manoel de Jesus Araújo. *A educação preventiva*. Rio de Janeiro, Iesae/FGV, 1978. Tese de mestrado.
- SODRÉ, Nelson Werneck. *Síntese de história da cultura brasileira*. 12. ed. São Paulo, Difel, 1984.
- STORR, Anthony. *A agressão humana*. Rio de Janeiro, Zahar, 1970.
- SUCHODOLSKI, Bogdan. *Teoría marxista de la educación*. México, Grijalbo, 1966.
- SUPERVISÃO educacional; novos caminhos. *Cadernos Cedes*, São Paulo, Cortez, n. 7, 1985.

- SUPLICY, Marta. *Conversando sobre sexo*. Petrópolis, Vozes, 1984.
- . *De Mariazinha a Maria*. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- TEIXEIRA, Anísio Spínola. A escola pública, universal e gratuita. In: —. *Educação não é privilégio*. 4. ed. São Paulo, Melhoramentos, 1977.
- . *Pequena introdução à filosofia da educação*. 8. ed. São Paulo, Melhoramentos, 1978.
- TEIXEIRA, Mirene M. S. *O significado pedagógico da obra de Anísio Teixeira*. São Paulo, Loyola, 1986.
- TOLEDO, Caio Navarro de. *Iseb: fábrica de ideologias*. São Paulo, Ática, 1977. (Col. Ensaios, 28.)
- TORRES, Rosa María. *Nicarágua; revolución popular, educación popular*. México, Linea, 1985.
- TRAGTENBERG, Maurício. *Burocracia e ideologia*. São Paulo, Ática, 1974. (Col. Ensaios, 9.)
- . Francisco Ferrer e a pedagogia libertária. *Educação & Sociedade*, São Paulo, n. 1, set. 1978.
- . *Administração, poder e ideologia*. São Paulo, Moraes, 1980.
- . O conhecimento expropriado e reapropriado pela classe operária. In: —. *Descaminhos da educação pós-68*. São Paulo, Brasiliense, 1980.
- . *Sobre educação, política e sindicalismo*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1982.
- . Relações de poder na escola. *Educação & Sociedade*. São Paulo, n. 20, jan. a abr. 1985.
- UNESCO. *L'école et l'Éducation Permanente; quatre études*. Paris, 1972.
- VALLE, Edênio & QUEIROZ, José J., orgs. *A cultura do povo*. São Paulo, Cortez, 1979.
- VAN BALEN, Age D. J. *Disciplina e controle da sociedade*. São Paulo, Cortez, 1983.
- VASCONCELOS, Naumi. *Os dogmatismos sexuais*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1971.
- . *Amor e sexo na adolescência*. São Paulo, Moderna, 1985.
- WANDERLEY, Luiz Eduardo. *Educar para transformar*. Petrópolis, Vozes, 1984.
- . A falácia da competência. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 25 ago. 1985. Suplemento Folhetim.
- WEFFORT, Francisco C. *Por que democracia?* São Paulo, Brasiliense, 1984.
- WEREBE, Maria José Garcia. *Grandezas e misérias do ensino brasileiro*. São Paulo, Difel, 1963.
- WERTHEIN, Jorge, org. *Educação de adultos na América Latina*. Campinas, Papirus, 1985.
- WITTMANN, Lauro Carlos. Administração e planejamento da educação; ato político-pedagógico. *Revista Brasileira de Administração da Educação*, Porto Alegre, Anpae, 1(2), 1983.
- XAVIER, Maria Elizabete S. P. *Poder político e educação de elite*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1980.
- ZILBERMAN, Regina, org. *Leitura em crise na escola; as alternativas do professor*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982.

# Índice de autores

---

- ABRAMO, Perseu, 19  
ABRAMOVAY, Miriam, 62  
ABRAMOVICH, Fanny, 63  
ABRANTES, Paulo Roberto, 62  
AGOSTINHO, Santo, 55  
AGUIAR, Márcia Ângela, 19  
AGUIAR, Vera Teixeira de, 20  
ALKMIN, Tânia Maria, 20  
ALMEIDA, Guido de, 101  
ALMEIDA, Milton José de, 20  
ALTHUSSER, Louis, 57, 71, 77, 96, 104  
ALVES, Cláudia Maria Costa, 18  
ALVES, Gilberto Luiz, 17  
ALVES, Nilda, 18, 19  
ALVES, Rubem A., 45, 48-57, 63  
ANDRADE, Ana Lúcia Goular de, 79  
ARAGÃO, Rosália M. Ribeiro de, 19  
ARELARO, Lisete Regina Gomes, 18  
ARGUMENTO, Manuel Alberto, 135  
ARISTÓTELES, 119, 135  
AROUCA, Lucila Schwantes, 19  
ARROYO, Miguel Gonzales, 12, 18, 86  
ASSIS, Regina de, 62  
ASTRADA, Carlos, 124  
AVERBUCK, Lígia Morrone, 20  
AZANHA, José Mário Pires, 15, 16, 19, 104  
AZEVEDO, Carlos, 63  
AZEVEDO, Fernando de, 80, 87, 137  
BABEUF, Graco, 75  
BADINTER, Elisabeth, 126, 127  
BAETA, Anna Maria Bianchini, 45, 109  
BAKUNIN, Mikhail, 76  
BALLETTA, Andriara A. de O., 19  
BALZAN, Newton César, 19, 69, 104  
BARBOSA, Ana Mae Bastos, 64  
BARRETO, Elba Siqueira de Sá, 104  
BARROS, Armando Martins de, 18  
BARROSO, Carmen, 15  
BARTHES, Roland, 55  
BAUDELLOT, Claude, 96, 104  
BAZARIAN, Jacob, 131  
BEAINI, Thaís Curi, 114  
BECCHI, Egle, 20  
BEISIEGEL, Celso de Rui, 18, 31, 45  
BELLERATE, Bruno M., 20  
BENJAMIN, Walter, 53, 54, 63  
BERGER, Manfredo, 17, 74, 75  
BETELHEIM, Bruno, 60, 61, 63  
BETTO, Frei, 31, 135  
BEZERRA, Albene de Menezes, 19  
BICUDO, Maria Aparecida Viggiani, 19, 110, 114  
BLOCH, Ernst, 50  
BONAZZI, Marisa, 77, 80  
BORDINI, Maria da Glória, 59  
BORSATTI, Carlos A., 104  
BOSI, Alfredo, 9  
BOSI, Ecléa, 45  
BOULOS, Yara, 104  
BOURDIEU, Pierre, 81, 96, 104  
BRANDÃO, Carlos Rodrigues, 14, 39-45, 83, 103, 124  
BRANDÃO, Zaia, 19, 45, 62, 89, 109  
BRASLAVSKY, Cecília, 104  
BRITO, Heládio, 40  
BRITO, Percival Leme, 20

- BRITTO, Vera Maria, 45  
 BRUHNS, Heloisa Turini, 63  
 BUBER, Martin, 110, 112  
 BUFFA, Ester, 87  
 CABET, Etienne, 75  
 CABRAL, Amílcar, 120  
 CAGLIARI, Luis Carlos, 59  
 CALAZANS, Maria Julieta Costa, 18  
 CALMON, João, 109  
 CAMPANELLA, Domenico, 75  
 CAMPOS, Maria Machado Malta, 44, 62, 104  
 CANDAU, Vera Maria Ferrão, 19  
 CANDIDO, Antonio, 79, 129  
 CANESQUI, Ana Maria, 45  
 CANEVACCI, Massimo, 57  
 CARBONATI, Maria do Carmo, 59  
 CARDOSO, Elizabete Aparecida, 18  
 CARDOSO, Heloisa, 19  
 CARMO, Apolônio Abadio do, 19  
 CARNOY, Martín, 81  
 CARVALHO, Irene Mello, 19  
 CARVALHO, Laerte Ramos de, 17  
 CARVALHO, Maria Nelly Cavalcanti, 44  
 CASTELANI FILHO, Lino, 63  
 CATANI, Denise Bárbara, 19  
 CATTANI, Maria Isabel, 20  
 CAVALCANTI, Sandra, 35  
 CECCON, Claudius, 46  
 CHARLOT, Bernard, 61, 93  
 CHAUI, Marilena de Souza, 14, 45, 63, 66, 67, 133, 134  
 CHAVES, Eduardo Oscar de Campos, 19, 69  
 CHEPTULIN, Alexandre, 11  
 CHIZZOTTI, Antônio, 17  
 CITELLI, Beatriz, 59  
 COELHO, Ildeu Moreira, 19  
 COHN, Maria da Glória M., 44  
 COMÊNIO, João Amós, 88  
 COMTE, Augusto, 13  
 CONDENNOTTI, Thais Leiroz, 19  
 CONSIDERANT, Victor, 76  
 CORBISTER, Roland, 35  
 COSTA, Nilson do Rosário, 45  
 COUTINHO, Carlos Nelson, 132  
 CRITELLI, Dulce Mara, 114  
 CUNHA, Célio da, 18  
 CUNHA, Diana A., 50  
 CUNHA, Luiz Antônio, 18, 74, 75, 81, 82, 89, 90  
 CURY, Carlos Roberto Jamil, 11, 12, 87, 89, 93, 100  
 D'ALESSANDRO, Maria Lúcia, 59  
 DELLA VOLPE, Galvano, 69  
 DEMO, Pedro, 44  
 DEWEY, John, 81  
 DOMINGUES, José Luiz, 18  
 DOMMANGET, Maurice, 75  
 DOWBOR, Ladislau, 75  
 DUARTE JR., João Francisco, 63  
 DUARTE, Newton, 134  
 DURHAM, Eunice Ribeiro, 19  
 DURKHEIM, Emile, 13, 99  
 DUSSEL, Enrique, 123  
 ECO, Umberto, 24, 77, 80  
 ENGELS, Friedrich, 13, 22, 76, 124  
 ESPINOSA, Baruch de, 67  
 ESTABLET, Roger, 96, 104  
 EYQUEM, Michel, 75  
 EZPELETA, Justa, 44, 104  
 FARACO, Carlos Alberto, 20  
 FAUNDEZ, Antonio, 31  
 FAURE, Edgar, 113  
 FÁVERO, Osmar, 18, 45  
 FAZENDA, Ivani Catarina Arantes, 69  
 FÉLIX, Maria de Fátima Costa, 18  
 FENELON, Déa Ribeiro, 19  
 FERNANDES, Florestan, 9, 14, 19, 87, 88, 91, 92, 109, 110, 138, 139  
 FERRARI, Alceu Ravello, 62  
 FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda, 103  
 FERREIRA, Francisco, 32  
 FERREIRA, Idalina, 63  
 FERREIRA, Rosa Maria Fischer, 61  
 FERREIRO, Emília, 59, 60  
 FERRER, Francisco, 66  
 FERRETTI, Celso, 15  
 FERRO, José Augusto dos Santos, 44  
 FIAD, Raquel Salik, 59  
 FILIPOUSKI, Ana Mariza, 20  
 FONSECA, Maria Nilma Goes de, 20  
 FORACCHI, Marialice M., 134  
 FOURIER, Charles, 75  
 FRANCO, Maria Laura Puglisi B., 19  
 FRANCO, Maria Sylvia de Carvalho, 35  
 FREINET, Celestin, 62, 76, 120  
 FREIRE, Madalena, 58, 59, 60  
 FREIRE, Paulo, 12, 14, 24-39, 46, 47, 50, 53, 57, 76, 81, 94, 105, 111, 116, 125, 127, 128, 135  
 FREITAG, Bárbara, 14, 17, 70, 71, 74, 76, 77  
 FREITAS, Helena Costa Lopes de, 59  
 FREUD, Sigmund, 55, 115, 120  
 FRIGOTTO, Gaudêncio, 85  
 FROMM, Erich, 57

- FURTER, Pierre, 50  
 FURTH, Hans G., 72  
 GADOTTI, Moacir, 10, 11, 19, 31, 37, 38, 54, 57, 69, 110-29  
 GANDINI, Raquel P. C., 17  
 GARCIA, Carmen Lúcia Lupi Monteiro, 18  
 GARCIA, Pedro Benjamin, 8, 9, 45, 134  
 GARCIA, Regina Leite, 18, 19, 62  
 GARCIA, Walter Esteves, 15, 107  
 GEBARA, Ester, 20  
 GERALDI, João Wanderley, 19, 20, 59  
 GIANNOTTI, José Arthur, 67, 68  
 GIROUX, Henri, 37  
 GNERRE, Maria Bernadete M. Abaurre, 59  
 GOERGEN, Pedro Laudinor, 69  
 GÓES, Moacyr de, 89  
 GOLDBERG, Jacob P., 63  
 GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo, 15, 18, 63, 104  
 GOLDMANN, Lucien, 128  
 GONÇALVES, Carlos Luiz M. S., 19  
 GRAMSCI, Antonio, 71, 76, 77, 84, 95, 120, 124, 131, 133  
 GROBSAUM, Marta W., 62  
 GROSSI, Francisco Vio, 44  
 GRUPPI, Luciano, 124  
 GUARANÁ, Cecília, 19  
 GUARDIA, Francisco Ferrer, 76  
 GUIMARÃES, Sérgio, 31, 127  
 GUSDORF, Georges, 56, 69, 111, 112  
 HABERMAS, Jürgen, 116, 136  
 HARTUNG, Henri, 113, 124  
 HEGEL, Friedrich, 66  
 HEIDEGGER, Martin, 111, 114  
 HOBBSAWN, Eric J., 121  
 HORTA, José Silvério Baía, 9, 18  
 HUBNER, Regina, 59  
 HUIDOBRO, Juan Eduardo García, 104  
 HUSSERL, Edmund, 111  
 IANNI, Octávio, 19, 45, 81  
 ILLICH, Ivan, 81, 131  
 IWANOWICZ, Bárbara, 63  
 JAGUARIBE, Hélio, 35  
 JANNUZZI, Gilberta, 18  
 JAPIASSÚ, Hilton, 69  
 JARA, Oscar, 136  
 KANT, Immanuel, 107  
 KIERKEGAARD, Soren, 55  
 KOFES, Suely, 63  
 KONDER, Leandro, 38, 69, 100, 122  
 KOSIK, Karel, 122  
 KRAMER, Sônia, 61, 62  
 KRASILCHIK, Myriam, 15  
 KRYNSKI, Stanislaw, 61  
 LABORIT, Henri, 124  
 LAJOLO, Marisa, 20, 79  
 LAO-TSÉ, 120  
 LAPASSADE, Georges, 124  
 LEBRUN, Michel, 138  
 LEFEBVRE, Henri, 122, 137  
 LEGRAND, Paul, 113  
 LEITE, Lígia Chiappini Moraes, 20, 59  
 LEITE, Míriam Liftchitz Moreira, 19  
 LELIS, Isabel Alice O. M., 19  
 LÊNIN, Vladimir Ivanovitch, 11, 76, 97, 121, 136  
 LEVIN, Robert, 81  
 LIBÂNEO, José Carlos, 11, 12, 93, 105, 106  
 LIMA, Alceu Amoroso, 56  
 LIMA, Elma C., 19  
 LIMA, Lauro de Oliveira, 70, 71  
 LIMA, Venício Artur de, 31, 36  
 LINHARES, Célia Frazão Soares, 19  
 LOBO JÚNIOR, Dácio Tavares, 18  
 LOBROT, Michel, 65, 122, 124  
 LOMBARDI, Franco, 124  
 LOPES, Eliane Marta Teixeira, 89  
 LOPES, Maria Izabel Souza, 63  
 LÖWY, Michael, 124, 136  
 LUCKESI, Cipriano Carlos, 19, 37  
 LÜDKE, Menga, 19  
 LUFTI, Eulina Pacheco, 59  
 LUKÁCS, Georg, 128  
 MACEDO, Carmen C., 45  
 MACHADO, Dulce M., 63  
 MADEIRA, Felícia Reicher, 104, 123  
 MAHER, James Patrick, 69  
 MAIA, Eny Maria, 45  
 MAINWARING, Scott, 45  
 MAKARENKO, Anton Simionovich, 76, 93  
 MANACORDA, Mário Alighiero, 93, 124  
 MANDEL, Ernest, 122, 137  
 MANFREDI, Silvia Maria, 36, 66  
 MAQUIAVEL, Nicolo, 84  
 MARAGLIANO, Roberto, 20  
 MARCHAND, Max, 54, 63  
 MARKUS, Gyorgy, 132, 133, 136  
 MARQUES, Regina Hubner, 20  
 MARQUES, Sandra Machado Lunardi, 104  
 MARTI, José, 76  
 MARTINIC, Sérgio, 44  
 MARTINS, Joel, 110, 114  
 MARTINS, Maria Helena Souza, 59

- MARX, Karl, 11, 13, 22, 23, 50, 55, 56, 76, 99, 107, 115, 120-4, 131, 132, 133, 136
- MASCELANI, Maria Nilde, 104
- MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T., 59
- McLUHAN, Herbert M., 71
- MEDEIROS, Luciene, 19
- MEDINA, João Paulo Subirá, 63
- MELLO, Guiomar Namó de, 14, 19, 45, 68, 85, 88, 89, 93, 100-4, 123
- MENDEL, Gérard, 54, 124
- MENDES, Cândido, 35
- MENDES, Durmeval Trigueiro, 16
- MENEZES, Luiz Carlos de, 19
- MERLEAU-PONTY, Maurice, 111
- MÉSZÁROS, István, 121
- MIALARET, Gaston, 69
- MONTEIRO, Douglas Teixeira, 45
- MORAES, Ignez Navarro de, 19
- MORAIS, João Francisco Regis de, 40, 56, 57
- MOREIRA, Fernando A. Santos, 18
- MOREIRA, Roberto, 81
- MORUS, Thomas, 75
- MOSSRI, Pedro, 40
- MOTA, Carlos Guilherme, 17
- MOTEJUNAS, Paulo, 15
- MOULIN, Nelly de M., 19
- MOUNIER, Emmanuel, 111
- MOURA, Alceste Rolim, 19
- MOYSÉS, Sarita Maria A., 59
- NADAI, Elza, 104
- NADER, Alexandre A. Gili, 19
- NAGLE, Jorge, 17, 19
- NASCIMENTO, Jorge Carvalho do, 53
- NICOL, Eduardo, 31, 32
- NIDELCOFF, Maria Tereza, 76
- NIETZSCHE, Friedrich, 55, 115, 120
- NOGUEIRA, Maria Alice L. G., 89
- NOSELLA, Maria de Lourdes Deiró, 74, 77, 78, 79, 80
- NOSELLA, Paolo, 68, 102
- OLIVEIRA, Betty A., 134
- OLIVEIRA, Irani Martins de, 18
- OLIVEIRA, Miguel Darcy de, 14, 46, 47
- OLIVEIRA, Paulo de Salles, 63
- OLIVEIRA, Rosiska Darcy de, 14, 46, 47
- OSAKABE, Haquira, 20
- OTT, Margot Bertoluci, 19
- OWEN, Robert, 75, 76
- PAHIM, Regina, 62
- PAIVA, Amilde Praxedes Marques de, 19
- PAIVA, José Maria de, 17
- PAIVA, Vanilda Pereira, 18, 35, 45, 82, 83
- PANTILLON, Claude, 117
- PAOLI, Niuvenius Junqueira, 14
- PARANHOS, Adalberto, 128
- PARRA, Nelió, 19
- PARRO, Vitor Henrique, 18
- PASSERON, Jean-Claude, 81, 96
- PÉCORÀ, Alcir, 20
- PEREIRA, Luiz, 8, 72, 73
- PEREIRA, Luzete Adelaide, 99
- PEREIRA, Maria Antonieta, 62
- PEREIRA, Ruth da Cunha, 19
- PEREIRA, William César Castilho, 62
- PFLUEGER, Maria Thereza Soares, 59
- PIAGET, Jean, 62, 68, 70, 71, 72
- PICASSO, Pablo, 56
- PIMENTA, Selma Garrido, 19
- PIMENTEL, Maria da Glória, 104
- PINEAU, Gaston, 113
- PINKEVITCH, Albert, 76
- PINO, Ivany Rodrigues, 19
- PINSKY, Mirna, 59
- PINTO, Álvaro Vieira, 34, 35
- PINTO, João Bosco, 45
- PISTRAK, 66, 76
- PLATÃO, 66, 114
- POLITZER, Georges, 122
- PONCE, Anibal, 122, 135
- PONTECORVO, Clotilde, 20
- PORCHER, Louis, 63
- POSSENTI, Sírio, 20
- PRATES, Marilda, 78
- PRESTES, Luis Carlos, 108
- PROUDHON, Pierre Joseph, 76, 99
- PUCCI, Bruno, 42
- QUEIROZ, José J., 45
- QUELUZ, Ana Gracinda, 72
- RABELAIS, François, 75
- RABELLO, Ophelina, 69
- RAMA, Germán, 104
- RAMALHO, Jether Pereira, 54, 55
- RAMALHO, José Ricardo, 45
- RAMOS, Alberto Guerreiro, 35
- RASIA, José Miguel, 19
- RAYS, Osvaldo Alonso, 19
- REIS FILHO, Casemiro dos, 17
- REZENDE, Antonio Muniz de, 18, 69
- RIBEIRO, Darcy, 90, 91
- RIBEIRO, Maria Luiza Santos, 15, 17
- RIBEIRO JR., Jorge Cláudio Noel, 63
- RICOEUR, Paul, 111

- RIPPER, Afira Vianna, 19  
 ROBIN, Paul, 76  
 ROCHA, Any Dutra Coelho da, 45, 109  
 ROCKWELL, Elsie, 44, 104  
 RODARI, Giani, 63  
 RODRIGUES, José Ribamar Torres, 18  
 RODRIGUES, Neidson, 83, 84, 85  
 ROGERS, Carl, 12, 68, 72, 124  
 ROMANELLI, Otaíza de Oliveira, 17  
 ROMANO, Roberto, 19, 89  
 ROMUALDO, Jonas de Araújo, 20  
 RONCA, Antonio Carlos Caruso, 19  
 ROSA, Solange, 19  
 ROSEMBERG, Fúlvia, 62  
 ROSING, Tânia Maria Kuchenbecker, 59  
 ROSSI, Wagner Gonçalves, 19, 74, 75, 76  
 ROUSSEAU, Jean-Jacques, 66, 69, 75, 111  
 SÁ, Nicanor Palhares, 13, 14, 15, 36, 44, 99  
 SAINT-SIMON, Henry de, 75  
 SÁINZ, Héctor I., 44  
 SALEM, Helena, 55  
 SALES, Ivandro da Costa, 44  
 SALGADO, Maria Umbelina C., 59, 102  
 SALM, Cláudio, 19, 75  
 SANDER, Beno, 12, 13, 102  
 SANDOVAL, Rodrigo Parra, 104  
 SANTANA, Margarida Carvalho de, 18  
 SANTOS, Carlos Alberto Gomes dos, 19  
 SANTOS, Dinah Oliveira, 19  
 SAUL, Ana Maria, 18  
 SAVIANI, Dermeval, 9-12, 14, 15, 19, 68, 93-100, 103, 104  
 SCHEIBE, Leda, 59  
 SCHERER, Dom Vicente, 35  
 SCHILLER, Max, 49  
 SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich, 27, 37, 75, 127, 128  
 SCHWARTZ, Bertrand, 113  
 SEVERINO, Antonio Joaquim, 95, 110  
 SILVA, Ezequiel Theodoro da, 20, 69, 78  
 SILVA, Jefferson Ildefonso da, 19, 114  
 SILVA, Lilian Lopes Martin da, 20, 33, 34  
 SILVA, Naura Syria F. Corrêa da, 19  
 SILVA, Tereza Roserley Neubauer da, 18, 19, 102, 103  
 SILVA E SILVA, Maria Ozanira da, 44  
 SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da, 19  
 SINGER, Paul, 19  
 SISTO, Firmino Fernandes, 69  
 SKINNER, Burrhus Frederic, 68  
 SNYDERS, Georges, 50, 57, 60, 76, 93, 104, 105, 106, 122, 124, 126  
 SOARES, Manoel de Jesus Araújo, 18  
 SÓCRATES, 120  
 SODRÉ, Nelson Werneck, 23, 35  
 SOUZA, Clarilza Prado de, 18  
 SPENCER, Herbert, 13  
 STORR, Anthony, 63  
 SUCHODOLSKI, Bogdan, 93, 124  
 SUPPLY, Marta, 63  
 TEBEROSKY, Ana, 60  
 TEDESCO, Juan Carlos, 44, 104  
 TEIXEIRA, Anísio Spínola, 12, 17, 80, 81, 87, 90  
 TEIXEIRA, Mirene, M. S., 17  
 TEIXEIRA, Robespierre Martins, 89  
 TOLEDO, Caio Navarro de, 35  
 TORRES, Rosa Maria, 43  
 TRAGTENBERG, Maurício, 12, 18, 65, 66, 69, 94, 107  
 TSÉ-TUNG, Mao, 120  
 ULHOA, Joel Pimentel, 19  
 VALE, José M. Ferreira do, 19  
 VALLE, Edênio, 45  
 VAN BALEN, Age D. J., 63  
 VASCONCELOS, Naumi, 63  
 VEIGA, Laura, 104  
 VELLOSO, Jacques R., 102  
 VERTECCHI, Benedetto, 20  
 VILLAS BOAS, Maria Violeta, 19  
 VOGT, Christian, 54  
 WACHOWICZ, Lilian Anna, 19  
 WANDERLEY, Luiz Eduardo, 15, 19, 44, 45, 68  
 WARDE, Miriam Jorge, 15, 102, 103  
 WATSON, John B., 68  
 WEFFORT, Francisco C., 45, 127  
 WEREBE, Maria José Garcia, 15, 17, 104  
 WERTHEIN, Jorge, 36, 123  
 WITTMANN, Lauro Carlos, 18  
 XAVIER, Maria Elizabete S. P., 17  
 ZILBERMAN, Regina, 20, 59  
 ZUBEN, Newton Aquiles von, 69, 110  
 ZUBIETA, Leonor, 104

Diana Luz Pessoa de Barros

Carlos Guilherme Mota

Ubiratan D'Ambrosio

Roland Jaccard

Paul-Laurent Assoun

Edgard Carone

Carlos Alberto Faraco

Benedito Nunes

John Deely

Amado Luiz Cervo e  
Clodoaldo Bueno

Yves Lacoste

Rodolfo Ilari

Vladimir Propp

Pierre e Monique Favre

Boileau-Narcejac

Nelly Novaes Coelho

Nelly Novaes Coelho

Dalmiro Manuel Bustos

Maria Celina Soares D'Araújo

James Casey

José William Vesentini

Etienne Souriau

Inês da Conceição Inácio e  
Tania Regina de Luca

Oswaldo Coimbra

Denis Rosenfield

Eliana Cardoso – Ann  
Helwege

José Vicente de Andrade

Isaac Epstein

Celso Pedro Luft

Sonia Salomão

Este livro é um roteiro básico sobre as várias sistematizações teóricas existentes que tecem o pensamento pedagógico brasileiro. Ao tentar a síntese, o Autor enfoca o papel do educador, da escola, da formação e do saber, hoje, em nossa realidade.

Quais os valores, objetivos e ideologias que permeiam o ato de educar? O que se entende por **democratização** da educação?

Essas questões estão intimamente relacionadas a temas como "a educação como ato político"; a educação da classe, a educação popular e a educação do sistema; o prazer e o desprazer de ensinar; a paixão de conhecer o mundo; a educação e o poder; e outros, que o Autor desenvolve, evidenciando-os objetivamente, no contexto educacional brasileiro.

Moacir Gadotti é professor da Pontifícia Universidade Católica — em São Paulo e em Campinas — e da Universidade Estadual de Campinas. Publicou, entre outros títulos, **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito, A educação contra a educação e Comunicação docente.**

### *Áreas de interesse do volume*

Educação Política Psicologia

ISBN 85-08-09104-4



9 788508 09104 1

### *Outras áreas da série*

Administração Antropologia Artes  
Ciências Civilização Comunicações  
Direito Economia Estética Filosofia  
Geografia História Lingüística Literatura  
Sociologia